

Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado

La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio



Rosa M^a Ávila, Alcázar Cruz, M^a Consuelo Díez (Eds.)

Didáctica de las Ciencias Sociales,
Currículo Escolar y Formación del
Profesorado

Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado

La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio

**Rosa M^a Ávila
Alcázar Cruz
M^a Consuelo Díez (Eds.)**



Universidad de Jaén



AUPDCS



UNIA

**Rosa M^a Ávila, Alcázar Cruz, M^a Consuelo Díez
(Eds.)**

Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio. Jaén, 2008.

La presente obra ha sido editada con subvención del MEC.

© Los y las autoras

© Grupo de Investigación HUM-167 y Asociación Universitaria del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales

Diseño de Cubierta: M^a Consuelo Díez Bedmar

I.S.B.N. 978-84-691-0631-0

N^o REGISTRO: 08/5928

Difusión: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales
www.didactica-ciencias-sociales.org/

Área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Jaén.
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Paraje "Las Lagunillas", s/n. 23071 Jaén.

Imprime: La casa del libro. Encuadernaciones
Jaén - doriherrera@inicia.es

ÍNDICE:

PRÓLOGO E INTRODUCCIÓN	9
TÍTULOS DE GRADO Y POSTGRADO: LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LOS NUEVOS PLANES DE ESTUDIO	15
<i>The education of history teachers in Finland</i>	17
Arja Virta	
<i>La formación del profesorado de historia en Finlandia</i>	37
Arja Virta. Traducción de Alejandro Alcaraz	
<i>La formación del profesorado de educación infantil y la didáctica de las Ciencias Sociales en el EEES.</i>	63
Mercedes de la Calle Carracedo	
<i>La formación inicial del profesorado de educación primaria para enseñar Ciencias Sociales: futuro presente</i>	79
Antoni Santisteban	
<i>La didáctica de las Ciencias Sociales en el nuevo plan de profesor de enseñanza secundaria</i>	101
Carlos Guitián Ayneto	
<i>La formación en didáctica de las Ciencias Sociales del maestro de educación infantil. Una propuesta adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior</i>	113
Pilar Blanco, Mercedes De La Calle, Carmen Fernández Rubio, Begoña Molero, Domingo Ortega, María Sánchez Agustí	
<i>Construcción del conocimiento del maestro en formación de educación primaria: un caso experimental de aproximación al patrimonio arqueológico</i>	135
M ^a Luisa Hernández Ríos, Andrés Palma Valenzuela	
<i>Concepciones de los alumnos de magisterio de educación primaria sobre la pobreza: una aplicación en un aula universitaria de los créditos ECTS</i>	147
José Manuel Márquez de la Plata Cuevas	
<i>Acerca del nuevo modelo de formación del profesorado</i>	157
Ana María Alonso Gutiérrez	
<i>La mediación educativa una materia necesaria en la formación del profesorado de Ciencias Sociales</i>	169
Celia Parceró Torre	
<i>Percepciones de los profesores de historia y ciencias sociales acerca de su profesión. Tensiones hacia la formación inicial.</i>	181
Carlos Muñoz Labraña	

<i>Docencia, innovación e investigación. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos títulos de posgrado de la Universidad de Murcia</i>	191
Pedro Miralles Martínez , Sebastián Molina Puche	
<i>La mejora de la capacidad argumentativa en alumnos de magisterio.</i>	205
Antoni Gavaldà, Carmen Conde, Luisa Gironde, Albert Macaya, Isabel Viscarro	
<i>Educación para una ciudadanía sostenible en la formación inicial del profesorado</i>	217
Jesús Granados Sánchez	
EL CURRÍCULO DE CIENCIAS SOCIALES EN LA ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA: DEL DISEÑO AL DESARROLLO	231
<i>La didactique des Sciences Sociales de la théorie à la pratique. Les situations d'enseignement apprentissage (SEA), liens nécessaires entre recherche et formation</i>	233
Françoise Audigier	
<i>La didáctica de las Ciencias Sociales de la teoría a la práctica. Las situaciones de enseñanza aprendizaje (SEA), relaciones necesarias entre investigación y formación</i>	261
Francoise Audigier. Traducción de Maribel Olivares Palacios y Emma Vacher Olivares	
<i>La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en educación infantil</i>	289
Jose María Cuenca López	
<i>El currículo de Ciencias Sociales en educación primaria</i>	313
Carmen Rosa García Ruiz	
<i>La didáctica de las Ciencias Sociales: contribución al desarrollo de competencias básicas en la educación obligatoria</i>	331
Roser Canals	
<i>La familia en educación infantil: una propuesta desde las Ciencias Sociales.</i>	357
José Luis De Los Reyes Leoz	
<i>Una nueva mirada de las Ciencias Sociales. La vision utilitarista de las ciencias sociales en la formacion educativa</i>	369
José Fernando Gabardón de la Banda	
<i>La Historia en el aula de primaria</i>	379
Igor Barrenetxea Marañón	
<i>Propuesta para una integración del patrimonio arqueológico en el nuevo currículo de educación primaria</i>	391
M.ª Pilar Rivero Gracia	
<i>Aportación de las Ciencias Sociales a la educación para la paz. Una experiencia educativa</i>	401
Andrés Palma Valenzuela, María Luisa Hernández Ríos	
<i>Historiografía y diseño curricular de Historia en bachillerato</i>	413
Vicent Llàcer Pérez, Pedro Miralles Martínez, Xosé Manuel Souto González, Sebastián Molina Puche, María Luisa García Hernández	

<i>Aproximación al patrimonio local. Una experiencia para escolares.un ejemplo en Alcalá la Real. ...</i>	425
Grupo de trabajo del Cep de Jaén	
<i>Enseñar y difundir el patrimonio histórico. El Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de Jaén.</i>	441
Carmen Guerrero Villalba	
<i>El arte rupestre en Cieza: centro de interpretación y estudios de público</i>	461
José Monteagudo Fernández	
<i>La arqueología y la prehistoria como eje en un proyecto integrado de comprensión del territorio. El ejemplo del campo de aprendizaje de La Noguera</i>	473
Antoni Bardavio Novi, Paloma González Marcén	
<i>Una experiencia interdisciplinar para el estudio del paisaje y el patrimonio natural y cultural, en el sureste de Gran Canaria.</i>	485
Carmen Plasencia Ramos, Rubén Naranjo Rodríguez	
<i>Paisaje y educación. El conocimiento del medio a través de la imagen fotográfica</i>	497
Manuel Antonio Serrano de la Cruz Santos-Olmo, Óscar Jerez García	
<i>Del entorno emocional al medio racional: la construcción del conocimiento</i>	511
Lorenzo Sánchez López, Francisco Zamora Soria	
<i>El currículo de Ciencias Sociales sale del aula: fútbol y cultura clásica en el Paseo del Prado</i>	527
Pablo Osma Rodríguez	
<i>Trabajo interdisciplinario de Historia e informática en América Latina</i>	539
Elaine Leonara de Vargas Sodré	
LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.....	549
<i>Identificación de las variables que inciden en los procesos de planificación y desarrollo del profesorado que imparte el currículo de Historia en segundo curso de bachillerato</i>	551
Rosa Mª Hervás Avilés, M. Begoña Alfageme González, Dolores Calderón Méndez, José Beltrán Llavador	
<i>La valoración de competencias por estudiantes de magisterio para la enseñanza de Ciencias Sociales en educación primaria.....</i>	567
María Francisca Álvarez Orellana	
<i>El desarrollo del currículo de Historia en bachillerato y el uso de los textos: la visión del profesorado.</i>	583
Nicolás Martínez Valcárcel, José Ramón Urquijo Goitia, Rafael Valls Montés, Mercedes Yagüe Sánchez, Juan Carlos Crespo López de Castilla	
<i>Enseñanza y aprendizaje de la Historia en contextos interculturales. Una experiencia de investigación y aplicación didáctica con consecuencias curriculares</i>	597
Neus González, Rodrigo Henríquez, Joan Pagès	
<i>Preconcepciones de los alumnos de Magisterio sobre el medio ambiente urbano.....</i>	617
Mª Jesús Bajo Bajo, Ana Mª Aranda Hernando, Carmen Urones Jambolina	

<i>Las webquests de Ciencias Sociales: un instrumento para formar ciudadanos en primaria</i>	631
María Isabel Vera Muñoz, Teresa D. Pérez Castelló	
<i>Modificación de las concepciones del profesorado de secundaria de Ciencias Sociales, después de la utilización de las TIC en sus aulas</i>	643
María Isabel Vera Muñoz, María Carmen Soriano López, Francisco Seva Cañizares	
<i>Las TIC en el Área de Conocimiento del Medio y la escuela inclusiva</i>	655
Fº Javier Trigueros Cano, Mª Isabel Gómez Portillo, Pedro Pablo Berruezo Adelantado	
<i>La educación patrimonial en los museos: análisis de concepciones</i>	667
Myriam J. Martín Cáceres, José María Cuenca López, Jesús Estepa Jiménez	
<i>Europa y los europeos en el imaginario de los jóvenes</i>	683
María Esther López Torres	
<i>Investigando las actividades económicas: proceso y resultados de investigación de un proyecto I+D.</i>	695
Gabriel Travé González	
<i>Las TICS, las competencias y el EEES: estrategias para abordar los nuevos desafíos en la docencia. una investigación realizada</i>	699
Caridad Hernández Sánchez, Jesús Almaraz Pestana	
<i>El agua: itinerarios didácticos por el patrimonio histórico-artístico y espacios naturales de la zona de Sierra Mágina (Jaén)</i>	703
Ana María Abril Gallego, María Contreras Quesada, Alcázar Cruz Rodríguez, Mª Consuelo Díez Bedmar, Mª Dolores Gámez Carmona, Mª Victoria Mayoral Martínez, Francisco Javier Muela García, Matilde Peinado Rodríguez, Blas Rivera Balboa, Carmen Rueda Parras	
<i>La Vía Verde, una propuesta interdisciplinar</i>	705
Alberto Baltanás Luque, Felipe Cano Rufián, Agustín Castro Rueda, Mª Dolores Gámez Carmona, Juan Sánchez Luque	
<i>Convicción y conocimiento para la defensa de los bienes patrimoniales</i>	707
Marcelo Castro López	
<i>La didáctica de las Ciencias Sociales y la educación en ciudadanía de los futuros maestros de primaria</i>	709
Gloria Luna Rodrigo	
<i>Enseñar África: primera fase del trabajo de campo</i>	711
Ezequiel Guerra de la Torre, Carlos Guitian Ayneto, Ignacio Nadal Perdomo, Ibrahima Seck	

PRÓLOGO E INTRODUCCIÓN

Rosa María Ávila Ruiz

Presidenta de la AUPDCS
Universidad de Sevilla

El Ministerio de Educación y Ciencia aprobó recientemente la Ley Orgánica de Universidades (LOU) (REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre) en la que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, de acuerdo con la progresiva armonización de los sistemas universitarios exigida por el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, iniciado en 1999 con la Declaración de Bolonia. Este real decreto adopta una serie de medidas que, además de ser compatibles con el espacio Europeo de Educación Superior, flexibilizan la organización de las enseñanzas universitarias, promoviendo la diversificación curricular y permitiendo que las universidades aprovechen su capacidad de innovación, sus fortalezas y oportunidades, como mecanismo de respuesta a las demandas de la sociedad en un contexto abierto y en constante transformación. Esto requiere una nueva organización de las enseñanzas universitarias que responde no sólo a un cambio de estructuras sino que, además, impulsa un cambio en las metodologías docentes, que centra el objetivo en los procesos del aprendizaje del estudiante, en un contexto que se extiende ahora a lo largo de toda la vida. Esta nueva organización de las enseñanzas incrementará la empleabilidad de los titulados al tiempo que cumplirá con el objetivo de garantizar su compatibilidad con las normas reguladoras de la carrera profesional de los empleados públicos. La empleabilidad de futuros graduados y graduadas, reforzada por la posibilidad de hacer prácticas externas, enriquecerá la formación de los estudiantes de grado, en un entorno que les proporcionará, tanto a ellos como a los responsables de la formación, un conocimiento más profundo acerca de las competencias que necesitarán en un futuro (según BOE, nº 260, 30 de octubre de 2007).

Situados en este contexto universitario, nacen las nuevas titulaciones de Maestro de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, los dos primeros con carácter de grado y el tercero con título de Master, todas con una clara vocación profesional. En el establecimiento de los requisitos de estas tres titulaciones se pone especial énfasis en que la denominación de los títulos mencionados deberá facilitar la identificación de la profesión para cuyo ejercicio se habilita y, en ningún caso, podrá conducir a error o confusión sobre sus efectos profesionales (BOE, 29 de diciembre de 2007, nº 312). De ahí su carácter curricular teórico-práctico y la importancia de las prácticas escolares en centros de educación infantil, primaria y secundaria. El plan de estudios incluye una serie de módulos, entre los que destaca de manera especial el saber didáctico disciplinar, (con 60 créditos europeos, en Educación Infantil, 100 ECTS, en Educación Primaria y 24 en Educación Secundaria), referentes a las didácticas específicas, entre las cuales se contempla la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Desde la concepción teórico- práctica, que propone la Convergencia Europea, las didácticas específicas en general, y la de las Ciencias Sociales, en particular, se configuran como las disciplinas que estructurarían cualquier plan de estudios por su carácter eminentemente práctico. No, en vano, la Didáctica de las Ciencias Sociales es una disciplina teórico-práctica, que se ocupa de la formación inicial y permanente del profesorado de Ciencias Sociales a fin de orientar la intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta materia en las aulas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. En este sentido, esta disciplina se caracteriza por su vocación formativa y su íntima relación con el ámbito laboral en el que se desenvuelve el profesorado de las etapas educativas mencionadas. Desde este punto de vista y, situados en los Nuevos Planes de estudio -cuya filosofía educativa es preparar a los estudiantes de la universidad, en general, para el saber práctico, de modo y manera que cuando accedan a sus puestos de trabajo, sepan resolver los problemas que plantea el mundo del trabajo y tomar decisiones al respecto-, las Didáctica Específicas y la de las Ciencias Sociales, en nuestro caso, constituyen el núcleo vertebrador del currículo de no sólo de los docentes sino también de cualquier otra formación profesional en este nuevo sistema educativo de Educación Superior, en la medida que éste atiende a nuevas formas de aprender y de relación en la inserción laboral ya experimentadas por las didácticas específicas.

Aún en los comienzos de la elaboración de los futuros planes de estudio y conscientes de que todo este proceso de implantación de titulaciones con nuevas estructuras, llevará consigo debates intensos, dentro del marco de la autonomía universitaria que contempla esta ley, la Asociación del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, ha creído conveniente debatir en su XIX Simposio Internacional, no solo cuál es la función de la didáctica de las

Ciencias Sociales en los títulos de grado y de postgrado, dentro del modelo que propone la Convergencia Europea, sino también su vinculación con la práctica docente y curricular de los nuevos diseños curriculares para las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria. Con la perspectiva actual este episodio ya empieza a revelarse como una nueva oportunidad para afrontar algunos de los problemas que aquejan a la educación en general y a la formación del profesorado, en particular.

Así, con una temática de trabajo sobre Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado, el simposio estructura su reflexión en torno a problemáticas referidas a :

- ¿Cuál es la función de la Didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio?
- ¿Cuál es el currículo de Ciencias Sociales en la Enseñanza no Universitaria y su implicación con el diseño curricular y su posterior desarrollo?.
- ¿Qué tipo de investigación se hace en el contexto científico-didáctico en torno a la Didáctica de las Ciencias Sociales?

Puntos de partida para cualquier planteamiento didáctico que reflexiona sobre el propio sentido de la educación, que no puede quedar limitada al ámbito de la formación de profesores de ciencias sociales sino que arraiga en el propio sistema escolar como sistema social. De ahí la necesidad de repensar aspectos tan determinantes como: de qué manera se estructura el sistema educativo y la formación del profesorado en otros países europeos, qué metas, implícitas o explícitas, persigue; en qué contexto se desarrollan, qué condicionantes rigen las experiencias que se han realizado en este proceso de adaptación a la Convergencia Europea, desde las distintas universidades españolas; cómo se resuelve el problema que implica llevar a la práctica el diseño institucional o no y/o la relación de la teoría y la práctica. Junto a estas problemáticas, un debate de gran interés, pero que nunca suele desarrollarse con la serenidad y el carácter sistemático que el asunto requiere, se aborda el problema de la investigación científico-didáctica en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Una cuestión que se halla en la encrucijada de múltiples intereses, terminando por imponerse los dominantes, que son los que controlan, en último término, cómo se ha de construir el conocimiento científico y cómo se debe difundir, etc. Es decir, un debate que, pese a surgir habitualmente en los distintos simposios, resulta en muchas ocasiones fallido, cuando no hurtado, en la medida que no

tomamos conciencia de lo que significa la aplicación, o no, de los resultados que obtenemos con nuestra experimentación o con las conclusiones de nuestras investigaciones.

Contamos para ello, con intervenciones de expertos, como Arja Virta, de la Universidad de Turun, quien, con su ponencia La formación del profesorado de historia en Finlandia ¿Un modelo para la convergencia europea?, nos expone su experiencia de la Formación del Profesorado en este país, como propuesta paradigmática de un modelo de formación para la Convergencia Europea. Le siguen a continuación las aportaciones en formación del profesorado que hacen al respecto los profesores Mercedes de la Calle, desde la E. Infantil, Antoni Santisteban, desde la E. Primaria y Carlos Guitián, desde la E. Secundaria. El Profesor Audigier plantea la relación teoría-práctica dentro del ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales en su ponencia El currículo de Ciencias Sociales en la Enseñanza no universitaria: del diseño al desarrollo. Vinculada a esta ponencia se desarrolla una mesa redonda con análisis críticos sobre el currículo de Ciencias Sociales en la Educación Infantil, Primaria y Secundaria, con las aportaciones de José M^a Cuenca, Carmen Rosa García y Roser Canals, respectivamente, además de una mesa de experiencias innovadoras en la que el profesorado en ejercicio de la provincia de Jaén (como el grupo de trabajo del CEP de Alcalá la Real) y de Málaga, nos expondrán cómo se están desarrollando estas experiencias en las aulas y los resultados que se están obteniendo. Por último, vinculado a las aportaciones científico-didácticas, destacan las comunicaciones y posters en torno a las que se debatirá la aportación que se hace a la construcción del conocimiento científico así como las dificultades, obstáculos y necesidad de mejora para su reconocimiento en los comités de evaluación de la actividad investigadora, contando para ello con la presencia del Profesor Joan Botella Corral, Presidente del Comité 7 (Ciencias Sociales, Políticas, del Comportamiento y de la Educación) de la CENEAI.

Con un total de 33 comunicaciones y 7 posters, el XIX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, promete ser un amplio espacio de debate científico, acorde con las nuevas realidades educativas. Sólo que, en la medida de la potencialidad que supone trabajar sobre campos específicos, esto no nos arrastre a los profesionales relacionados con la Didáctica de las Ciencias Sociales a posiciones científicas que poco tendrían que ver con las necesidades y retos que la educación plantea. Desde estos supuestos, queremos enunciar, meramente, como punto de llegada, las implicaciones que, desde este simposio, pueden obtenerse de las exposiciones de las ponencias, mesas redondas y comunicaciones, lo que supondrá una necesaria reflexión y debates.

Prólogo e introducción

Nuestro agradecimiento a las organizadoras del simposio, las profesoras M^a Alcázar Cruz Rodríguez, M^a del Consuelo Diez Bedmar, M^a Dolores Gámez Carmona, Matilde Peinado Rodríguez, Carmen Ruega Parras y Ana M^a Abril Gallego por su profesionalidad y entrega en la organización del simposio y, especialmente, a la Universidad de Jaén y a la Universidad Internacional de Andalucía (Sede Antonio Machado), en Baeza, ciudad Patrimonio de la Humanidad, por acoger con gratitud, cariño y compromiso a nuestra asociación en este XIX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Rosa María Ávila Ruiz

TÍTULOS DE GRADO Y POSTGRADO:

LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
EN LOS NUEVOS PLANES DE ESTUDIO

THE EDUCATION OF HISTORY TEACHERS IN FINLAND

Arja Virta

University of Turku, Finland
Department of Teacher Education

Those who teach history in the Finnish school system represent basically two different teacher categories, class teachers, and subject teachers. Class teachers, most of whom have not specialised in history, are responsible for the two first years of this subject in the compulsory schools (grades 5 and 6). History teachers in the upper grades (7 to 9) of this school form, as well as in the upper secondary school, are subject-specific teachers. History teachers usually have social studies as their second subject, which is taught normally in grade 9 and also in the upper secondary school. These teacher categories have all Master's degree, but different specialisations, and they come from different programmes. However, the present tendency is to make teacher education more unified for different teacher groups and to encourage student teachers to acquire competence for both class and subject teaching. In this presentation I will discuss these teacher education programmes, focussing more on the subject-specific teachers. As an introduction, I will describe also some typical traits of the Finnish school system, and in the end come to some new trends and challenges which teacher education is encountering. As an appendix (1), there is a short summary of the contents of history and social studies curricula in the compulsory and upper secondary education.

1. BACKGROUND: THE SCHOOL SYSTEM IN FINLAND

Teacher education, as well as school curricula and subject-specific syllabi, are always embedded in a broader social, political and cultural context and can be understood against the background of longer historical developments. Finland has often been characterised as a

country, whose belief in the power of education is strong, both for individuals and on the level of nation, culture and society.

Although this is certainly a generalisation, education has had an important status in this small country with about 5 million inhabitants (2007), and it has no doubt been used as a factor in constructing the nation and creating identity. One of the basic principles has been to create equal opportunities to education for all inhabitants, and education is seen as a basic right of individuals. Education is free of charge at all stages, although in upper secondary schools the students have to buy their textbooks.

The backbone of the Finnish educational system¹ is comprehensive school education (basic education) which is compulsory to all children from the age of 7 to the age of 16 (grades 1–9). The whole compulsory education is now administratively uniform after the former division between lower and higher stages was abolished in the late 1990s. However, this division still exists in many schools, because the teachers of the lower grades (1–6) are mainly educated as class teachers, while their colleagues in grades 7–9 are subject-specific teachers.

Post-comprehensive education is optional, but the majority of adolescents continue their studies after the compulsory school. They can choose between two main lines of education, upper secondary school and vocational education. About a half of the age cohort choose the upper secondary school after compulsory education, another half the vocational line. The curricula of the vocational schools include very short courses on social studies and no history education. Upper-secondary school is course-based and not graded in year-classes, and thus the students may proceed at their own pace, most of them completing their secondary studies in about three years. In the end of the upper secondary school the students have to pass a final examination (matriculation examination), a typical example of *high stakes tests*, which is consequently directing very much teaching and learning in the schools and also influencing students' future choices.

The Finnish comprehensive school is fairly uniform and has as its main goal to ensure equal opportunities for the entire age group. The percentage of dropouts in compulsory education is very small (about 1 %). The Swedish language minority (6 % of the whole population) have their own separate schools, which however follow the same curriculum as the others. Large-scale international studies of educational achievement, such as PISA and IEA, have repeatedly shown that the differences between Finnish comprehensive schools are small (OECD 2000

¹ See Appendix 2 for the description of the Finnish school system.

and 2007; BRUNELL 2002). In spite of the ideology of equality, neo-liberal trends are permeating society and the educational system, tending to segregate schools. This segregation is often related to the area, in which the school is situated. It is evident that adolescents' educational choices are to a large extent influenced by their socioeconomic background and the parents' education. For instance a recent study from the city of Turku indicated that the students in the upper secondary schools in the central city area had on average a clearly higher socioeconomic background than those in the suburban schools (KLEMELÄ, OLKINUORA, RINNE & VIRTA, 2007).

The majority of the schools in Finland are under municipal administration, which is subsidized by the state but they have still a quite large autonomy in administration. The number of private schools is small². Schools have also freedom to decide about the contents of teaching, as the National Board of Education has issued the National Core Curricula for both compulsory education (2003) and upper secondary education (2004), which left schools with a considerable autonomy but described the main lines of content to be taught within each school subject. There is no system of school inspections, and the centralised control for school textbooks was abolished in 1992. Thus, the teachers have a fairly large degree of autonomy in their profession.

2. TEACHER EDUCATION IN FINLAND

All pre-service teacher education for basic and secondary education has since the early 1970s taken place in universities, after the previous teacher education seminars and colleges were transferred to universities, to the newly established faculties of education. Since the late 70s, the basic requirement for all teacher categories in compulsory and secondary schools in Finland has been Master's degree. This is the requirement also for tenure teachers in general subjects in adult education and vocational education. Other vocational school teachers are educated in teacher educational colleges. The teacher education programmes are provided by eleven universities³ around the country, some of them having filial teacher education departments outside the main university town. One of the universities is Swedish language, preparing teachers for the Swedish language schools in Finland. The teacher competences required in each level are shown in Table 1.

² Examples of private schools: Waldorf Schools (Steiner Schools), Montessori Schools, schools of some Christian groups. Furthermore, every Faculty of Education has one or more training schools, where teacher students do their teaching practice, and these schools are under the administration of universities, and thus governmental, not municipal schools.

³ Three of those are universities for art and music, which have also their own teacher education programmes.

All Finnish university degrees have been recently revised as a part of the harmonisation of European university degrees (the Bologna process). Accordingly, a system of two-level degrees was adopted, and MA (300 ECTS) is still required as the qualification for teachers in general education, while that of the kindergarten teachers is the Bachelor level (160 ECTS).

TABLE 1. Teachers' qualifications by school forms in Finland. (Based partly on JAKKU-SIHVONEN 2006, p.11)

Age	School form	Teachers' qualification
0–6	Kindergarten	Kindergarten teachers (BA)
6	Optional pre-school	Kindergarten teachers (BA) or class teachers (MA)
7–12	Comprehensive school, grades 1–6	Class teachers (MA), or subject teachers in some subjects
13–15	Comprehensive school, grades 7–9	Subject-specific teachers (MA, MSc)
16–	Upper secondary schools	Subject-specific teachers (MA, MSc)
16–	Vocational schools	Vocational school teachers and subject teachers

Teachers and teacher education have traditionally had a fairly high status in the Finnish society, although the same perhaps cannot be said about the status of teacher education within universities, in which the faculties of education are the youngest, and although the status is not perhaps in direct correlation to teacher salaries (Cf. EDUCATION AT A GLANCE, 2007).

It has not been difficult to attract students to teacher education programmes. Class teacher programme is one of the most popular university programmes, and only about 13 % of all applicants have usually been admitted. Students are selected to teacher education with the help of entrance tests. In class teacher education there is first a preliminary national test on the basis of literature, and then local tests are arranged in each teacher education department. In subject teacher education programmes, the students usually first have to pass the entrance examinations to respective subjects, and later on the prospective teachers have special entrance tests for teacher education programmes, where the tests can consist of for instance group discussions and interviews. Some universities do, however, select part of the subject students directly in the beginning to the subject teacher education studies.

It is still a challenge to develop the entrance tests so that the most motivated, committed, and best students become selected to the teacher education programmes. It is not a question of academic requirements only, or as in subject teacher education, not only about the success in subject matter studies, although these cannot be ignored, but of personal characteristics, which are needed in teachers' work.

The small number of male teachers has been a continuous subject for discussion. Of all teachers in basic education and upper secondary education, about 70 % are women. In upper secondary schools, the proportion of male teachers is a little higher. However, history teachers are somewhat more often men than other teachers (in basic education, about half are females, and in upper secondary education only about 40 %). (OFFICIAL STATISTICS 2006; RÖNNBERG 2000.) History seems to be a school subject that can motivate boys especially, and these enthusiasts often continue to university studies.

In class teacher education, the system of entrance tests was changed in a way that was anticipated to favour male applicants, who often have had weaker success in schools, but in spite of this, number of male applicants did not grow. It is of course regrettable that the proportion of male teachers in the schools is low, but the essential issue is that the teacher is motivated and competent. The main argument for the need of male teachers has been that they are role models for boys, who do not have a father. However, the teacher's role needs no justification with tasks which actually belong to parents.

3. CLASS TEACHER EDUCATION

All class teachers for lower grades (1 to 6) take a MA degree, majoring in general education. This education is provided by departments of teacher education in eight universities.⁴ Besides educational studies, their programme consists of teaching practice, curriculum studies (60 ECTS), and minor subjects, plus courses in languages and ICT (see Table 2). The new teacher education is research based, and in their main subject the prospective teachers get training in different research methodologies and academic writing and also write small-scale research reports, finally a Master's thesis on topics which often are closely related to teaching and learning. This education normally lasts about five years, and number of dropouts has normally been very low, although some students use more years, as they work besides there studies. (For more details, JAKKU-SIHVONEN & NIEMI, 2006.)

TABLE 2. The main components of class teacher education programme (MA) (Modified from JAKKU-SIHVONEN & NIEMI, 206, 38)

Components of class teacher education (qualifying to teach the Grades 1 to 6)	Bachelor's degree 180 ECTS	Master's degree 120 ECTS	Total 300 ECTS
Main Subject (general education) <i>pedagogical studies</i> : basics of teaching and evaluation; teaching practice	60 (including supervised	80: (including minimum of 15	140

⁴ In the Universities of Helsinki and Joensuu, the departments of teacher education have changed their names to Department of Applied Sciences of Education.

<i>educational research: methods and latest research scientific writing; theses</i>	teaching practice) BA thesis 6–10 ECTS	ECTS practice MA thesis 20–40 ECTS	teaching
Curriculum studies (subject studies in school subjects for grades 1 to 6, including cross-disciplinary themes)	60		60
Academic studies in different subjects (minor studies)	25	0–35	25–60
Other studies: language and communication, ICT); optional studies	35	5–40	40–75

The degree for the class teachers includes curriculum studies, or subject matter studies, which qualify them to teach about ten school subjects in the grades 1 to 6, with the exception of foreign languages. Courses of all these subjects are included in this parcel, each of them quite short. One of these courses deals with the basics of history and history teaching, usually about 3 ECTS. The composition of these history studies varies a little between departments of teacher education, but they deal mainly with the nature of history and subject didactics (what is history, learning history, teaching methods, assessment), while it is not possible to cover any deeper content studies. Often the student teachers have some options and can take a bit deeper courses in some school subjects, and in some departments also alternative cross-disciplinary themes, such as cultural identity, sustainable development, active citizenship, are included in the curriculum studies.

History is a school subject in the comprehensive school from grade 5 up to grade 8, while grade 9 is studying usually social studies, consisting mainly of civics and economics. Thus, half of the compulsory history curriculum is taught by teachers, who have only studied a minimal 3 ECTS course in history. The situation is similar in most school subjects, and the problem has been recognised but there has been astonishingly little debate about the issue recently. Class teachers do several periods of teaching practice, and there they have the possibility of getting used to teaching this subject under the supervision of at least training school teacher, and optimally also by the teacher of subject didactics from the teacher education department. Class teachers can also take specialization studies in history, either 25 or 60 ECTS, in the departments of history, and 60 ECTS in a subject qualify them to teach it in the grades 7 to 9.⁵

⁵ Correspondingly, subject teachers may acquire the qualification as class teachers, if they do the curriculum studies, 60 ECTS consisting of small courses of various school subjects. This is, however, more complicated due to the practical organization of these studies.

4. THE EDUCATION OF THE SUBJECT-SPECIFIC TEACHERS OF HISTORY

4.1 Structure of the subject teacher's degree

Teachers for secondary level, ie grades 7 to 9 in the comprehensive schools, and in the upper secondary schools normally take their Master's degree in faculties of humanities, or science, social sciences or theology, and major in the respective subjects, while the teacher education programme is provided by the department of teacher education. Today, the history teacher education programme, as that of any of subjects, is normally sandwiched between the subject studies, but a gateway to teacher studies is open also for those who after finishing their degree want to be qualified as teachers.⁶

As a rule, teachers of history and social studies in grades 7 to 9 of compulsory education and in the upper secondary level have earned an MA (the degree of Master of Arts) with a major in history (140–150 ECTS) and with a large minor in social sciences (60 ECTS).

TABLE 3. The main components of the Master of Arts degree, including teacher education programme for secondary schools (subject teacher education) (Based partly on JAKKU-SIHVONEN & NIEMI, 2006, 39)

The main components	Bachelor's degree 180 ECTS	Master's degree 120 ECTS	total 300 ECTS
Academic studies in the main subject	60 (including BA Thesis, in history 10 ECTS)	60 – 90 (including MA thesis, 20 – 40 ECTS)	120 – 150
Academic studies in minor subjects	25 – 60	0 - 30	25 – 90
Subject teachers' pedagogical studies (status of minor subject)	25 – 30 (including also teaching practice)	30 – 35 (minimum of teaching practice 15 ECTS)	60 (of which minimum of 20 is teaching practice)
- studies in general education			
- studies in subject didactics			
- teaching practice			
Other studies: language and communication, ICT); optional studies	35 – 40	0 – 30	35 – 70

⁶ History teachers are educated in seven universities, which have departments of history. However, separate teacher studies after MA were available only in three universities. This alternative seems to have become a more and more unusual way of acquiring subject teacher qualification.

The content studies of history can be very different, depending on the university in which the students pursue their studies. In the history departments, the students can also choose between different historical subjects (general / world history, or history of Finland, or of Finland and Scandinavia, political history, or cultural history)⁷. Within these historical subjects, they also can choose between various courses. They write their Master's theses in the department of history and get instruction in historical research methodologies, although some of the departments allow prospective history teachers write their theses on themes, which are related to teaching history, for instance textbooks.

Traditionally, history and social studies have been interpreted as one school subject, and although this obligatory alliance was abolished a few years ago, this is still the normal subject combination for prospective teachers. In principle, social sciences could be the main subject as well, and the subject combinations could be more variable. Because social studies as a school subject is made up of elements of various social sciences, such as sociology, economy, political science, social policy, and law, the teacher students usually take a specified combination of courses from different social sciences (60 ECTS altogether). In order to broaden their expertise, the prospective history students often include also other minor subjects, such as philosophy, studies in religion, or languages, in their degree. The programme for a MA degree in history can be completed in about 5 to 6 years, although it normally takes about 7 years, because students either work or study extra subjects.

The pedagogical studies for subject teachers consist of 60 ECTS credits, and it can be divided to three elements: general education, subject didactics (in this case: didactics of history and social sciences), and teaching practice. The general education for subject-specific teachers includes elements of general educational theory, educational psychology and sociology, and general school pedagogy.

The teacher education studies are designed so that the prospective teachers can go through the programme during one academic year, which is an extremely short time for the development as teacher. Because year would be quite intensive, they are recommended to take first general education courses, and then subject didactics and teaching practice during the next year. The structure designed within the Bologna process is not, however, quite adequate to the timing of the short and intensive subject teacher training.

⁷ For instance in the University of Turku, there are three history subjects in the Faculty of Humanities (general history, history of Finland, and cultural history). Basic studies (25 ECTS) are organised as a combination of all these subjects, and students choose their main subject after that. Political history is a subject in the Faculty of Social Sciences, and it is focussed on the political developments beginning in the 19th century. Prospective teachers, who major in political history, are required to take basic courses in other history subjects in order to better meet the requirements of history education in schools.

4.2 Subject-specific components in history teachers' pedagogical studies

Subject didactics (Fachdidaktik) is an approach combining the nature of the specific subject to the general theories of education. For instance history didactics can be seen as a bridge between history and education, and between history and the learning individual, and also as a bridge between the history and society. By definition, it can also be seen as a cross-disciplinary domain, relating elements of general didactics, educational psychology, educational sociology, curriculum theory to the subject of history. It is a subject focussed on pedagogical content knowledge (SHULMAN, 1987), and especially on the learning processes of the students, and on historical thinking and historical consciousness. As I interpret its fundamental goal, history didactics is a content area of mediating historical knowledge in the society.

As history didactics is strongly related to pre-service teacher education, the practical solutions, such as teaching methods, assessment, using visuals and ICT, are inevitably important, and most highly appreciated by the student teachers. Although all this is vital and necessary, it is not sufficient, if we want to support the prospective teachers' growth as reflective professionals, and to develop history didactics as an academic domain and as a field of research. As to teaching and research, the Finnish history didactics has taken influences from both European, perhaps most from British and German, and from American traditions. The British skills-based approach has also had a strong influence in the formulation of the school curricula for history.

For instance, in my own teaching I try to cover the following areas, and I have understood that this formulation is to a large extent shared by my colleagues also:

NATURE OF HISTORY (connection to the theory and philosophy of history)

- what is history, what is typical of historical knowledge
- historical consciousness and identity, historical memory
- historical culture; presence of history; use of history
- multiperspectivity of history; sensitive issues
- multiculturalism / cultural diversity and history

HISTORICAL LEARNING AND THINKING (connection to psychology)

- the nature of history as related to learning: history and language, historical concepts (formal and substantial concepts)

- theories of learning as related to history (emphasis on constructivism and the sociocultural theory of learning)
- historical literacy; visual literacy in history
- critical thinking
- processes and problems in learning
- research on historical learning and teaching

TEACHING AND STUDYING HISTORY (connection to practice)

- history in school curricula (the developments over time; goals, basic principles, contents)
- teaching methods and their consequences for learning; specific methods and techniques (narration, individual and small-group work; using sources, drama, simulation, writing; cooperative learning; ICT; history out of school, etc)
- textbooks and other materials
- student assessment

HISTORY TEACHER

- professional development; teachers' work in schools; cultures of teaching;
- research on history teachers
- professional ethics, with special reference to history and social studies teaching

SPECIAL ISSUES

- local history
- cross-disciplinary approaches (history and sustainable development, global and multicultural education, active citizenship; media literacy, future studies)

The didactics of social sciences has so far been combined to history didactics. Some components are common to both subjects, but there are also specific themes (the nature of social studies as a school subject, students' attitudes and motivation, some practical issues related to teaching methods, relevant research). Some of the prospective teachers write their research papers on the teaching of social sciences instead of history. In the principle, the didactics of history is more developed in Finland than that of the social sciences, and it is an urgent task of us educators to try to strengthen the preparation of teachers for teaching social studies.

Teaching forms include lectures and practical group sessions, and a seminar, where the students have to do a small scale research, corresponding to BA level thesis, on some aspect of teaching the subject. Student teachers also read literature on history teaching and submit several assignments, included in their student portfolios.

Challenges for the subject didactics and teacher education in history and social sciences

According to Euroclio, the standing committee of the European associations of history teachers, the goals of history education in various European countries are fairly homogeneous: to support the students' growth to active citizenship, to help them to understand the world around them and to adopt the critical thinking skills. Less important were seen the traditional goals, such as enhancing national identity. Especially the skills-based teaching seemed to be the overall principle for history teaching in Europe. (VAN DER LEEUW-ROORD 2003a, 15.) Development towards active learning and research based learning is essential also to history, which has traditionally been fairly teacher centered subject (cf. WILSON 2001). The direction of history education is very similar with that adopted in Finnish history didactics, as described for instance in the newest handbook published for teacher education (LÖFSTRÖM 2002; VIRTALA 2006). This is also explicated in the National Core Curricula for Basic Education (2003) and for Upper Secondary Schools (2004), and the criteria for the student assessment for basic (comprehensive) education. However, the orientation to thinking and skills cannot be limited to official curricular texts or to the contents of teacher education courses, but has to become reality in the classrooms.

Another, related challenge is that history should be taught, not as an accumulation of separate pieces of information, but as a specific way of thinking and understanding, and the task of the teacher should be to cherish the students' historical thinking. They should help the students to understand that history is not like a train that is proceeding on straight lines, but that there are several parallel lines of development, and plenty of processes going on simultaneously and also multiplicity of alternative perspectives to same phenomena, as well as competing truths and uncertainties. It is one of the main challenges of teacher education to prepare the prospective history teachers for teaching historical thinking and understanding, not only mediating information. (STRADLING, 2001; ECKER, 2003; VAN DER LEEUW-ROORD, 2003a.)

Cultural diversity has created a new situation for many Finnish teachers, who have to design teaching methods and approaches which are meaningful in mixed student groups. Part of changes are shared by all teachers, some of them are more directly subject-specific. Perhaps the deepest changes brought by multiculturalism are related to the nature of history and to the functions that history has in society and for individuals. In culturally diverse classrooms, there are adolescents coming from different historical cultures, representing different interpretations of sensitive and controversial current issues and their backgrounds. Therefore, the perspective

of history education is important (VAN DER LEEUW-ROORD, 2003b). The growing diversity of population challenges the traditional unidimensional history education with requirements of multiperspectivity (e.g. STRADLING, 2001). This is a new challenge for history teachers, some of whom may be used to teaching for instance national history, or world history selected through national lenses. The development of intercultural competence, or culturally relevant pedagogy (LADSON-BILLINGS, 2001), or culturally responsive teaching (GAY, 2000) can be seen as vital for history teachers, both in pre-service and in-service education. Firstly, it deals with the guiding of migrant students in their learning, secondly about communication in classroom situations, and thirdly about the value issues related to school and education in general and historical memory and culture particularly.

4.3 The professional development of the prospective history teachers

The border between general education and subject specific education is not very clear in subject teachers' pedagogical studies. There are general trends which are shared by all subjects groups and which at the same time are highly relevant for prospective history teachers also. For instance the shared goals related to teacher development are embedded in the subject didactics. The prospective history teachers are encouraged to reflect on their personal and professional development as teachers, and as history teachers. This implies that they formulate some kind of implicit theory of teaching history: what is the goal of my work, what is the clue in teaching history, what kind of teacher should I become. A very important method has been reflective writing, and the use of portfolio method, which was adopted to Finnish teacher education programmes around the middle of the 90s.

Traditionally, different groups of subject teacher students have been trained to a great extent in their own subject groups, but given the new trends in teacher education and school development, the subject didactics have begun to seem more like mini-educational studies applied to each subject. Of course it is important to deal with general educational issues, and for example the psychology of learning in connection with the subject matter and the nature of it. Many practical issues of school reality can be filtered through the school subject. However, the challenges are not always subject specific, and they can be overwhelming (as crises that may encounter schools, students, and teachers). So the subject didacticians perhaps do not have the right answers or the best methods for each and every problem or challenge. More cooperation between different actors is needed. Many psychological issues, such as group dynamics or the mental care of students, need teachers who are specialists. Furthermore, teacher training which is too much based on teaching in subject groups may strengthen such "Balkanised" teacher cultures, which have been so typical of secondary education

(HARGREAVES, 1992), but it is important to create new teachers' capacity to cooperate effectively with the colleagues.

4.4 The teaching practice

The practicum for comprehensive school and upper secondary school teachers is organised mainly in training schools (Normalschule), which belong as independent institutions to the faculties of education and are thus outside the municipal school administration although follow the same national Core Curricula as all other schools. According to the finances of each department, part of the practicum can be arranged also in municipal schools, but some departments cannot afford it. Student teachers, also in history and social studies, often experience that the practical studies are the most fruitful part of the teacher education programme, because that is the way how they best get to know the practical challenges of teachers' work and learn the skills needed in work. They also feel that it is the most demanding part of their education, and some student teachers also become quite stressed during it.

The central role of university training schools has been debated, also quite recently. There have been considerations that the practical studies perhaps should be organised in "ordinary" schools, because the training schools perhaps do not give a totally realistic view about the life in schools and ordinary teachers' work. The training schools have by tradition had a label of elite schools, but for instance the training school of the Faculty of Education in Turku is situated in a suburb, in which the proportion of migrants is higher than in any other suburb in Finland, and in the grades 7 to 9, 47 % of students had a non-Finnish background, and 38 different native languages (figures from September 2007). So the prospective teachers do inevitably get experience of teaching in culturally diverse classrooms.

A recent memorandum, submitted by a working group of the Ministry of Education, has underlined the role of training schools as contributors to educational research, while the departments should be supported to organise some periods of practice also outside these schools.

4.5 From teacher education to labour market

The largest problem of the newly graduated history and social studies teachers is employment. The number of history and social studies teachers in schools is rather small compared to many other subject groups (according to statistics from 2005, their number in compulsory schools was about 784 (plus 13 registered as only social studies teachers), and in upper secondary schools, 490, totally about 1300.) About 95 % of them are formally qualified. The need for

history or social studies teachers is small in other institutions, because history is not a subject in vocational schools. Consequently, there are normally tens of teachers applying a teacher's vacancy.

However, there have regularly been large numbers of applicants to teacher education studies in history, varying annually and between universities. For instance in Turku, we have for several years had about 50–60 applicants, already studying history in the university, of whom only about 20 could be admitted. The total annual number of history teacher students in the whole country is about 130–150, depending on the way of counting. Finnish history students' high motivation for teacher education studies is certainly explained by the fact that there are not many other professional alternatives for historians, or teacher education is perhaps the most secure. Furthermore, a small-scale research on prospective history teachers suggests that they had very early, often as children, become fascinated by history as such and then chosen it as their subject in academic studies, but only later on started thinking about employment. Thus, the choice of teaching career seems to have at least to some history student teachers been a secondary choice – the primary one was history. (VIRTA, 2002.) Then, after graduation most of them found out that the employment situation is hard. The Ministry of Education is recommending that universities should reduce the quotas of history teacher students, but this problem cannot be solved by teacher education departments alone, but cooperation with history departments is needed, as well as national coordination.

5. HISTORY TEACHER EDUCATORS AND THEIR WORK

A number of trainers and teachers are involved in the education of prospective history teachers, including the staff of history departments, and in the faculties of education, educationists, subject didacticians, subject-teachers in training schools.

Teachers of history and social studies didactics make a very small profession in whole Finland, (about 12). Most of us have been educated as subject teachers, and have also studied education, and have completed Doctor of Philosophy or at least Licentiate degree either in the subject or in educational studies. There are two professors in this field, in the universities of Helsinki and Turku, while the rest are senior lecturers or other teachers. Furthermore, the supervising teachers of history and social study are a very important group participating in the training of this student group. In Finland the subject didacticians work in the departments of teacher education, not in subject departments as in some other countries. This is perhaps a good solution: there are, however, important themes that are relevant to all teachers irrespective of subject specialisation. The common nominator is school, prospective teacher.

Teacher education departments are also active in research related to general education, and learning, and also to subject-specific issues of learning and teaching. Subject-specific research on learning and teaching in various domains has become a strong area within educational studies especially since the late 80s. The capacity and opportunities for research are inevitably dependent on resources. As specialists on history teaching and learning make a very small professional group in Finland, we do not unfortunately have very good resources for research. It must be added, that some of the colleagues have their research interests in other subjects, such as history, or pedagogical history, and not actually in the processes related to the school subject history. There are some important themes which have been approached, of which only as a short summary is presented in Appendix 3.

The role of history teacher educators is interesting: representing the subject area in the departments of teacher education – and representing education for the subject departments, but perhaps remaining in no-man’s land between them. It can also be professionally a very solitary work – although interpersonal relations in the very department were adequate and good. In fact, the working culture of teacher educators may in smaller departments resemble the traditional cultures in schools: teachers of history may work alone – teachers of mathematical subjects and languages may have some colleagues and can share ideas. However, in the process of internationalisation, networks over national boundaries have become more and more important.

REFERENCES

- BRUNELL, VIKING 2002. Koulujen väliset ja sisäiset saavutuserot ja niiden syitä. In Viking Brunell & Kari Törmäkangas (eds), *Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat. Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus Suomen näkökulmasta*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, pp.115–139.
- ECKER, ALOIS 2003. Key questions on structures of initial training of history teachers. In: Alois Ecker (ed.) *Initial training for history teachers: structures and standards in 13 member states of the Council of Europe*. Project “Learning and teaching the history of Europe in the 20th century”. Strasbourg: Council of Europe Publishing., 17–24.
- EDUCATION AT A GLANCE. 2007. Paris: OECD.
- GAY, GENEVA 2000. *Culturally Responsive Teaching. Theory, Research, and Practice*. New York: Teachers College Press.
- HARGREAVES, ANDY. 1992. Cultures of teaching: a focus for change. In: Andy Hargreaves & Michael G. Fullan (eds), *Understanding teacher development*. London: Cassell & Teachers College, 216 – 240.
- JAKKU-SIHVONEN, RITVA & NIEMI, HANNELE (eds) 2006. *Research-based teacher education in Finland. Reflections by Finnish Teacher Educators*. Turku: Finnish Educational Research Association 25.

KLEMELÄ, KIRSI; OLKINUORA, ERKKI; RINNE, RISTO & VIRTA, ARJA. (eds) 2007: Lukio nuorten opiskelutienä. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa. Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:2006.

LADSON-BILLINGS, GLORIA. 1995. But that's good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34, 159 – 165.

VAN DER LEEUW-ROORD, JOKE 2003a. History changes. Facts and figures about history education in Europe since 1989. Hague: Euroclio.

VAN DER LEEUW-ROORD, JOKE 2003b. The impact of multicultural society on education and on initial training of history teachers. In: Alois Ecker (ed.) *Initial training for history teachers: structures and standards in 13 member states of the Council of Europe*. Project "Learning and teaching the history of Europe in the 20th century". Strasbourg: Council of Europe Publishing., 117–124.

LÖFSTRÖM, JAN (ed.) 2002 *Kohti tulevaa menneisyyttä*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

NATIONAL CORE CURRICULUM FOR UPPER SECONDARY SCHOOLS 2003. Helsinki: Finnish National Board of Education. <http://www.oph.fi/english/SubPage.asp?path=447,27598,37840> (read 15.12.2007)

NATIONAL CORE CURRICULUM FOR BASIC EDUCATION 2004. Helsinki: Finnish National Board of Education. <http://www.oph.fi/english/SubPage.asp?path=447,27598,37840> (read 15.12.2007)

OECD (2000). *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000*. Paris: OECD Publications

OECD 2007. PISA Survey. http://www.oecd.org/document/22/0,3343,en_2649_20118_39713238_1_1_1_1,00.html (read 15.12.2007)

OFFICIAL STATISTICS 2006. <http://www.stat.fi/til/ope/index.html> (read 5.12.2007)

RÖNNBERG, ULLA 2000. *Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajat uuden vuosituhannen alkaessa. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakkointihankkeen (OPEPRO) selvitys 13*. Helsinki: Opetushallitus.

SHULMAN, LEE S. 1987. Knowledge and teaching. *Foundations of a new reform*. *Harvard Educational Review* 57(1), 1 – 22.

STRADLING, ROBERT 2001. *Teaching the 20th century European history*. Strasbourg: Council of Europe.

VIRTA, ARJA 2002. Becoming a history teacher: observations on the beliefs and growth of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 687–698.

VIRTA, ARJA 2006. Recent developments in history teaching in Finland. In: Elisabeth ERDMANN, ROBERT MAIER & SUSANNE POPP (eds) *Geschichtsunterricht international. Worldwide teaching of history. L'enseignement de l'histoire dans le monde. Studien zur internationalen Schulbuchforschung* 117. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung.

WILSON, SUSANNE M. 2001. Research on history teaching. In Victoria Richardson (ed.) *Handbook of research on teaching*. 4th edition. Washington D.C.: American Educational Research Association, 527–544.

APPENDIX 1. Characteristics of Finnish history and social studies in school curricula

General curricular ideas in the Core Curricula

The Core Curricula for Basic Education and Upper Secondary in 2003/04 form a general umbrella, under which the schools and teachers locally construct their more detailed curricula. The documents for the two school forms emphasise similar basic values, such as human rights, equality, democracy, respect for the diversity of nature and sustainable development, and acceptance of cultural diversity. Education should support the development of individual students' cultural identity and promote mutual understanding and intercultural cooperation.

The new curriculum is based on an active and dynamic conception of knowledge and learning. This refers to the constructionist notion of learning as mental activity, and the individual and social-constructivist conceptions of the formation of knowledge. Neither of the curricula contains explicit recommendations for any teaching method as such, but the comprehensive school curriculum is, however, more explicit in preferring methods which support the development of skills of learning, thinking and problem-solving, participation and social skills. (For more discussion, see VIRTALA 2006.)

History and social studies in the Basic Education (Compulsory, comprehensive education)

HISTORY

Key topics (grades 5 to 6), from prehistory to the early 19th century:

Historical knowledge; one's own roots;

Prehistoric and historic times; the first advanced cultures

Emergence of European civilization (ancient Greece and Rome)

The middle ages (national history included)

Dawn of the modern era

Finland as part of the Kingdom of Sweden (up to 1809)

Liberty gains foothold (The French revolution and its consequences)

Optional themes (Transition from the prehistory to the 19th century, related to an optional theme, e.g. a civilization outside of Europe; or history of trade, traffic, culture or population changes).

Key topics (grades 7 to 8):

Nationalism and life in the 19th century;

The industrial revolution

The period of transition in Finland

Imperialism; World War I and its consequences; independence of Finland, civil war

Depression and the era of totalitarianism

World War II period

Finland from the 50's to the present day

From east-west conflict to the north-south confrontation

Life in late 20th century and beginning of the 21st century

Transition from the 19th century to the present, related to an optional theme (e.g. a culture outside of Europe; equality; cultural development)

SOCIAL STUDIES

Key themes (grade 9)

The individual as a member of community

Welfare of the individual

Exerting influence and decision-making (political system, administration, media)

Security of the citizen

Managing one's own finances

Economics

Economic policy

The history syllabus of the Finnish compulsory school has undergone only minor changes in the past three decades, and the tradition can be considered relatively stable. A characteristic is the focus on modern and especially the newest history. The student achievements in any school subject are assessed by specific criteria, which in history and social studies are focussed on the skills instead of explicating the content that pupils should know.

History and social studies in the upper secondary school

Already the Core Curriculum for the Upper Secondary School 1994 had imposed a new structure on all school subjects, limiting the number of compulsory courses and leaving more options for students to make their own choices. In the latest curriculum (2003), only minor changes were made to the structure on the whole. However, for history and social studies this reform implied major changes. The greatest change was the separation of history and social studies to two independent subjects. The contents of each course were also defined more precisely in 2003 than 1994.

HISTORY: Compulsory courses

1. Man, the environment and culture (a longitudinal thematic course on the interdependency of people and nature, from prehistory to the present; focus on general history, examples from Finland. Social and economic history)
2. European man (main achievements of European art, science and ideas)
3. International relations (mainly the 20th century history)
4. Turning-points in Finnish history (from the end of the 19th century to the present)

Specialisation courses

5. Finland from prehistoric times to autonomy (up to 1809, end of the Swedish regime)
6. Meeting of cultures (analysis of one or two optional cultures)

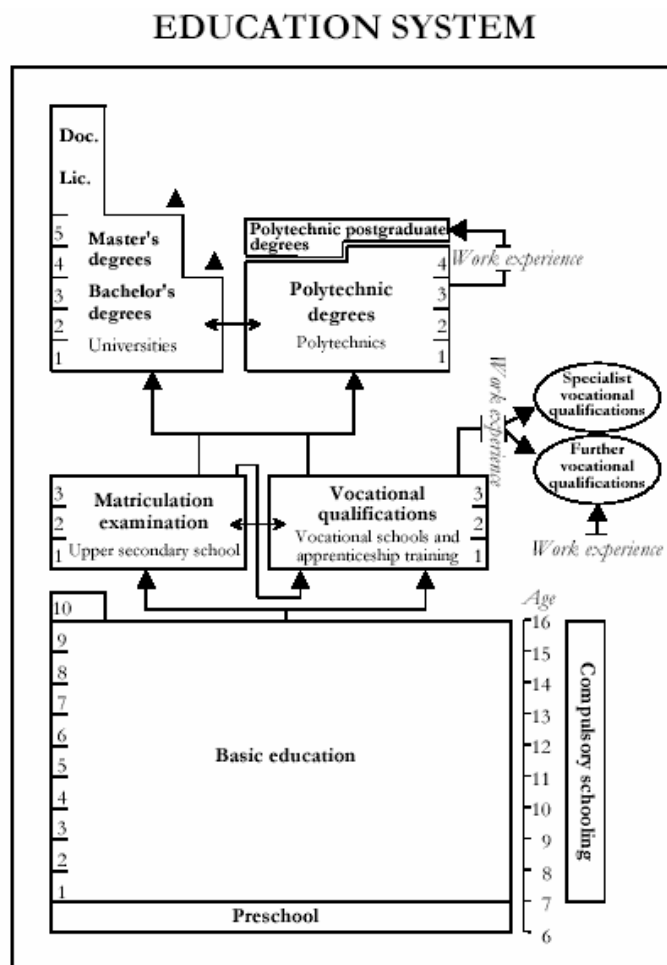
SOCIAL STUDIES: Compulsory courses

1. Politics and society

- 2. Economics
- Specialisation courses*
- 3. Citizen and law
 - 4. Europeanism and the European Union

For the whole national core curricula, see the home page of Finnish National Board of Education, <http://www.oph.fi/english/SubPage.asp?path=447,27598,37840>

APPENDIX 2. THE STRUCTURE OF THE FINNISH SCHOOL SYSTEM.



APPENDIX 3. SUMMARY OF STUDIES RELATED TO HISTORICAL LEARNING, TEACHING, TEACHERS AND TEACHING MATERIALS

Finland has participated in two large-scale **international comparative studies**:

- Youth and History –research (conducted by MAGNE ANGVIK & BODO VON BORRIES, 1997. Professor emerita Sirkka Ahonen was responsible for the Finnish sub-study.)
- IEA Civic Education Study (data collected 1999, reported 2001; responsibility in the Jyväskylä University, Department for Educational Research; history didacticians involved in the steering group); new research will be arranged in the future (ICES)

Studies on learning and teaching history:

adolescents' understanding of history (causation, concepts; evidence; strategies of learning)

- Arja Virta, report on 12 year olds' understanding of history (1988); Sirkka Ahonen, dissertation (1990)
- Arja Virta, study on the knowledge structures in upper secondary school graduates essay type answers (data from matriculation examination), dissertation 1995
- Sirkka Ahonen: study on the adolescents' relation to and conceptions of some key phenomena in the national history (1999)
- Esko Aho, experiment from upper secondary school, students writing narratives on history (dissertation 2002)

history textbooks

- Jaakko Väisänen: upper secondary textbooks and their conception of knowledge (critical discourse analysis) PhD thesis 2005
- Leo Pekkala: Scandinavian countries in British textbooks (dissertation)

multicultural issues and history teaching

- Arja Virta, ongoing project (based on interviews with migrant students in basic education, history teachers and teacher students, plus follow-up study of the teacher students)

studies of teachers and teacher students

- Arja Virta: studies on history teacher students' professional development, class teachers conceptions of history, history of the organisation of history and social studies teachers
- Marko van den Bergh: class teacher students conceptions of history (dissertation 2007)

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE HISTORIA EN FINLANDIA

Autora: Arja Virta

University of Turku, Finland
Department of Teacher Education

Traducción del inglés: Alejandro Alcaraz Sintés

Gabinete de traducción de la Universidad de Jaén

Existen dos tipos de profesores de Historia en los Centros de Educación Básica y Secundaria en Finlandia: los Generalistas y los Especialistas de Asignatura. Los Profesores Generalistas, que no suelen haberse especializado en Historia, son los encargados de los dos primeros años en que se imparte esta asignatura en los Centros de Educación Básica Obligatoria (cursos 5º y 6º; alumnos de 11 y 12 años). Los Profesores Especialistas en Historia están encargados de impartir la asignatura en los cursos superiores de los Centros de Educación Básica (7º a 9º; alumnos de 13 a 15 años), así como los Centros de Secundaria Superior. Estos Profesores de Asignatura suelen tener asignada además una segunda asignatura, denominada Estudios Sociales, que se imparte tanto en el 9º curso (15 años) de la Educación Básica Obligatoria, como en los Centros de Secundaria Superior. En ambos casos, el profesorado está en posesión de un título de Máster, si bien se trata de másteres de diferentes especialidades, pues acceden a él desde estudios de Grado distintos. Sin embargo, actualmente se tiende a homogeneizar los diferentes Másteres en Educación del Profesorado, fomentándose entre sus estudiantes la adquisición de competencias tanto para la docencia general como para la docencia específica de asignatura. En esta presentación, describiré y comentaré estos programas de Formación del Profesorado. Posteriormente me centraré en los Profesores Especialistas de Asignatura. Asimismo, explicaré algunas de las características más notables del sistema educativo no universitario finlandés. Finalmente, trataré de las nuevas tendencias y retos que actualmente afronta la Formación del Profesorado. El Apéndice 1 ofrece un breve resumen de los

contenidos de las asignaturas de Historia y Estudios Sociales en los planes de estudios de la Educación Básica Obligatoria y Secundaria Superior.

1. INTRODUCCIÓN

Los estudios de Formación del Profesorado, al igual que los contenidos de las asignaturas de los planes de estudios de la Educación Básica Obligatoria y Secundaria Superior, deben siempre verse dentro de su contexto social, político y cultural, y han de entenderse con perspectiva histórica. A menudo se ha calificado a Finlandia como un país plenamente convencido del valor de la educación, tanto para las personas como para la nación, la cultura y la sociedad. Si bien esto no deja de ser sin duda una generalización, lo cierto es que la educación goza de gran prestigio en este pequeño país de unos 5 millones de habitantes (2007). Igualmente cierto es el hecho de que la educación ha sido uno de los factores que han contribuido a la construcción de la nación y a la creación de una identidad nacional. Uno de los principios esenciales ha sido la creación de un sistema de igualdad de oportunidades educativas para todos los habitantes, considerándose la educación como un derecho fundamental de las personas. La educación es gratuita en todos sus niveles, aunque en los Centros de Secundaria Superior los estudiantes deben comprar sus propios libros de texto.

La columna que sustenta el sistema educativo finés¹ es la Educación Básica, obligatoria para todos los niños de edades comprendidas entre los 7 y los 16 años (cursos 1º a 9º) y que sigue un modelo educativo integrador y polivalente (es decir, la admisión y continuidad de los alumnos en los centros no se rige por criterios de rendimiento académico u otros). Tras la derogación a finales del decenio de 1990-2000 de la antigua división entre niveles inferiores y superiores de la Educación Obligatoria, el sistema ha pasado a tener en la actualidad regirse por un modelo administrativo uniforme. Sin embargo, la división perdura en muchos centros, porque los profesores de los cursos inferiores (1º a 6º) están cualificados como Profesores Generalistas, mientras que sus colegas de los cursos 7º a 9º son Profesores Especialistas de Asignatura.

La mayor parte de los adolescentes prosiguen sus estudios una vez finalizada la Educación Básica Obligatoria. Pueden escoger entre dos tipos de centro, los Centros de Educación Secundaria Superior y los Centros de Formación Profesional. Aproximadamente, la mitad de la población estudiantil de esta edad elige la Educación Secundaria Superior y la otra mitad la Formación Profesional. Los planes de estudios que se cursan en los Centros de Formación

¹ Véase el Apéndice 2 para una descripción del sistema educativo no universitario finlandés.

Profesional incluyen asignaturas muy cortas sobre Estudios Sociales, pero ninguna de Historia.

La Educación Secundaria Superior se estructura en asignaturas, no en cursos escolares, de tal forma que los estudiantes puedan progresar a su propio ritmo. La mayoría finalizan sus estudios de secundaria en unos tres años. Al final de la Educación Secundaria Obligatoria, los estudiantes deben aprobar un examen final, denominado *ylioppilastutkinto* o «examen de matricula». Este examen es decisivo, por lo que influye tanto en la práctica docente y en el aprendizaje en los propios centros, como en la elección de las futuras salidas por parte de los estudiantes.

La Educación Básica Obligatoria finlandesa es bastante uniforme y su principal objetivo es garantizar la igualdad de oportunidades para todos los jóvenes de la misma edad. El porcentaje de abandono escolar en la Educación Obligatoria es mínimo (un 1% aproximadamente). La minoría sueco-parlante (que representa al 6% de la población total) tiene sus propios centros educativos, si bien siguen el mismo plan de estudios que los demás centros. Los informes internacionales a gran escala sobre rendimiento de los estudiantes, como los de PISA e IEA, han mostrado reiteradamente que no hay grandes diferencias entre los Centros de Educación Obligatoria en Finlandia (OECD 2000 y 2007; BRUNNELL 2002). A pesar esta ideología defensora de la igualdad, los actuales corrientes neo-liberales gozan de una presencia cada vez mayor en la sociedad y en el propio sistema educativo, con lo que van apareciendo nuevos tipos de centros diferenciados. La demanda de nuevos centros diferenciados de este tipo depende a menudo de la zona en que se ubica el centro educativo. Resulta obvio que en la elección de tipo de centro por parte de los adolescentes influye el nivel socioeconómico y educativo de los padres. Así por ejemplo, un informe reciente sobre la ciudad de Turku revela que los estudiantes de Secundaria Superior del centro de la ciudad pertenecen a un estrato socioeconómico superior al de los estudiantes de los centros ubicados en el extraradio (KLEMELÄ, OLKINUORA, RINNE & VIRTÄ 2007).

La administración de la mayoría de los centros educativos de Finlandia corresponde a los ayuntamientos, que gozan de un amplio margen de autonomía a pesar de estar financiados por el Estado. El número de centros educativos privados es pequeño.² Los centros educativos también son autónomos en lo que se refiere a los contenidos impartidos, pues la Comisión

² Ejemplos de Centros educativos privados: Colegios Waldorf (Colegios Steiner), Colegios Montessori, colegios de algunos grupos cristianos. Además, cada Facultad de Educación tiene uno o más Centros de Prácticas, en los que los futuros profesores en formación realizan su período de prácticas docentes. Estos centros educativos están administrados por las universidades (por tanto, por el Gobierno), no por los ayuntamientos.

Nacional de Educación publicó unos Planes de Estudios Comunes tanto para la Educación Obligatoria (2003) como para la Secundaria Superior (2004) que recogían los contenidos mínimos de cada asignatura, lo cual les otorga a los centros un considerable grado de autonomía. Tampoco existe un sistema de inspección de centros. Además, desde 1992 los libros de texto no necesitan de la aprobación del Ministerio de Educación. Todo esto permite que los profesores disfruten de un altísimo grado de libertad en su práctica docente.

2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN FINLANDIA

Actualmente, tras la integración de los antiguos Seminarios y Centros de Formación del Profesorado en las recién creadas Facultades de Educación, la Formación del Profesorado tanto de Educación Básica Obligatoria como de Secundaria Superior, ha pasado a ser competencia de las universidades. Desde finales del decenio 1970-80, el requisito que se exige para ejercer como profesor (tanto generalista como de una asignatura específica) en Centros de Educación Obligatoria y de Secundaria es estar en posesión de un título de Máster. Idéntico requisito se exige a los profesores con plaza en propiedad de asignaturas generales en Educación de Adultos y en Formación Profesional. Los profesores de otras asignaturas en Formación Profesional han realizado sus estudios en los denominados «Centros de Formación de Profesores».

En toda Finlandia hay once universidades³ que ofertan programas de Formación del Profesorado, algunas de las cuales tienen Departamentos de Formación del Profesorado filiales en otras poblaciones distintas de la ciudad en que radica la universidad. Una de estas universidades tiene como lengua de comunicación vehicular el sueco y en ella se forman los profesores que ejercerán en los centros sueco-parlantes de Finlandia. Las titulaciones requeridas para cada nivel del sistema educativo quedan reflejadas en la Tabla 1. Todas las titulaciones universitarias de Finlandia acaban de ser objeto de una revisión con vistas a su armonización con el sistema de titulaciones universitarias de Europa (proceso de Bolonia). Con este objetivo, se implantó un sistema de dos titulaciones. La titulación de Máster (300 ECTS) sigue siendo requisito necesario para ejercer como profesor en Centros de Educación Básica Obligatoria, mientras que los profesores de Educación Infantil (hasta los 6 años de edad) deben estar en posesión de un título de Grado (160 ECTS).

³ Incluyendo tres universidades de Arte y Música, que ofertan sus propios programas de Educación del Profesorado.

TABLA 1. Titulaciones universitarias necesarias para ejercer en los diferentes niveles del sistema educativo en Finlandia (Información parcialmente basada en JAKKU-SIHVONEN 2006: 11)

Edad	Curso escolar	Titulación del profesorado
0-6	Educación Infantil	Profesores de Educación Infantil (Título de Grado)
6	Educación opcional previa a la Educación Básica Obligatoria	Profesores de Educación Infantil (Título de Grado) y Profesores Generalistas (Título de Máster)
7-12	Centros de Educación Básica Obligatoria, cursos 1º-6º	Profesores Generalistas (Título de Máster) o Profesores Especialistas de Asignaturas en ciertas materias
13-15	Centros de Educación Básica Obligatoria, cursos 7º-9º	Profesores Especialistas de Asignaturas (Título de Máster, en Letras o Ciencias)
16-	Centros de Educación Secundaria Superior	Profesores Especialistas de Asignaturas (Título Máster, en Letras o Ciencias)
16-	Centros de Formación Profesional	Profesores de Formación Profesional y Profesores Especialistas de Asignaturas

Los profesores y los estudios de Formación del Profesorado han gozado de siempre de gran prestigio en la sociedad finesa, algo que no ocurre quizás con los estudios de Formación del Profesorado en el seno de las universidades, cuyas Facultades de Educación son las de más reciente creación. Este prestigio no parece guardar relación directa con los sueldos de los profesores. (Cf. EDUCATION AT A GLANCE [La educación de un vistazo] 2007).

La captación de estudiantes para los estudios de Formación del Profesorado no resulta difícil. Los estudios de Formación de Profesores Generalistas son uno de los programas universitarios más demandados, siendo admitidos normalmente tan sólo un 13% de los solicitantes. La selección de estudiantes se realiza mediante pruebas de acceso. Para estudiar el programa de Formación de Profesores Generalistas, se hace un primer examen de literatura a nivel nacional. Después, cada Departamento de Formación del Profesorado realiza sus propias pruebas. Por otro lado, para estudiar el programa de Formación de Profesores Especialistas de Asignatura, los solicitantes tienen que superar unos exámenes de ingreso que versan sobre sus respectivas materias. Después, los candidatos han de aprobar unas pruebas específicas para cursar programas de Formación del Profesorado, pruebas que pueden consistir en discusiones de grupo y entrevistas. Algunas universidades, sin embargo, seleccionan directamente y al principio a una parte de los estudiantes que van a cursar Formación de Profesorado Especialista en Asignaturas.

Un problema todavía no resuelto es la elaboración de pruebas de acceso que permitan que sean los estudiantes más motivados, más dedicados y mejores los que resulten seleccionados para cursar estudios de Formación del Profesorado. No se trata sólo de una cuestión de requisitos

académicos o, como ocurre en la formación de Profesores Especialistas de Asignaturas, de conseguir aprobar ciertas asignaturas propias de la materia. Sin restar importancia a esto, existen características específicas que resultan necesarias en la práctica profesional de un docente.

Por otra parte, el reducido número de profesores varones es objeto de permanente debate. Un 70% de todos los profesores de Educación Básica Obligatoria y de Educación Secundaria Superior son mujeres. En los Centros de Secundaria Superior el porcentaje de profesores varones es algo mayor. Sin embargo, los profesores de Historia suelen ser varones (en Educación Básica Obligatoria, la mitad son mujeres mientras que en Educación Secundaria Superior sólo el 40% son mujeres). (Official Statistics [Estadísticas oficiales] 2006; RÖNNBERG 2000.) La asignatura de Historia parece ser que motiva particularmente a los niños y a menudo estos jóvenes entusiastas deciden estudiar Historia en la universidad.

Para acceder a los estudios de Formación de Profesores Generalistas, se modificó el sistema de pruebas de acceso con objeto de favorecer a los solicitantes varones, pues a menudo tenían peor expediente académico. Sin embargo, no se logró que aumentara el número de solicitantes varones. Es de lamentar que el porcentaje de profesores varones sea bajo, pero lo fundamental no es el sexo del profesor, sino su motivación y su nivel de competencia. La principal razón para querer aumentar la proporción de profesores varones ha sido la conveniencia de que los niños sin padre tuvieran un modelo que imitar. Sin embargo, la función del profesor no puede ser un sustituto de los padres en tareas que son de responsabilidad paterna.

3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO GENERALISTAS

Todos los Profesores Generalistas (encargados de los cursos inferiores, 1º a 6º) deben estudiar un Máster y especializarse en Educación General. Son ocho las universidades finesas que ofertan un Máster en Formación de Profesores Generalistas.⁴ Además de ofertar asignaturas sobre Educación, estos másteres incluyen Prácticas Docentes, Estudios Curriculares (60 ECTS) y asignaturas complementarias, además de cursos de idiomas y de formación en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC en adelante) (véase la Tabla 2). El nuevo Máster de Formación del Profesorado es de investigación. La asignatura principal o de especialización forma a los futuros profesores en las diferentes metodologías de la investigación, incluyendo lenguaje académico escrito. Además, los estudiantes han de escribir informes de pequeños trabajos de investigación y, a final del programa, deben redactar una

⁴ Los Departamentos de Formación del Profesorado de las Universidades de Helsinki y Joensuu han pasado a denominarse Departamentos de Ciencias Aplicadas de la Educación.

Tesis de Máster, que frecuentemente versa sobre temas relacionados con la docencia y el aprendizaje. Este máster tiene una duración de cinco años y el número de abandonos normalmente ha sido muy bajo, aunque algunos estudiantes tardan más tiempo en completarlo pues compatibilizan estudios y trabajo. (Para más detalles, véase JAKKU-SIHVONEN & NIEMI 2006.)

TABLA 2. Componentes principales del programa del Máster de Formación de Profesorado Generalista (Basado, con modificaciones, en JAKKU-SIHVONEN & NIEMI 2006:38)

Componentes del Máster Formación de Profesorado Generalistas (Faculta para la docencia en los cursos 1º a 6º de Educación Básica Obligatoria)	Título de Grado 180 créditos ECS	Título de Máster 120 créditos ECS	Total: 300 créditos ECS
Materia principal de especialización (Educación General) estudios pedagógicos Principios básicos de enseñanza y evaluación; práctica docente Investigación en educación: Métodos e investigación más reciente Lenguaje científico escrito; tesis	60 (incluyendo práctica docente supervisada) Tesis de Grado (6-10 créditos ECS)	80: (incluyendo un mínimo de 15 créditos ECS por práctica docente) Tesis de Máster (20-40 créditos ECS)	140
Estudios curriculares (estudios sobre contenidos temáticos propios de materias específicas de los cursos 1º a 6º, incluyendo temas transdisciplinarios)	60		60
Estudios académicos de diferentes asignaturas (estudios complementarios)	25	0-35	25-60
Otros estudios: Idiomas y comunicación, TIC; estudios optativos	35	5-40	40-75

El máster para Profesores Generalistas incluye Estudios Curriculares o asignaturas de contenidos propios de materias específicas, que facultan a los egresados para impartir docencia en unas diez asignaturas diferentes en los cursos 1º a 6º, excepto las lenguas extranjeras. Cada una de las asignaturas incluidas en este apartado es bastante corta. Una de estas asignaturas es una Introducción a los conceptos básicos de la historia y de la enseñanza de la historia, con una carga de unos 3 créditos ECS. Existe poca variación en la estructura de estos estudios de historia entre diferentes Departamentos de Formación del Profesorado: abordan principalmente la naturaleza de la historia y la didáctica de la asignatura (qué es la historia, el aprendizaje de la historia, los métodos de enseñanza, la evaluación), pero no resulta factible entrar en contenidos específicos con mayor profundidad. A menudo los estudiantes matriculados en Formación del Profesorado pueden elegir algunas materias optativas que cubren en mayor profundidad las asignaturas impartidas en los centros educativos. Algunos

departamentos ofrecen incluso temas trans-disciplinares en sus estudios curriculares, como por ejemplo Identidad Cultural, Desarrollo Sostenible o Ciudadanía Activa.

La Historia es una asignatura impartida en los Centros de Educación Básica Obligatoria desde el 5º curso al 8º, mientras en el 9º curso se enseña normalmente Estudios Sociales, que consiste en valores cívicos y economía. Así pues, la mitad de la docencia de la asignatura de Historia en los Centros de Educación Básica Obligatoria está a cargo de profesores que sólo han estudiado una asignatura básica de Historia de 3 créditos ECS. La situación es parecida en la mayoría de las asignaturas de estos centros, un problema reconocido, pero que sorprendentemente ha suscitado escasísimo debate en estos últimos años. Los Profesores Generalistas realizan varios períodos de práctica docente, durante los cuales tienen la posibilidad de prepararse para la enseñanza de esta asignatura bajo la supervisión de un profesor tutor al menos, así como, en una situación ideal, la de un profesor de Didáctica Específica de la asignatura perteneciente al Departamento de Formación del Profesorado. Los Profesores Generalistas también pueden cursar 25 ó 60 créditos ECS de especialización en Historia en los Departamentos de Historia. El haber cursado 60 ECTS de una materia o disciplina faculta para enseñar dicha asignatura en los cursos 7º a 9º.⁵

4. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ESPECIALISTA EN HISTORIA

4.1 Estructura de la titulación de Formación del Profesorado Especialista en asignaturas específicas

Los profesores de los cursos 7º a 9º de los Centros de Educación Obligatoria y de los Centros de Secundaria Superior suelen haber cursado el Máster en Facultades de Humanidades, Ciencias, Ciencias Sociales o Teología, y como componente principal del máster han elegido la materia correspondiente a la asignatura que imparten en los centros. Por otra parte, los Departamentos de Formación del Profesorado imparten el programa de Formación del Profesorado.

Actualmente, los programas de Formación del Profesorado Especialista en Historia, así como en otras asignaturas específicas, suelen impartirse al mismo tiempo que las otras asignaturas de contenido específico de la materia. No obstante, los estudiantes ya egresados también pueden cursar el programa de Formación del Profesorado.⁶

⁵ En consecuencia, los Profesores Especialistas de Asignatura puede titularse como Profesores de Grupo si cursan Estudios Curriculares: 60 créditos ECS de asignaturas cortas sobre varias materias escolares. Sin embargo, esta posibilidad se ve dificultada debido a la organización práctica de estos estudios.

⁶ Los Profesores de Historia se forman en siete universidades, que son las que tienen Departamentos de Historia. Sin embargo, sólo tres universidades ofrecen un programa independiente de Formación del Profesorado a los estudiantes que ya han

Como norma general, los profesores de Historia y Estudios Sociales de los cursos 7º a 9º de Centros de Educación Obligatoria y de los Centros de Secundaria Superior tienen un título de Máster (en Letras) con especialización en Historia (140-150 créditos ECS) y en el cual han cursado además numerosas asignaturas complementarias del área de Ciencias Sociales (60 créditos ECS).

TABLA 3. Componente principales del título de Máster en Letras, incluyendo el programa de Formación del Profesorado Especialista en Asignaturas para Centros de Educación Secundaria Obligatoria (Parcialmente basado en JAKKU-SIHVONEN & NIEMI 2006: 39)

Componentes principales	Título de Grado 180 créditos ECS	Título de Máster 120 créditos ECS	Total: 300 créditos ECS
Estudios académicos de la materia de especialización	60 (incluyendo la Tesis de Máster en Historia: 10 créditos ECS)	60-90 (incluyendo la Tesis de Máster, 20-40 créditos ECS)	120 – 150
Estudios académicos en asignaturas complementarias	25 – 60	0 - 30	25 – 90
Estudios de Pedagogía de profesores especialistas en asignaturas (se consideran asignaturas secundarias) - Estudios de Educación General - Estudios de Didácticas Específicas de asignaturas - Práctica Docente	25-30 (incluyendo la Práctica Docente)	30-35 (Práctica Docente mínima de 15 créditos ECS)	60 (de los cuales deben realizar 20 créditos ECS de Práctica Docente como mínimo)
Otros estudios: Idiomas y comunicación, TIC; estudios optativos	35 – 40	0 – 30	35 – 70

Las asignaturas de la disciplina de Historia pueden variar mucho de una universidad a otra. En los Departamentos de Historia, los estudiantes pueden elegir entre varias materias de historia diferentes (Historia General / Universal, Historia de Finlandia, Historia de Finlandia y Escandinavia, Historia de la Política, Historia de la Cultura).⁷ Dentro de cada materia, los estudiantes tienen la posibilidad de elegir entre varias asignaturas diferentes. Pueden escribir sus Tesis de Máster y recibir formación en Metodología de la Investigación Histórica en el Departamento de Historia, aunque algunos departamentos permiten que los futuros profesores

terminado el Máster. Esta vía de acceso a los estudios de Formación del Profesorado Especialista en Asignaturas es cada vez más infrecuente.

⁷ Por ejemplo, en la Universidad de Turku se ofrecen tres asignaturas de historia en la Facultad de Humanidades (Historia General, Historia de Finlandia e Historia Cultural). Los estudios básicos (25 créditos ECS) se estructuran como una combinación de estas tres asignaturas, tras las cuales los estudiantes eligen su materia principal de especialización. La Historia Política es una asignatura de la Facultad de Ciencias Sociales y se centra en los acontecimientos políticos ocurridos desde el siglo XIX. Los futuros profesores, que se especializan en Historia Política, deben cursar otras asignaturas de historia introductorias con objeto de reunir los requisitos para poder ejercer como Profesores Especialistas en Historia.

de Historia escriban sus tesis sobre temas relacionados con la enseñanza de la historia, como libros de texto, por ejemplo.

Tradicionalmente, la Historia y los Estudios Sociales se han considerado como una única asignatura y, aunque esta combinación obligatoria de asignaturas quedó suprimida hace unos años, suele ser la que habitualmente eligen los futuros profesores. En principio, las Ciencias Sociales también podrían ser el componente principal o materia de especialización del máster, y las posibles combinaciones de asignaturas podrían serían más variadas. Sin embargo, puesto que la asignatura de Estudios Sociales en los centros educativos incluye contenidos de diversas ciencias sociales, tales como Sociología, Economía, Ciencias Políticas, Política Social y Derecho, los estudiantes del máster normalmente eligen una combinación preestablecida de diferentes asignaturas del área de Ciencias Sociales (60 créditos ECS en total). Con objeto de ampliar su área de especialización, los futuros profesores de Historia a menudo cursan también otras asignaturas complementarias, como Filosofía, Estudios de Religión o Idiomas. El Máster en Historia puede cursarse en unos 5 a 6 años, aunque normalmente se tarda unos 7 años debido a que los estudiantes tienen que compatibilizar estudios y trabajo, o bien porque han elegido un número mayor de asignaturas.

Los estudios del área de Didáctica y Pedagogía que deben realizar los futuros profesores de asignatura suponen 60 créditos ECS, que pueden dividirse en tres componentes: Educación General, Didáctica Específica de las asignaturas (en este caso, Didáctica de la Historia y Didáctica de las Ciencias Sociales) y Práctica docente. El componente de Educación General para los Profesores Especialistas de Asignatura incluye temas de Teoría General de la Educación, Psicología y Sociología de la Educación, y Pedagogía Escolar General.

Los planes de estudios de Formación del Profesorado están diseñados para ser cursados en un solo curso académico, lo cual es poquísimos tiempo para poder formarse bien como profesor. Dado que se trataría de un curso académico muy intensivo, se recomienda a los estudiantes que elijan primero asignaturas de Educación General y que, posteriormente, en el curso siguiente, hagan las Didácticas Específicas de las asignaturas y realicen su período de Práctica Docente. Sin embargo, la estructura propuesta por el proceso de Bolonia no se adapta convenientemente a la formación intensiva y de poca duración del Profesorado Especialista en Asignaturas.

4.2 Componentes temáticos específicos de la materia en los Estudios de Pedagogía de los Profesores Especialistas en Historia

Las Didácticas Específicas de las asignaturas (Fachdidaktik) se enseñan con un enfoque que combina la naturaleza específica de la materia en cuestión con las teorías generales de la educación. Por ejemplo, la Didáctica de la Historia puede verse como un puente entre Historia y Educación, entre Historia y sujeto discente, así como entre Historia y sociedad. Por definición, la Didáctica de la Historia también puede considerarse como una materia transdisciplinar, que aplica elementos de Didáctica General, de Psicología de la Educación, de Sociología de la Educación y de Teoría Curricular a la asignatura de Historia. Es una asignatura que se centra en la adquisición de conocimientos de pedagogía (SHULMAN 1987) y, particularmente, en los procesos de aprendizaje de los alumnos, así como en la adquisición de una conciencia crítica y reflexiva sobre la historia. En mi opinión, desde el punto de vista de su objetivo fundamental, la Didáctica de la Historia es una materia que actúa como mediadora del conocimiento histórico en la sociedad.

Puesto que la Didáctica de la Historia está estrechamente relacionada con la formación del futuro profesor en las Prácticas docentes, el componente práctico (métodos de enseñanza, evaluación, uso de ayudas visuales y de TIC) es muy importante y muy valorado por parte de los estudiantes. Por muy valioso y necesario que todo ello sea, no es suficiente si lo que pretendemos es formar profesionales reflexivos y críticos, capaces de hacer de la Didáctica de la Historia una disciplina académica y susceptible de ser objeto de investigación. En lo que se refiere a la enseñanza e investigación, la Didáctica de la Historia en Finlandia se ha visto influida tanto por la tradición europea, sobre todo británica y alemana, como por la norteamericana. El método británico, basado en las destrezas, también ha ejercido una gran influencia en el diseño de los programas de la asignatura de Historia de los Centros de Educación Obligatoria y Secundaria.

Así, por ejemplo, en mi propia práctica docente intento cubrir las siguientes áreas, al igual que muchos colegas míos, según he podido comprobar:

NATURALEZA DE LA HISTORIA (relación con la teoría y filosofía de la historia)

- ¿Qué es la historia? ¿Qué es lo característico del conocimiento histórico?
- Conciencia e identidad históricas; memoria histórica.
- Cultura histórica; presencia de la historia; uso de la historia.
- Multiplicidad de perspectivas en historia; temas conflictivos.
- Multiculturalidad / diversidad cultural e historia.

APRENDIZAJE DE Y REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LA HISTORIA (relación con la psicología)

- Naturaleza de la historia en relación con el aprendizaje. Historia y lengua; conceptos históricos (formales y de contenido).
- Teorías del aprendizaje y su relación con la historia (con especial atención al constructivismo y la teoría sociocultural del aprendizaje).
- Cultura histórica; cultura visual en Historia.
- Reflexión crítica.
- Procesos y problemas de aprendizaje.
- Investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza de la Historia.

LA ENSEÑANZA Y EL ESTUDIO DE LA HISTORIA (relación con la práctica)

- La Historia en los planes de estudios de Educación Básica y Secundaria (evolución histórica; objetivos, principios básicos, contenidos)
- Métodos de enseñanza y su relevancia para el aprendizaje; métodos y técnicas concretas (narración, trabajos individuales y en grupos pequeños; utilización de fuentes, escenificación, simulación, redacción; aprendizaje colaborativo; TIC; la Historia fuera de los centros educativos, etc.).
- Libros de texto y otros materiales.
- Evaluación de los estudiantes.

EL PROFESOR DE HISTORIA

- Formación y perfeccionamiento profesional; el trabajo de los profesores en los centros educativos; las diferentes culturas de la enseñanza.
- Investigación sobre los profesores de Historia.
- Ética profesional, con particular atención a la enseñanza de la Historia y Estudios Sociales.

TEMAS ESPECIALES

- Historia local.
- Enfoques trans-disciplinares (Historia y Desarrollo sostenible, Educación global y multicultural, Ciudadanía activa; Conocimiento de los medios de comunicación; estudios futuros).

La Didáctica de las Ciencias Sociales se ha combinado hasta ahora con la Didáctica de la Historia. Algunos componentes son comunes a ambas materias, pero también existen temas específicos: naturaleza de los Estudios Sociales como asignatura escolar, actitudes y motivación de los estudiantes, temas prácticos relacionados con los métodos de enseñanza, investigación pertinente. Para sus trabajos de investigación, algunos estudiantes eligen temas relacionados con las Ciencias Sociales en vez de con la Historia. En principio, la Didáctica de la Historia ha alcanzado un mayor nivel de desarrollo en Finlandia que la Didáctica de las

Ciencias Sociales, por lo que los profesores que estamos encargados de la Formación del Profesorado debemos reforzar su preparación en cuanto futuros docentes de Ciencias Sociales. Las clases de Metodología incluyen clases de tipo magistral, sesiones prácticas en grupo, así como un seminario en el que los estudiantes deben llevar a cabo un pequeño proyecto de investigación, correspondiente a la Tesis de Grado, sobre algún aspecto concreto de la enseñanza de la asignatura. Los estudiantes también tienen una serie de lecturas obligatorias sobre la enseñanza de la historia y deben realizar varios trabajos, que incluyen en su Portafolio.

Retos de las Didácticas Específicas y de la Formación del Profesorado Especialista en Historia y Ciencias Sociales

Según EUROCLIO (Conferencia Permanente Europea de Asociaciones de Profesores de Historia), los objetivos de la formación universitaria en Historia en varios países europeos son bastante parecidos: Fomentar la ciudadanía activa entre los estudiantes, contribuir a su comprensión del mundo circundante y al desarrollo de su capacidad de reflexión crítica. Menor importancia se otorga a objetivos más tradicionales, tales como contribuir a la formación de una identidad nacional. Más concretamente, el principio general que rige la enseñanza de la Historia en Europa parece ser el enfoque basado en las destrezas (VAN DER LEEUW-ROORD 2003a:15). El desarrollo del aprendizaje activo y basado en la investigación se considera igualmente esencial para la Historia, una asignatura cuya metodología de enseñanza se ha centrado tradicionalmente en el profesor (véase WILSON 2001). La orientación de los estudios de Formación de Profesorado Especialista en Historia es muy parecida a la de los estudios de Didáctica de la Historia en Finlandia, tal como queda reflejado en los manuales de formación de profesorado más recientes (LÖFSTRÖM 2002; VIRTÁ 2006). También se explica esta orientación en el Plan de Estudios Común de Educación Básica Obligatoria (2003) y en el Plan de Estudios Común de Educación Secundaria Superior (2004), así como en los criterios de evaluación de estudiantes de Educación Básica Obligatoria. Sin embargo, la importancia que se concede a la reflexión crítica y a las destrezas no puede limitarse a los libros de texto oficiales o a los programas de las asignaturas de Formación del Profesorado, sino que debe ser una realidad en la práctica diaria en el aula.

Otro reto relacionado con el anterior es la conveniencia de que la Historia no se enseñe como una acumulación de datos inconexos, sino como una forma de reflexionar y comprender, debiendo el profesor estimular y apreciar la reflexión crítica de sus estudiantes sobre la historia. El profesor debería ayudar a los estudiantes a comprender que la historia no es un tren que viaja en una única vía, sino que existen muchas vías de desarrollo paralelas, muchos

procesos simultáneos, muchas perspectivas alternativas para comprender los mismos fenómenos, así como verdades e incertidumbres opuestas. Uno de los principales retos de la Formación del Profesorado es preparar a los futuros profesores de Historia para la reflexión y comprensión críticas, y no sólo para actuar como transmisores de información (STRADLING 2001; ECKER 2003; VAN DER LEEUW-ROORD 2003a).

La diversidad cultural existente hoy en día ha creado una nueva realidad para muchos profesores fineses, que ahora han de diseñar metodologías y enfoques didácticos que tengan sentido en grupos mixtos. Algunos de estos cambios afectan a todo el profesorado en general, mientras que otros atañen más directamente a asignaturas concretas. Quizás, los cambios más radicales que ha traído la multiculturalidad estén relacionados con la naturaleza de la Historia y su función en la sociedad y para los individuos. En las aulas con diversidad cultural hay adolescentes que provienen de diferentes culturas históricas y que, por tanto, tienen una concepción distinta de la naturaleza y del contexto de temas conflictivos y controvertidos. Así pues, la perspectiva en la Formación de Profesores de Historia adquiere cada vez mayor importancia (VAN DER LEEUW-ROORD 2003b). La creciente diversidad de la población plantea un desafío al tradicional enfoque unidimensional en la enseñanza de la Historia y exige que se adopte una multiplicidad de perspectivas (véase, por ejemplo, STRADLING 2001). Esto supone un reto nuevo para los profesores de Historia, algunos de los cuales posiblemente estén acostumbrados a enseñar la historia nacional o una historia mundial desde la óptica de la propia nación. El desarrollo de competencias interculturales o de una pedagogía culturalmente relevante (LADSON-BILLINGS 2001) o culturalmente receptiva (GAY 2000) puede considerarse capital para los profesores de Historia, tanto durante como después de su período de prácticas tuteladas. Este enfoque pedagógico contribuye, en primer lugar, a orientar a los estudiantes inmigrantes en su aprendizaje; en segundo lugar, a fomentar la comunicación en aulas multiculturales; y, en tercer lugar, a reforzar los valores relacionados con los centros educativos y la educación en general, y con la memoria histórica y la cultura en particular.

4.3 La formación y perfeccionamiento profesional de los futuros profesores de Historia

La línea que separa la formación de los estudiantes en temas de Educación General y en temas propios de una materia en los estudios de Formación de Profesores Especialistas de Asignatura no está claramente delimitada. Existen unas tendencias generales que son comunes a todos los estudiantes que se especializan en materias concretas y que son al mismo tiempo relevantes también para los futuros profesores de Historia. Por ejemplo, los objetivos comunes relacionados con la formación del profesor quedan englobados en las Didácticas Específicas de las diversas asignaturas. A los futuros profesores de Historia se les invita a reflexionar sobre su formación personal y profesional como profesores en general y como profesores de

Historia en particular. Esto implica que deben formular algún tipo de teoría implícita de la enseñanza de la Historia: ¿Cuál es el objetivo de mi trabajo? ¿Cuál es la clave de la enseñanza de la Historia? ¿Qué tipo de profesor debería ser? Un método muy importante para esto ha sido el uso de trabajos escritos reflexivos, así como el método del Portafolio, adoptado en los programas de Formación del Profesorado en Finlandia a mediados del decenio 1990-2000.

Tradicionalmente, los Profesores Especialistas de Asignatura han recibido en gran medida su formación en el seno de clases o grupos creados específicamente para cada disciplina o especialidad, pero en vista de las nuevas corrientes en Formación del Profesorado y en la evolución de los centros educativos, las Didácticas Específicas tienden a convertirse en mini-asignaturas sobre educación aplicada a cada materia. No negamos la importancia que tiene el abordar temas Educación General o de Psicología del aprendizaje y aplicarlos a la naturaleza y al contenido de cada asignatura. De hecho, muchas cuestiones prácticas que tienen que ver con la realidad de los centros educativos pueden filtrarse a través de las asignaturas. Sin embargo, los problemas que se plantean no siempre son específicos de una asignatura y pueden llegar a ser abrumadores (y convertirse en crisis para centros, estudiantes y profesores). Así pues, los profesores de las Didácticas Específicas de las diferentes asignaturas no siempre tienen la respuesta correcta o conocen el mejor método para afrontar cada tipo de problema y reto. Es preciso que exista una colaboración más estrecha entre las partes protagonistas en esta tarea. Muchas cuestiones psicológicas, como Dinámica de grupo o Salud mental de los estudiantes, exigen profesores que sean especialistas. Además, una formación del profesorado excesivamente centrada en la docencia a estudiantes divididos en grupos según la materia de especialización puede reforzar la fragmentación de la cultura de la enseñanza tan típica de la educación secundaria (HARGREAVES, 1992).

Además, una formación del profesorado que se base excesivamente en la docencia por grupos de estudiantes diferenciados según su área de especialización corre el riesgo de reforzar la fragmentación de la cultura docente que se observa en la educación secundaria (HARGREAVES, 1992). Resulta necesario que los nuevos profesores sean capaces de cooperar eficazmente con sus colegas.

4.4 La práctica docente

El Prácticum que deben hacer los futuros profesores de Centros de Educación Básica Obligatoria y de Secundaria Superior se organiza sobre todo en los denominados Centros de Prácticas (Normalschule), que son instituciones independientes, pero pertenecientes a las Facultades de Educación, por lo que no están bajo la administración de los ayuntamientos, aunque sigan los mismos Planes de Estudios Comunes que los demás centros educativos.

Dependiendo de la situación económica de cada departamento, se puede organizar una parte de Prácticum en centros educativos dependientes de los ayuntamientos, pero algunos departamentos no cuentan con suficiente presupuesto para ello.

Dependiendo de la económica de cada departamento universitario, el Prácticum también puede hacerse en centros educativos administrados por los ayuntamientos, si bien no todos los departamentos cuentan con suficiente presupuesto para ello. Los estudiantes de Formación del Profesorado, así como los de Historia y Estudios Sociales, con frecuencia consideran que el Prácticum constituye la parte más valiosa del programa de Formación del Profesorado, pues aquí es donde toman conciencia de los problemas reales la práctica docente y aprender cuáles son las destrezas y competencias necesarias para el ejercicio de la profesión. Al mismo tiempo, consideran que el Prácticum es la parte más difícil de sus estudios y no son pocos los estudiantes que se sienten bajo una gran presión.

La función primordial de las Centros de Prácticas universitarios ha sido objeto de debate recientemente. Se ha considerado que estos períodos de práctica docente deberían tener lugar en centros educativos normales, pues en los Centros de Prácticas no se adquiere un conocimiento totalmente realista del día a día los centros educativos y del trabajo habitual de sus profesores. Además, tradicionalmente se ha tildado a los Centros de Prácticas de ser elitistas. Sin embargo, es preciso puntualizar que el Centro de Prácticas perteneciente a la Facultad de Educación de la Universidad de Turku se ubica en un barrio de las afueras de la ciudad cuyo porcentaje de población inmigrante es el más alto de toda Finlandia. De hecho, el 47% de los alumnos de los cursos 7º a 9º no son de ascendencia finlandesa, sino que provienen de culturas que, en total, suman 38 idiomas diferentes (datos de septiembre de 2007). Así pues, los futuros profesores adquieren por fuerza una gran experiencia de práctica docente en aulas de gran diversidad cultural.

Un reciente informe interno confeccionado por un grupo de expertos para el Ministerio de Educación subraya el papel que desempeñan los Centros de Prácticas en la investigación en temas de educación. También sugiere la conveniencia de que los Departamentos de Formación del Profesorado reciban mayor dotación económica con objeto de poder ofertar períodos de prácticas docentes en otros tipos de centros educativos.

4.5 El paso de la universidad al mercado laboral

El principal problema que afrontan los recién titulados en Historia y Estudios Sociales es el de encontrar empleo. El número de profesores de Historia y Estudios Sociales que ejercen en centros educativos es bastante bajo en comparación con el de profesores de otras asignaturas.

Según datos de 2005, había 784 profesores de Historia y Estudios Sociales en Centros de Educación Básica Obligatoria (más otros 13 de Estudios Sociales exclusivamente) y 490 en Centros de Educación Secundaria Superior. En total, los dos grupos suman unos 1300. El 95% está en posesión de la titulación académica exigible. La demanda de profesores de Historia y Estudios Sociales es baja en los otros tipos de centros educativos, como los de Formación Profesional, porque la Historia no es una asignatura contemplada en sus planes de estudios. Por consiguiente, por cada plaza ofertada hay decenas de profesores titulados que concurren a ella.

A pesar de esto, el número de solicitantes para realizar estudios de Formación de Profesorado Especialista en Historia es muy alto, con ciertas variaciones según años y universidades. Por ejemplo, en Turku desde hace varios años venimos teniendo anualmente entre 50 y 60 candidatos, que ya están estudiando la carrera de Historia en la universidad. De ellos, sólo 20 pueden ser admitidos. El número total por año de estudiantes en los programas de Formación del Profesorado Especialista en Historia en toda Finlandia es de 130 a 150 (según el tipo de cómputo empleado). Los estudiantes de Historia se sienten muy motivados para ingresar en Formación del Profesorado. Esto se explica por el hecho de que no tienen muchas otras salidas profesionales, o quizás porque piensen que el trabajo de profesor es muy estable y seguro. Además, un pequeño estudio sobre los futuros profesores de Historia señala que éstos, desde muy temprana edad, siendo niños incluso, ya se sentían muy atraídos por la historia y que luego habían decidido estudiar historia en la universidad, sin pensar en las futuras salidas laborales. Así pues, la elección de la carrera docente como salida profesional parece ser una decisión secundaria, tomada después de haber decidido estudiar la titulación de Historia, por lo menos entre algunos estudiantes de Historia (VIRTA, 2002). Sólo después, una vez titulados, se da cuenta la mayoría de ellos de la dificultad de encontrar un puesto de trabajo. Por esto motivo, el Ministerio de Educación ha recomendado a las universidades que reduzcan el número máximo de admitidos en sus programas de Formación del Profesorado Especialista en Historia. Sin embargo, la solución del problema no está sólo en manos de los Departamentos de Formación del Profesorado, siendo que también resulta necesaria la cooperación de los Departamentos de Historia así como una coordinación a nivel nacional.

5. LOS FORMADORES DE LOS PROFESORES DE HISTORIA Y SU TRABAJO

En la formación de los futuros profesores de Historia intervienen distintos formadores y profesores: profesores pertenecientes a los Departamentos de Historia, formadores y especialistas en Didáctica de la Historia adscritos a las Facultades de Educación, así como profesores-tutores de los Centros de Prácticas.

Los profesores de Didáctica de la Historia y Estudios Sociales constituyen un colectivo muy reducido en Finlandia (unos 12). La mayoría nos hemos formado como Profesores Especialistas de Historia y también tenemos estudios de Educación. Asimismo, estamos en posesión de un doctorado o, al menos, de una licenciatura de la disciplina específica o de Educación. Hay dos Catedráticos en esta área, en las Universidades de Helsinki y de Turku, mientras que el resto de los docentes son Profesores Titulares o de otra categoría profesional. Además, los Profesores Supervisores o Tutores de Historia y Estudios Sociales forman un grupo muy importante, que también contribuye a la formación de los estudiantes. En Finlandia, los profesores especialistas en Didácticas Específicas trabajan en los Departamentos de Formación del Profesorado, no en los departamentos de las distintas áreas, como ocurre en otros países. Quizás no sea ésta la solución óptima. Sin embargo, ciertos aspectos incumben a todos los profesores, independientemente de su área concreta de especialización. El denominador habitual es «Profesor Prospectivo de Centro Educativo».

En los Departamentos de Formación del Profesorado también se hace investigación sobre Educación y aprendizaje en general, así como sobre temas específicos de aprendizaje y enseñanza propios de las diversas materias. La investigación relacionada con la enseñanza y el aprendizaje específicos de una asignatura ha cobrado mucha importancia en los estudios de Educación, sobre todo desde finales del decenio 1980-90. La posibilidad y las oportunidades de hacer investigación dependen inevitablemente de los recursos disponibles.

Puesto que los especialistas en Didáctica de la Historia formamos un grupo profesional muy reducido en Finlandia, carecemos de recursos óptimos para la investigación. Además, los intereses de algunos investigadores tienen que ver con otras disciplinas, como la Historia o la Historia de la Pedagogía, y no guardan relación con los procesos propios de la enseñanza de la asignatura en los centros educativos. Se han abordado importantes cuestiones, brevemente resumidas en el Apéndice 3.

El papel de los Formadores de los futuros Profesores de Historia es interesante: Representan al Área de Historia en los Departamentos Formación del Profesorado y al Área de Educación en los Departamentos de las diversas disciplinas o especialidades, con lo que se hallan una suerte de tierra de nadie neutral. Al mismo tiempo, desde un punto de vista profesional, es un trabajo que puede resultar muy solitario, aunque las relaciones personales entre miembros del departamento son correctas y buenas. De hecho, la cultura del trabajo de los formadores de profesores en los departamentos pequeños se asemeja a la cultura de trabajo tradicional que existe en los Centros de Educación Básica y Secundario: Mientras que los profesores de

Historia suelen trabajar solos, es fácil que los de Matemáticas e Idiomas tengan colegas con los que poder compartir ideas. Sin embargo, gracias a la actual tendencia hacia la internacionalización, las redes supra-nacionales han ido cobrando una importancia cada vez mayor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRUNELL, VIKING 2002. "Koulujen väliset ja sisäiset saavutuserot ja niiden syitä" en Viking Brunell y Kari Törmäkangas (Eds.), *Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat. Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus Suomen näkökulmasta*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 115–139.

ECKER, ALOIS 2003. "Key questions on structures of initial training of history teachers" en Alois Ecker (Ed.), *Initial training for history teachers: structures and standards in 13 member states of the Council of Europe*. Prop Proyecto «Learning and teaching the history of Europe in the 20th century». [Estrasburgo: Council of Europe Publishing, 17–24. ["Cuestiones claves en las estructuras de la formación inicial de los profesores de historia"; *Formación inicial de los profesores de Historia: estructuras y estándares en 13 estados miembro del Consejo de Europa*. «Aprendizaje y enseñanza de la Historia de Europa en el siglo XX»]

EDUCATION AT A GLANCE. 2007. París: OECD. [Educación de un vistazo]

GAY, GENEVA 2000. *Culturally Responsive Teaching. Theory, Research, and Practice*. Nueva York: Teachers College Press. [La enseñanza culturalmente receptiva. Teoría, investigación y práctica]

HARGREAVES, ANDY 1992. «Cultures of teaching: a focus for change» en Andy Hargreaves y Michael G. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development*. Londres: Cassell & Teachers Colege, 216 – 240. [«Las culturas de la enseñanza: hacia el cambio»; *Reflexiones sobre el desarrollo de los profesores*]

JAKKU-SIHVONEN, RITVA Y NIEMI, HANNELE (Eds.) 2006. *Research-based teacher education in Finland. Reflections by Finnish Teacher Educators*. Turku: Finnish Educational Research Association 25. [La formación del profesorado basada en la investigación en Finlandia. Reflexiones de los formadores de profesores de Finlandia]

KLEMELÄ, KIRSI; OLKINUORA, ERKKI; RINNE, RISTO Y VIRTANEN, ARJA. (eds) 2007: *Lukio nuorten opiskelutienä*. *Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa*. Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:2006.

LADSON-BILLINGS, GLORIA 1995. «But that's good teaching! The case for culturally relevant pedagogy». *Theory into Practice*, 34, 159–165. [¡Eso es enseñar bien! A favor de la pedagogía culturalmente relevante]

VAN DER LEEUW-ROORD, JOKE 2003a. *History changes. Facts and figures about*

history education in Europe since 1989. La Haya: Euroclio. [Cambios históricos. Datos y cifras sobre la formación de profesores de historia en Europa desde 1989]

VAN DER LEEUW-ROORD, JOKE 2003b. «The impact of multicultural society on education and on initial training of history teachers» en Alois Ecker (Ed.) Initial training for history teachers: structures and standards in 13 member states of the Council of Europe. Project Learning and teaching the history of Europe in the 20th century. Estrasburgo: Council of Europe Publishing, 117–124. [«El impacto de la sociedad multicultural en los estudios y en la formación de los profesores de historia»; Formación inicial de los profesores de Historia: estructuras y estándares en 13 estados miembro del Consejo de Europa. Proyecto: «Aprendizaje y enseñanza de la Historia de Europa en el siglo XX»]

LÖFSTRÖM, Jan (Ed.) 2002 Kohti tulevaa menneisyttä. Jyväskylä: PS-Kustannus.

NATIONAL CORE CURRICULUM FOR UPPER SECONDARY SCHOOLS 2003. Helsinki: Finnish National Board of Education. <http://www.oph.fi/english/SubPage.asp?path=447,27598,37840> (último acceso el 15/12/2007) [Plan de Estudios Común para Centros de Educación Secundaria Superior]

NATIONAL CORE CURRICULUM FOR BASIC EDUCATION 2004. Helsinki: Finnish National Board of Education. <http://www.oph.fi/english/SubPage.asp?path=447,27598,37840> (último acceso el 15/12/2007) [Plan de Estudios Común para Centros de Educación Básica Obligatoria]

OECD (2000). Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000. París: OECD Publications. [Conocimientos y destrezas para la vida. Primeros resultados de PISA 2000]

OECD 2007. PISA Survey. http://www.oecd.org/document/22/0,3343,en_2649_20118_39713238_1_1_1_1,00.html (último acceso el 15/12/2007) [Informe PISA] Official statistics 2006. <http://www.stat.fi/til/ope/index.html> (último acceso el 15/12/2007)

RÖNNBERG, ULLA 2000. Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajat uuden vuosituhannen alkaessa. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 13. Helsinki: Opetushallitus.

SHULMAN, LEE S. 1987. «Knowledge and teaching. Foundations of a new reform». Harvard Educational Review 57(1), 1 – 22. [«Conocimiento y docencia. Fundamentos de una nueva reforma»]

STRADLING, ROBERT 2001. Teaching the 20th century European history. Estrasburgo: Council of Europe. [La enseñanza del historia europea del siglo XX]

VIRTA, ARJA 2002. «Becoming a history teacher: observations on the beliefs and growth of student teachers». Teaching and Teacher Education, 687–698. [«La formación del profesor de historia. Reflexiones sobre las convicciones y la preparación de los estudiantes de Formación del Profesorado»]

VIRTA, ARJA 2006. «Recent developments in history teaching in Finland» en Elisabeth Erdmann, Robert Maier & Susanne Popp (Eds.) *Geschichtsunterricht international. Worldwide teaching of history. L'enseignement de l'histoire dans le monde. Studien zur internationalen Schulbuchforschung* 117. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung. [«Cambios recientes en la enseñanza de la historia en

Finlandia»; La enseñanza de la historia en el mundo]

WILSON, SUSANNE M. 2001. «Research on history teaching» en Victoria Richardson (Ed.) *Handbook of research on teaching*. 4th edition. Washington D.C.: American Educational Research Association, 527–544. [«Investigaciones sobre la enseñanza de la historia»; Manual de investigación sobre la enseñanza]

APÉNDICE 1: Características de la Historia y de los Estudios Sociales en los Planes de Estudios de Centros de Educación Básica y Secundaria de Finlandia

Planteamientos curriculares generales en los Planes de Estudios Comunes

Los Planes de Estudios Comunes de Educación Básica Obligatoria y de Secundaria Superior en 2003-04 constituyen un paraguas bajo el cual los centros educativos y los profesores pueden construir sus propios planes de estudios específicos. Estos planes de estudios comunes enfatizan valores básicos parecidos, tales como los derechos humanos, la igualdad, la democracia, el respeto por la diversidad de la naturaleza, el desarrollo sostenible, así como la aceptación de la diversidad cultural. La educación debe defender el desarrollo de la identidad cultural de los estudiantes y fomentar la comprensión mutua y la cooperación intercultural.

El nuevo Plan de Estudios se basa en una concepción activa y dinámica del conocimiento y del aprendizaje. Esta concepción tiene que ver con la noción constructivista del aprendizaje como proceso mental, así como con los conceptos individual y socio-constructivistas de la creación del conocimiento. Los dos Planes de Estudios mencionados no recomiendan explícitamente ningún método de enseñanza concreto, pero el Plan de Estudios Común para Educación Básica Obligatoria recomienda expresamente métodos que fomenten el desarrollo de destrezas de aprendizaje, reflexión crítica, solución de problemas, participación y destrezas sociales. (Para una descripción más detallada, véase VIRTA 2006.)

La Historia y los Estudios Sociales en la Educación Básica Obligatoria (Educación integradora y polivalente)

HISTORIA

Temas clave (cursos 5º y 6º), de la prehistoria a los comienzos del siglo XIX:

Conocimiento histórico; nuestras raíces

Tiempos prehistóricos e históricos; las primeras culturas avanzadas

Arja Virta

El surgimiento de la civilización europea (Grecia y Roma clásicas)

La Edad Media (incluyendo la historia nacional)

El inicio de la era moderna

Finlandia, parte del Reino de Suecia (hasta 1809)

El afianzamiento de la libertad (la Revolución francesa y sus consecuencias)

Temas optativos (Transición de la prehistoria al siglo XIX, relacionado con un tema optativo, por ejemplo, una civilización no europea; historia del comercio; tráfico; cambios culturales o de población)

Temas clave (cursos 7º y 8º)

El nacionalismo y la vida en el siglo XIX

La revolución industrial

El período de la transición en Finlandia

El imperialismo; la Primera Guerra Mundial y sus consecuencias; la independencia de Finlandia y la guerra civil

La Depresión y la era del totalitarismo

El período de la Segunda Guerra Mundial

Finlandia desde 1950 hasta la actualidad

El paso del conflicto entre oriente y occidente a la confrontación entre norte y sur

La vida a finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI

La transición del siglo XIX a la actualidad, relacionada con un tema optativo (por ejemplo, una cultura no europea; la igualdad; el desarrollo cultural)

ESTUDIOS SOCIALES

Temas clave (curso 9º)

El individuo como miembro de la comunidad

El bienestar de las personas

La participación en el mundo y la toma de decisiones (sistema político, administración, medios de comunicación)

La seguridad de los ciudadanos

La administración de nuestras propias finanzas

Economía

Política económica

El programa de la asignatura de Historia en Educación Básica Obligatoria en Finlandia ha sido objeto de una serie de modificaciones menores en las tres últimas décadas, si bien la trayectoria global ha sido bastante estable. Una característica particular es la importancia que se concede a la historia moderna y, sobre todo, a la historia más reciente. El rendimiento de los estudiantes en cualquier asignatura se evalúa mediante criterios específicos. En Historia y Estudios Sociales estos criterios se basan en las destrezas más que en la explicitación de conocimientos que los estudiantes deben poseer.

La Historia y los Estudios Sociales en la Educación Secundaria Superior

En 1994 el Plan de Estudios Común para Educación Secundaria Superior ya había establecido una nueva estructura en todas las materias que reducía el número de asignaturas obligatorias y que permitía que los alumnos tuvieran un número mayor de asignaturas optativas que poder elegir.

El último Plan de Estudios Común (2003) ha modificado mínimamente esta estructura. Sin embargo, en lo que se refiere a las asignaturas de Historia y Estudios Sociales, esta reforma sí ha supuesto cambios importantes. El principal cambio ha sido la división de Historia y Estudios Sociales en dos asignaturas independientes. Los contenidos de cada asignatura quedaron definidos con mayor claridad en la reforma de 2003 de lo que habían estado en 1994.

HISTORIA:

Asignaturas obligatorias

1. El hombre, el entorno y la cultura (unidad temática longitudinal sobre la interdependencia entre personas y naturaleza, desde la prehistoria hasta el presente; especial atención a la historia general; ejemplos de Finlandia) Historia social y económica
2. El hombre europeo (principales logros de las artes, ciencias e ideas europeas)
3. Las relaciones internacionales (principalmente historia del siglo XX)
4. Momentos cruciales de la historia de Finlandia (desde finales del siglo XIX hasta el presente)

Asignaturas de especialización

5. Finlandia desde los tiempos prehistóricos hasta la autonomía (hasta 1809, final del régimen sueco)
6. Encuentro de culturas (análisis de una o dos culturas optativas)

ESTUDIOS SOCIALES:

Asignaturas obligatorias

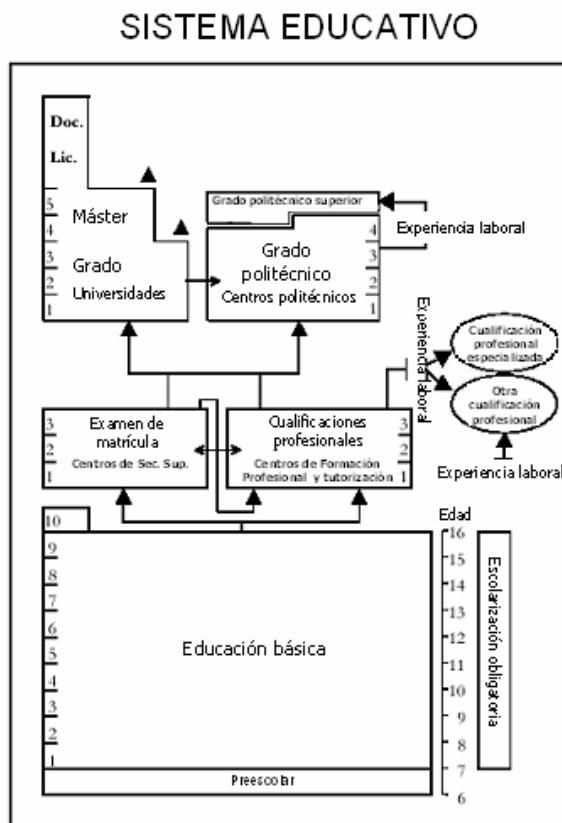
1. Política y sociedad
2. Economía

Asignaturas de especialización

3. El ciudadano y el derecho
4. El europeísmo y la Unión Europea

El Plan de Estudios completo está publicado en el sitio web de la Comisión Nacional de Educación de Finlandia: <http://www.oph.fi/english/SubPage.asp?path=447,27598,37840>.

APÉNDICE 2: La estructura del sistema educativo no universitario finlandés



APÉNDICE 3: Resumen de estudios sobre aprendizaje y la enseñanza de la Historia, sobre los profesores de historia y sobre materiales didácticos

Finlandia ha participado en dos estudios internacionales comparativos a gran escala:

- Youth and History [Juventud e Historia] (investigación a cargo de Magne Angvik & Bodo von Borries, 1997. La profesora emérita Sirkka Ahonen dirigió la investigación correspondiente a Finlandia.)
- IEA Civic Education Study [Informe IEA sobre Educación Cívica] (datos recogidos en 1999, publicados en 2001; dirección del informe: Departamento de Investigación en Educación, Universidad de Jyväskylä; los profesores de Didáctica de la Historia participaron en la dirección; hay previsto un nuevo proyecto de investigación en el futuro (ICCES))

Estudios sobre aprendizaje y enseñanza de la Historia

Comprensión de la historia en los adolescentes (causas, conceptos, pruebas; estrategias de aprendizaje)

- Arja Virta, Informe sobre la comprensión de la historia en alumnos de 12 años (1988); Sirkka Ahonen, disertación (1990)
- Arja Virta, Estudios sobre las estructuras de conocimiento en las respuestas largas tipo ensayo de los exámenes finales (Examen de matrícula) de alumnos que acaban de terminar la Educación Secundaria Obligatoria, disertación 1995.
- Sirkka Ahonen: Estudio sobre la relación de los adolescentes con acontecimientos clave de la historia nacional y su concepción de ellos (1999)
- Esko Aho, Experimento basado en redacciones sobre temas de historia de estudiantes de Centros de Educación Secundaria Superior (disertación 2002)

Libros de texto de historia

- Jaakko Väisänen: Los libros de texto de Educación Secundaria Superior y su concepción del conocimiento (análisis crítico del discurso) Tesis doctoral 2005
- Leo Pekkala: Los países escandinavos en los libros de texto de Gran Bretaña (disertación)

Temas multiculturales y enseñanza de la historia

- Arja Virta, proyecto en curso (basado en entrevistas con alumnos inmigrantes de Educación Básica Obligatoria, profesores de Historia y estudiantes de Formación del Profesorado, y estudio de seguimiento de los estudiantes de Formación del Profesorado)

Estudios sobre estudiantes de Formación del Profesorado y sobre profesores

- Arja Virta Estudios sobre la formación y perfeccionamiento profesional de los estudiantes de Formación del Profesorado Especialista en Historia, las concepciones de la Historia de los Profesores Generalistas, y la historia de la organización de los Profesores Especialistas de Historia y Estudios Sociales

Marko van den Bergh: Las concepciones de la historia de los estudiantes de Formación del profesorado Generalista

Arja Virta

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL EEES.

Mercedes de la Calle Carracedo

Universidad de Valladolid

INTRODUCCIÓN

El proceso de transformación en el que se encuentra la Enseñanza Universitaria, en el camino hacia la convergencia europea, nos permite encuadrar los cambios que se están llevando a cabo en la formación inicial del Profesorado, una enseñanza basada en la adquisición de competencias. Estos cambios se han visto ya regulados a través de la nueva normativa en la que se plantean las directrices para configurar la estructura de los Planes de Estudio del Título de Grado del Maestro en Educación Infantil. Estamos en un momento en el que cada universidad deberá iniciar la configuración de su propio Plan de Estudios, por ello, puede ser de interés la reflexión y la valoración conjunta sobre el lugar de la Didáctica de las Ciencias Sociales en el nuevo plan de estudios para formar al Maestro de Infantil y analizar algunos aspectos metodológicos sobre la implantación del crédito europeo.

1. LA TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Nuestro país se encuentra inmerso en el proceso de convergencia para conseguir un Espacio Europeo de Educación Superior, EEES, que persigue una reestructuración de las enseñanzas universitarias para conseguir que sean flexibles, comparables y competitivas a nivel internacional.

La participación en este proceso se remonta a hace ya 10 años, desde los acuerdos iniciales firmados en Sorbona 1998 y Bolonia, 1999, hasta la última reunión en Lisboa, 2007. Los acuerdos más significativos de las reuniones europeas han sido los siguientes:

- la implantación del Suplemento Europeo al Título, como documento para verificar los estudios realizados.
- la estructura de dos niveles en los estudios, que sustituye a las actuales Diplomaturas y Licenciaturas: un nivel de Grado, orientado al mundo del trabajo y un nivel de Postgrado (Master y/o Doctorado) orientado hacia una especialización hacia la investigación o hacia el mercado laboral.
- la implantación del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos, ECTS, como instrumento de carga curricular, supondrá que los títulos sean comparables y se favorezca la movilidad de los estudiantes. Se computan los tiempos de estudio del alumnado, incluye tanto las horas de clase como las horas que dedica al estudio, investigación..., en definitiva a cualquier tarea que desarrolle el estudiante.

El objetivo que se persigue en todo este proceso es la equiparación y el reconocimiento de los estudios realizados en cualquier país europeo, potenciando asimismo el nivel de calidad a través de la transparencia de los procesos de enseñanza. Se favorece y se hace realidad la movilidad de los trabajadores y profesionales con un alto nivel de cualificación. En definitiva la Universidad contribuye a mejorar el tejido productivo europeo con un trabajo formativo, en el que no se pierde de vista las necesidades sociales. La implantación definitiva de los nuevos títulos se tendrá que desarrollar en el curso 2010- 2011.

Por tanto, estamos inmersos en un proceso de transformación de la enseñanza universitaria, orientada hacia la adquisición de competencias para nuestro alumnado, lo que de manera ineludible implica nuevos métodos de enseñanza, y nuevas formas de hacer en la docencia universitaria, puesto que se prioriza el trabajo del estudiante, computándole tanto las horas presenciales con las horas de estudio y trabajo autónomo. Mejoran pues las posibilidades de movilidad del alumnado entre cualquier Universidad europea.

En todo este proceso de transformación de la universidad española el nuevo marco normativo hace posible la creación de nuevos Títulos que deben tener un carácter flexible, en función de peculiaridades científicas y profesionales, y deben estar en armonía con las tendencias europeas. Hay un interés en la homogeneización de las Titulaciones, lo que redundará en una mayor competencia entre Instituciones porque las diferencias de formación, con una misma titulación serán achacables, no al Título, sino a la calidad de los estudios que ofrezca. (R.D. 1393/2007, de BOE 29 octubre)

2. LA TRANSFORMACIÓN DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES

En lo que concierne a los Títulos de Educación, el camino realizado está siendo largo. El punto de partida fueron los Libros Blancos, elaborados por el ANECA en el año 2005, que tomaron como referencia el Proyecto Tunning, e iniciaron el estudio de las necesidades formativas de los futuros docentes. A través del análisis de la realidad social se llegó a las conclusiones sobre el tipo de competencias que debe adquirir un docente en su formación inicial, y se señaló el número de Títulos con los que se podrá alcanzar la profesión docente. Se apuntó la reducción a dos títulos de grado con 240 créditos, uno para Infantil y otro para Primaria, desapareciendo las especialidades actuales que quedan incluidas como menciones dentro de cada Título.

De los Libros Blancos como referentes se pasó a las Fichas Técnicas de propuesta de Títulos Universitario, del año 2006, en las que se desbrozaba las destrezas, capacidades y competencias generales que deben alcanzar el futuro docente. Así como los contenidos formativos que deben reunir a través de formación académica básica y específica, y que finalmente han supuesto la base para configuración de los nuevos planes de estudio de los futuros docentes.

Mientras tanto, se establece que en aras de mejorar la calidad universitaria, las Universidades diseñaran sus propios planes de estudio para cada titulación, propuesta que será revisada por el organismo competente para su verificación. Sin embargo, determinadas enseñanzas universitarias tendrán un carácter profesional y su formación básica vendrá determinada por el Gobierno.

Así ha ocurrido con la formación inicial de los docentes, que se ha regulado como unas enseñanzas profesionales, porque habilitan para ejercer una profesión regulada por el Gobierno. Por ello es el gobierno el que ha establecido las condiciones a las que deben adecuarse los Planes de Estudio conducentes a Títulos oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro. Así, en el ámbito de la formación de profesores, se ha regulado (a través de diversas Resoluciones, publicadas en el BOE de 29 Diciembre de 2007) la formación del profesorado de Educación Infantil y de Educación Primaria, como Títulos de Grado, y la formación del Profesorado de Secundaria, como Título de Master. Por fin se considera la formación de los profesores de todas las etapas educativas, incluida el de Secundaria, con el referente a Profesor, como actividad profesional que debe tener unas características comunes.

3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO A TRAVÉS DE LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS

En este proceso de transformación un nuevo concepto se ha introducido en el mundo de la Educación, nos referimos al de “competencia”. Es una denominación que tiene implicaciones variadas y que se está utilizando en todos los niveles de la enseñanza, desde la enseñanza obligatoria hasta la universitaria. En su origen surge del ámbito empresarial para denominar las capacidades que debe tener una persona en el ejercicio de la profesión, es decir “si es competente para...”. No se refiere en exclusiva a los conocimientos teóricos, sino que expresa la capacidad para aplicarlos en situaciones determinadas. Es decir se es “competente”, o no, dependiendo de las acciones que se realizan en el desarrollo profesional. Por ello, inicialmente, el hablar de competencias se atribuía al ámbito de la formación profesional. Sin embargo en la actualidad es el enfoque formativo que impregna todo nuestro sistema educativo. No sabemos si estaremos ante una moda (ZABALA, A y ARNAU, L, 2007) pero lo cierto es que debemos confiar en que no sea una mera sustitución terminológica, y que su incorporación al mundo docente suponga una nueva manera de hacer y de enfocar la enseñanza.

El trabajo a través de competencias implica poner en valor los aprendizajes hacia su finalidad, prioriza el carácter instrumental que está de la mano del “saber hacer”. El concepto de competencia nos retrotrae al concepto curricular de “procedimiento”, porque supone conferir valores de uso a los contenidos del currículo. Las intencionalidades educativas se reorientan pues hacia los contenidos procedimentales, porque se otorga valor de conocimiento en sí mismo al “saber hacer”. (GONZALEZ GALLEGO, I, 2007, pág.45).

Este planteamiento que lleva trabajándose con desigual fortuna en el ámbito de la enseñanza obligatoria, está entrando de lleno en el ámbito de la Universidad. Y así, el concepto de competencia ocupa un lugar prioritario en el ámbito de la reflexión y el quehacer sobre el currículo universitario. Se ha convertido en el concepto que ayuda a estructurar las intencionalidades formativas, y que, sin duda ha contribuido a entender la formación universitaria desde un punto de vista orientado al ámbito laboral, para que los actuales universitarios sean competentes al aplicar los conocimientos teóricos en su desarrollo profesional.

La formación universitaria a través de competencias, como ha definido el Proyecto Tuning, no sólo atiende a la adquisición de conocimientos, teorías, leyes, del ámbito del “*saber*”, sino que incorpora el “*saber como actuar*” a través de la aplicación práctica y operativa del

conocimiento, y no olvida el ámbito del “*saber cómo ser*”, incluyendo los valores como forma de percibir a otros y vivir en un contexto social” (GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R, 2003, pág 80). Así el concepto de competencia con un carácter práctico y aplicativo del conocimiento, contiene acepciones complejas que atiende a la formación integral de los universitarios, puesto que no olvida aspectos de comportamiento.

En la definición de competencia desgranada por Perrenaud como “*la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones*” (PERRENAUD, 2004, pág 11), se insiste en que las competencias no son conocimientos, ni habilidades, ni actitudes en sí mismas, aunque son las que movilizan estos recursos.

Por ello, cuando hablamos de competencia nos referimos a una capacidad (CÁCERES, P, y otros, 2005, pág19) en la que se destacan cuatro elementos:

- *“Saber hacer complejo: integración de elementos que permiten realizar tareas complejas.*
- *Integración: Los componentes de las competencias tienen que estar relacionados de una manera sistémica, no lineal ni simplemente yuxtapuestos.*
- *Adecuación: la competencia activa las capacidades y habilidades pertinentes a la situación y tarea específica.*
- *Carácter común de las situaciones: una competencia no es generalizable a todas y cualquiera de las posibles situaciones profesionales.”*

Los componentes de la competencia se refieren a lo que el profesional hace, con qué medios y para qué realiza ese saber hacer. Parece pues adecuado que al decidir que la formación universitaria esté orientada hacia un modelo de adquisición de competencias, estas sean las que ayuden a determinar la selección de contenidos formativos para fomentar el conocimiento conceptual, la adquisición de habilidades y el desarrollo de actitudes. Y, para ello habrá que acercar al estudiante al entorno donde desarrollará su labor profesional, es decir, se potencia el ámbito de la práctica, y utilizar una metodología que facilite el aprendizaje de competencias. Pero antes de abordar contenidos y aspectos metodológicos concretos, presentamos las líneas básicas del modelo de formación del profesorado de la Etapa Infantil.

4. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

La etapa Infantil se configura como la etapa que atiende a los niños de 0 a 6 años, es una única etapa estructurada en dos ciclos, ambos con carácter educativo. La atención educativa de la Etapa (Art. 92. LOE, mayo, 2006) en el Primer Ciclo, corresponde a los Titulados con Grado

en Educación Infantil, y en su caso a profesionales con la adecuada titulación para atender a niños y niñas de esta edad. Es el Técnico Superior en Educación Infantil el que según su competencia general (Art. 4. R.D.1394/2007) le corresponde diseñar, implementar y evaluar proyectos y programas educativos en el Primer Ciclo, de acuerdo con la propuesta pedagógica elaborada por un Maestro con la especialización en Educación Infantil. En el Segundo Ciclo de la Etapa, será impartida por Titulados en Educación Infantil. Corresponde por tanto al Maestro en Educación Infantil la tutela y la docencia de toda la Etapa.

La Orden Ministerial 3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil, configura estas enseñanzas como estudios de Grado, con una duración de 240 créditos ECTS. Por fin se consigue una reivindicación tradicional en la formación inicial del docente, aumentar la duración de los estudios hasta los 4 años, similar a la formación que se desarrollaba ya en la mayoría de los países europeos. Sólo quedábamos 5 países con una duración corta de los estudios de formación docente (LEBRERO, 2007).

Según la Orden Ministerial por la se especifica además, que el Plan de Estudios:

- Tendrá un Practicum que se desarrollará en uno o en los dos ciclos de la etapa infantil. (En el borrador inicial de la Orden Ministerial se planteaba el Practicum para desarrollarlo en los dos ciclos de las enseñanzas de educación infantil. Finalmente se podrá establecer en cualquiera de ellos, previsiblemente se acomodará a su realización mayoritaria en el segundo ciclo).
- Se pondrán proponer menciones cualificadoras, de 30 a 60 créditos ECTS, adecuadas a los objetivos, ciclos y áreas de la etapa infantil.
- Además el alumnado deberá haber obtenido el nivel C1 en lengua castellana, y si procede, en la otra lengua oficial de la Comunidad, y deberá poder expresarse en una lengua extranjera, con un nivel A2.

5. LAS COMPETENCIAS DEL MAESTRO DE INFANTIL

La Orden ECI 3854/2007, de 27 de diciembre, marca como objetivos (Art. 3) un listado de 12 competencias, que son propuestas para su adquisición por el futuro docente de infantil. Por su parte, un referente de las competencias que se consideran prioritarias en la formación del profesorado son las señaladas por Perrenaud. Este autor presenta diez familias de competencias para la formación continua del profesorado (PERRENAUD, 2004). La comparación de unas y otras resulta de interés, porque cada una de las competencias marcadas

por el Ministerio está reflejada entre las planteadas por Perrenaud. El siguiente cuadro nos puede facilitar esta tarea de relación, que sin duda provoca la reflexión sobre el perfil del futuro docente, puesto que se incluyen competencias que de enunciado nos sitúan en el ámbito del “conocer”, y de los contenidos conceptuales orientados hacia su aplicación, hacia el “saber hacer”, el “saber ser” y el “saber estar”, como se describían en el Informe Delors (DELORS, 1996). Es una propuesta, por tanto, que recoge los aspectos teóricos que sobre la formación de formadores se ha venido señalando.

Cuadro 1. Relación entre las Familias de competencias docentes (Perrenaud) y las especificadas en la Orden Ministerial 3854/2007, de 27 de diciembre

Familias de competencias. PERRENAUD (2004)	Competencias que deben adquirir los futuros docentes de infantil. Orden ECI 3854/2007, de 27 de diciembre.*
1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje	1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil. 2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes	6. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión. 8. Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de aprendizaje	3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo	4. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.
5. Trabajar en equipo	5. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
6. Participar en la gestión de la escuela	9. Conocer la organización de las escuelas de

	educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
7. Informar e implicar a los padres	10. Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias.
8. Utilizar las nuevas tecnologías	7. Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.
10. Organiza la propia formación continua	11. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.

* La numeración de las competencias del Ministerio de Educación hace referencia a la numeración que aparece en propio BOE., Apartado 3. Objetivos.

Por tanto, el Ministerio nos propone una formación de Maestros orientada hacia la adquisición de competencias que tienen un claro componente profesional. La adquisición de estas competencias se concreta a través de una selección de contenidos adecuada. Para facilitar esta tarea se propone una organización modular de las enseñanzas, organizadas en Bloques de contenidos, que responden al desarrollo de competencias. Las Universidades deberemos decidir con qué contenidos se alcanza la adquisición de esas competencias, y qué áreas son las más adecuadas para desarrollarlas.

6. EL LUGAR DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL FUTURO PLAN DE ESTUDIOS.

El Ministerio de Educación, en la Orden de 27 de diciembre, establece que la estructura de los 240 créditos se organice en tres bloques: dos bloques denominados “Bloque de Formación Básica”, y “Bloque Didáctico Disciplinar”, (para esta etapa predomina el primer bloque frente al segundo, al contrario que lo previsto en la formación del profesorado de Primaria donde es prioritaria la formación didáctico- disciplinar) y un tercer “Bloque de Practicum” que incluye el Trabajo de Fin de Grado. Cada uno de estos bloques se define a través de diversos Módulos

en los que se especifican las competencias que deberán adquirir los futuros docentes. En el siguiente cuadro se recogen los aspectos básicos de esta estructura.

Cuadro 1. Estructura de los Bloques del Plan de Estudios del Maestro de Educación Infantil

Bloque de formación básica. 100 créditos ECTS (Educación, Psicología y Sociología)	Bloque didáctico – disciplinar. 60 créditos ECTS
Procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad (0-6 años)	Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de la Matemática
Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo	Aprendizaje de Lenguas y Lecto-escritura
Sociedad, familia y escuela	Música, expresión plástica y corporal
Infancia, salud y alimentación	
Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes	
Observación sistemática y análisis de contextos	
La escuela de educación infantil	
Bloque de Practicum 50 créditos Prácticas escolares Trabajo fin de grado	

En esta estructura de mínimos se desarrollará la formación de los futuros docentes de Educación Infantil. Esta uniformidad se verá sometida a las modificaciones oportunas que introduzca cada Universidad. Así, habrá variaciones dependiendo de cómo se estructuren los contenidos para propiciar el dominio de la lengua castellana y extranjera, para alcanzar el nivel requerido (C1 en lengua española y/o autonómica) y A1 en lengua extranjera). Y habrá diferencias en función de la incorporación de la mención cualificadora oportuna, que si se establece en torno a créditos mínimos, propiciará que todo Titulado de Grado tenga una mención. Por ejemplo:

Reparto de créditos Titulado de Grado Maestro en Infantil, con una mención cualificadora:

100 créditos del bloque de formación básica,
60 créditos del bloque didáctico disciplinar
50 créditos del bloque de Practicum
30 créditos de mención cualificadora
TOTAL 240 Créditos ECTS.

Debemos resaltar como muy positiva la ampliación del periodo de Practicum, casi un curso completo (50 créditos ECTS), o dos periodos de medio curso, que parece más adecuado para

favorecer una práctica reflexiva. Sin embargo no hay que olvidar que dentro del módulo del Practicum está incluido el Trabajo Fin de Grado, que debe computar entre 6 y 30 créditos, según el R.D. de 29 de octubre, de ordenación de las enseñanzas universitarias. Por tanto, quizá este Trabajo acabe enlazado con una Memoria del Practicum. Y el periodo Practicum quede en torno a 44 créditos.

En principio la Didáctica de las Ciencias Sociales, como área de conocimiento, queda perfilada de manera más nítida que en la anterior Ficha Técnica del MEC, en la que nuestra Área estaba “desaparecida” (SÁNCHEZ AGUSTÍ, 2006). Entonces los aspectos sociales sólo se enfocaban hacia su componente de formación cultural para el futuro docente (ARANDA, 2006), aspecto que no ponemos en duda como valor formativo, pero que obviaba aspectos específicos de la Didáctica de las Ciencias Sociales, entre otros: el reconocimiento de los contenidos sociales curriculares, los procesos de enseñanza aprendizaje del ámbito social, la implementación de estrategias para trabajar contenidos sociales, espaciales y temporales en la etapa infantil,... (TONDA, 2001) No significa que en la nueva normativa hayan desaparecido las competencias que figuraban en la Ficha Técnica, puesto que como veremos más adelante en el módulo correspondiente continúan estando presentes, pero ahora además aparecen vinculadas dentro de un Módulo en el que el apelativo es el “Aprendizaje de...”, por lo tanto la vinculación de los contenidos sociales a la enseñanza parece que no tiene duda.

La presencia del área de Didáctica de las Ciencias Sociales queda ahora inscrita, por tanto, dentro del Bloque Didáctico Disciplinar, compartiendo los 60 créditos ECTS con el resto de las Didácticas Especiales, en nuestro caso dentro del Módulo de “*Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de la Matemática*”. Cada Universidad tendrá la tarea de conformar las asignaturas correspondientes partiendo de esta estructura. En principio y presuponiendo un reparto igualitario entre las distintas áreas, se podría disponer para el módulo de 20 créditos ECTS, aproximadamente 7 créditos para cada Área. Un tiempo y dedicación que habrá que aprovechar y rentabilizar al máximo para poder hacer efectiva la adquisición de competencias en las que como área desarrollamos y/o contribuimos a su desarrollo.

Las competencias que deben adquirirse a través de este módulo son: “*Conocer los fundamentos científicos, matemáticos y tecnológicos del currículo de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes. Conocer representaciones numéricas y nociones espaciales, geométricas y de desarrollo lógico. Comprender las matemáticas como conocimiento sociocultural. Conocer la metodología científica y promover el pensamiento científico y la experimentación. Adquirir conocimientos sobre la evolución del pensamiento, las costumbres, las*

creencias y los movimientos sociales y políticos a lo largo de la historia. Conocer los momentos más sobresalientes de la historia de las ciencias y las técnicas y su trascendencia. Elaborar propuestas didácticas en relación con la interacción ciencia, técnica, sociedad y desarrollo sostenible. Promover el interés y el respeto por el medio natural, social y cultural a través de proyectos didácticos adecuados. Fomentar experiencias de iniciación a las tecnologías de la información y la comunicación.”

Como vemos un amplio conjunto de competencias, del “saber”, del “saber hacer” y del “saber ser”. Pero, no implica que parte de estas competencias, las que se refieren al ámbito social sean las únicas en las que debemos incidir como área, porque evidentemente una lectura detallada de las competencias especificadas dentro del Bloque de Formación Básica también puede suponer nuestra colaboración.

7. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA IMPLANTACIÓN DEL CRÉDITO EUROPEO

Muchas Universidades se han involucrado en tareas de experimentación de los Créditos Europeos con el objetivo de anticipar, a través de ensayos, las nuevas metodologías, y preparar a los docentes universitarios en los procesos enseñanza aprendizaje en los que se pretende modificar el rol del alumnado y también del profesorado. Así, para la formación del profesorado de Infantil se han llevado a cabo experiencias muy diversas (MÉRIDA, 2006; ARREGUI, 2004) que ejemplifican los procesos llevados a cabo, describen experiencias concretas, o plantean el enfoque teórico que se debe realizar en la aplicación de los Nuevos Planes de Estudio.

Entre esas propuestas de trabajo se encuentran las realizadas por el Grupo de Trabajo interuniversitario del que formo parte, y que dirigido por la profesora Sánchez Agustí¹, ha permitido la realización de varios proyectos financiados por la Junta de Castilla y León. Uno de ellos permitió trabajar una propuesta de estructura de módulos desde la Didáctica de las Ciencias Sociales para la formación del Maestro de Educación Primaria (BLANCO, P, y otros, 2007), y otro Proyecto permitió abordar una propuesta para la formación del Maestro de Infantil (que presentamos en este mismo volumen).

La Universidad de Valladolid, a la que pertenezco, es una de las universidades que animó a sus docentes a participar en experiencias de innovación para acomodarse al Espacio Europeo

¹ Grupo que inició sus trabajos en el curso 2005-2006, formado por los profesores: Pilar Blanco y Domingo Ortega de la Universidad de Burgos, Carmen Fernández Rubio de la Universidad de Oviedo, Begoña Molero de la Universidad del País Vasco, y María Sánchez (Directora) y Mercedes de la Calle de la Universidad de Valladolid.

de Educación Superior. De entre sus cuatro centros de Formación de Profesores, dos, el de Palencia y el de Soria, fueron los primeros en iniciar la puesta en marcha de Proyectos Pilotos para la implantación de *Experiencias de Innovación docente para el EEES*. En el curso 2005-2006, el centro de Soria inició la titulación de Primaria, y la E.U. de Educación de Palencia (a la que pertenezco) inició el primer curso de todos los Títulos de Maestro.

El desarrollo del primer curso del Título de Educación Infantil (BORONAT, J, y otros, 2006) destacó los puntos fuertes y débiles que encontramos los docentes que participamos en la experiencia. Entre otros, por ejemplo, la consideración de que aunque estábamos realizando un gran esfuerzo docente (en el diseño y aplicación de un nuevo programa), éste no era reconocido por parte del alumnado, que demandaba una enseñanza más tradicional. Alumnado, que sin embargo reconocía y valoraba las innovaciones metodológicas que se llevaban a cabo, sobre todo de cara a delimitar los criterios de evaluación.

Este curso 2007-08 todo el Centro, al completo, participa en la Experiencia de Innovación. Por lo tanto, llevamos “experimentando” tres cursos. Durante este tiempo el ensayo de nuevas formas de hacer es una constante. El trabajo por competencias implica una reformulación real del enfoque de los contenidos a trabajar, y de las actividades dentro del aula, y de la necesaria unión, y justificación del trabajo del alumnado fuera de ellas.

En la Titulación de Infantil, la Didáctica de las Ciencias Sociales tiene actualmente una carga de 10 créditos, a la asignatura troncal “Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural”, le corresponde 3 créditos, y a la asignatura obligatoria “Observación del entorno social y su didáctica” 7 créditos LRU. Esta última se imparte en el primer curso. Esta asignatura se acomodó a la estructura de 7 créditos ECTS, y pasó a tener una duración de 175 horas anuales, el 40% (70 horas) dedicadas a actividades de trabajo presencial, y el 60% (105 horas) computadas como actividades de trabajo autónomo del alumnado. Parte de estas actividades señaladas como genéricas se describen a continuación.

7 Créditos ECTS = 175 horas (Actividades presenciales + Actividades de trabajo autónomo del alumnado)

Actividades de trabajo presencial	70 horas
Clases magistrales	22 horas
Actividades de grupo en clase	25
Seminarios	10
Tutorías	5
Exposición de trabajos	8
Actividades de trabajo autónomo	105 horas
Estudio de clases teóricas	30 horas

Trabajos teóricos (lectura de material, artículos)	40
Trabajos prácticos (diseño de actividades análisis de material...)	30
Actividades complementarias	5

Las estructuras (horarios) se modifican, lo que implica un cambio metodológico en el enfoque de la asignatura, y del trabajo en el aula. Estamos muy acostumbrados a pensar que en el ámbito de los docentes universitarios, los que nos dedicamos a la formación de formadores, por nuestros conocimientos didácticos, tenemos el camino hecho, sin embargo aunque tengamos el camino muy avanzado, los componentes a nivel teórico se deben trasladar a la práctica, y todo esfuerzo es poco.

La selección de contenidos ajustados, acompañado del diseño e implementación de actividades que contribuyan a la adquisición de competencias por nuestro alumnado es una tarea ardua, porque no se trata de organizar más tareas, sino de que estas tengan un sentido y promuevan la adquisición de capacidades que consideramos pertinentes para los futuros docentes de infantil. Porque en definitiva, nuestro esfuerzo metodológico debe estar basado en un enfoque práctico, porque el futuro docente debe poder “actuar” sobre el conocimiento que debe adquirir (GONZÁLEZ, 2000).

No es aquí el lugar para especificar todo tipo de tareas metodológicas en la que se puede estructurar esta asignatura, o el abanico de las posibles tareas docentes universitarias (MARTÍNEZ, M, Y CARRASCO, S, 2007) pero sí de exponer el repertorio de las actividades que muchos de los docentes de Didáctica de las Ciencias Sociales utilizamos, y en concreto, las que a través de esta asignatura nos están proporcionando mejores resultados en la formación de los docentes de Educación Infantil.

Dentro de las actividades presenciales, como se ve el cuadro anterior, las *clases magistrales* se quedan reducidas, pero no suprimidas, porque son un instrumento muy válido para exponer, clarificar y sintetizar información teórica, sobre la que el alumnado deberá trabajar, o “actuar” en las actividades que en nuestra asignatura organizamos en *pequeños grupos de aula*, y que van desde el análisis de información, hasta propuestas para una actuación en un aula de infantil, en diferentes soportes y con diferentes métodos.

Propuestas que están orientadas hacia la adquisición de competencias concretas, y que no implican el hacer una práctica mecánica por acompañar la teoría, sino para proporcionar una reflexión sobre ella. Por ejemplo, para que el alumnado ponga en valor la importancia de las nociones geográficas en la educación infantil y aprendan cómo se implementan en esta etapa a

través de las nociones espaciales, proponemos, entre otras, el diseño de actividades de aula con Google Earth, un sencillo SIG (Sistema de Información Geográfica).

Por su parte en los *Seminarios*, que se acuerdan con un calendario específico, se traen al aula informaciones que se comparten y debaten, desde el análisis de artículos con experiencias globalizadoras de aulas de infantil, hasta el estudio de material didáctico, analizado desde la perspectiva de los contenidos sociales que transmiten, por ejemplo. Por su parte, utilizamos las *Tutorías*, que hemos convertido en obligatorias para la revisión de los trabajos que desarrollan de forma autónoma, o no presencial

Como nos describía en su experiencia Antoni Gavaldá, los trabajos deben estar apoyados en una práctica reflexiva “*como modelo social para extraer la estructura teórica necesaria para la formación y autoformación de futuros maestros creativos en temas sociales*” (GAVALDÁ, 2006, Pág. 391). Y en ese sentido, una parte fundamental es la reflexión orientada hacia la acción, así una de las tareas no presenciales que deben realizar los alumnos es el diseño de actuaciones para un aula de infantil que desarrollen contenidos de tipo social que están presentes en el currículo. Este trabajo se supervisa en tutorías y finalmente se expone en clase para ser valorado por el resto de los compañeros.

El enseñar por competencias no es sencillo, porque la competencia obliga a intentar que los trabajos promuevan aprendizajes significativos, no olvidemos que la implantación del crédito europeo supone que el proceso de enseñanza aprendizaje se centra en el alumnado, en cómo éste realiza el aprendizaje. Y en esta tarea, como en otros muchos aspectos de la docencia universitaria en Didáctica de las Ciencias Sociales, deberemos seguir profundizando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANDA, A. *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en educación infantil*. Síntesis, Madrid, 2003.

ARANDA, A. “Propuesta para la formación de Maestros de Educación Infantil en didáctica de las Ciencias Sociales.” En GÓMEZ, E. Y NÚÑEZ, P. (Edit.) *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. AUFPCDS. Málaga, 2006. Pág. 303-317.

ARREGUI, X, BILBATUA, M Y SAGASTA, P. “Innovación Curricular en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de

Mondragón Unibersitate: Diseño e implementación del perfil profesional del Maestro de Educación Infantil”. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 2004. Pág. 109-129.

BLANCO, P, y otros. “Un marco competencial acorde con el EEES. Una propuesta para la Titulación de Maestro de E. Primaria desde la Didáctica de las Ciencias Sociales.” En ÁVILA, R, LÓPEZ, R. Y FERNÁNDEZ, E (Eds.) *Las competencias profesionales para la enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. AUPDCS. Bilbao, 2007. Pág. 115- 129.

- BORONAT MUNDINA, J, y otros. “Experiencia piloto de innovación docente. Título de Maestro en Educación Infantil (1º curso).”. En RODRÍGUEZ, C. y CALLE, Mª J. (Coords.) *La innovación docente ante el espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Valladolid, 2006. Pág. 395-404.
- CÁCERES, P., y otros. Diseño de Programas desde la perspectiva de los ECTS. Universidad Politécnica de Valencia. Documento policopiado. 2005.
- DELORS, J. *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI*. Santillana, Madrid, 1996
- GAVALDÁ, A. “La formación de profesionales en Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil, con la investigación de fondo (ciclo 3-6).” En GÓMEZ, E. Y NÚÑEZ, P. (Edit.) *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. AUFPCDS. Málaga, 2006. Pág. 389-397
- GONZÁLEZ GALLEGO, I. “Metodología en la enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Teoría y Práctica”. En PAGÉS, J. ESTEPA, J. y TRAVÉ, G. (eds.) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Publicaciones de la Universidad de Huelva. Huelva, 2000
- GONZÁLEZ GALLEGO, I. “Las competencias en el currículo: el RD 1631/2006”. En *IBER*, nº 52, abril, 2007. Págs. 40-50.
- GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R (Edit.) *Tuning Educational Structures in Europe*. . Informe final. Fase Uno. Universidad de Deusto, Bilbao, 2003.
- LEBRERO BAENA, Mª J. “Estudio comparado de los nuevos títulos de Grado de Educación Infantil en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).” En *Revista de Educación*, nº 343. Mayo – agosto, 2007. Págs. 275-299.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN de 2/2006, de 3 de mayo. (BOE, 4 de mayo)
- MARTÍNEZ, M, y CARRASCO, S (Eds) *Propuestas para el cambio docente en la universidad*. Octaedro- ICE Universidad Barcelona. Barcelona, 2007.
- MÉRIDA SERRANO, R. “La convergencia europea y la formación universitaria en competencias para la docencia en educación infantil”. En *Revista de Educación*, nº 341, septiembre-diciembre, 2006. Pág. 663-686.
- PERRENAUD, P. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó, Barcelona, 2004.
- REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (BOE, 30 de octubre)
- REAL DECRETO 1394/2007, de 29 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación Infantil y se fijan sus enseñanzas mínimas. (BOE, 24 de noviembre)
- RESOLUCIÓN de la Secretaria de Estado de Universidades e Investigación, 17 de diciembre de 2007, de las condiciones de los planes de Estudio que conduzcan a la obtención del Título que habilite para ejercer la profesión regulada de Maestro en Educación Infantil. (BOE, 21 de diciembre)
- ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por el que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. (BOE 29 de Diciembre)
- SÁNCHEZ AGUSTÍ, M. “El Espacio Europeo de Educación Superior: Retos e interrogantes en la formación de Maestros”. En GÓMEZ, E. Y NÚÑEZ, P. (Edit.) *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. AUFPCDS. Málaga, 2006. Pág. 287- 302

Mercedes de la Calle Carracedo

TONDA, E. *La Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado de Educación Infantil*. Publicaciones de la Universidad de Alicante. Alicante, 2001.

ZABALA, A, Y ARNAU, L. *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó. Barcelona, 2007.

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA PARA ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES: FUTURO PRESENTE

Antoni Santisteban Fernández

Universitat Autònoma de Barcelona

La formación en la universidad responde a diferentes tradiciones sobre su función social en la comunidad: cultura, progreso y ciencia. Estas diversas concepciones conviven también en la formación del profesorado de educación primaria, generando tensiones difíciles de resolver. La didáctica de las ciencias sociales ha sufrido y sufre estas contradicciones, y debate en cada caso su naturaleza científica relacionada con el proceso de enseñanza y aprendizaje de lo social. Las conclusiones de esta situación podrían ser que la didáctica de las ciencias sociales debe centrar su actividad de formación del profesorado en tres campos: a) la construcción del conocimiento en la formación; b) la formación desde la complejidad y la transdisciplinariedad; c) las relaciones entre la investigación y la formación.

Hemos de tener en cuenta que los actuales cambios significan una mejora estructural de la formación inicial del profesorado de primaria, además de contemplar un espacio formativo respetable para las didácticas específicas, pero no comportan una mejora de la situación real de la didáctica de las ciencias sociales, de sus metas, de sus conceptos o de su metodología de trabajo. El encaje de la didáctica de las ciencias sociales en el marco de la formación dependerá, en buena parte, de la propia construcción del área como disciplina científica y de las aportaciones de su investigación a la práctica educativa. Esta constatación es un debate paralelo y decisivo, y es un reto para el futuro que va más allá de los cambios inmediatos. Esta es la perspectiva de este trabajo, sobre el presente, pero sobretudo sobre el futuro presente.

INTRODUCCIÓN: LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO Y LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Analizar la formación inicial del profesorado de primaria quiere decir, en primer lugar, analizar el contexto donde se inserta. La universidad vive una situación de cambio como consecuencia del proceso de adaptación al espacio europeo, pero también por la necesidad de dar respuesta a las transformaciones sociales. Si por un lado la experiencia nos demuestra que los cambios legales no provocan por ellos mismos cambios significativos en la formación universitaria, el debate que surge de la reestructuración de los currículos de formación puede servir para incorporar algunas mejoras, lo que podremos valorar en el futuro con una cierta experiencia acumulada y la suficiente distancia temporal para su análisis. ¿Podrá la universidad adaptarse a los nuevos tiempos del conocimiento y a las nuevas necesidades sociales?

BRICALL (1997) considera que las relaciones entre la universidad y la comunidad, han cristalizado en Europa en tres grandes modelos de organización universitaria: a) el modelo francés o napoleónico que considera la universidad como un instrumento del Estado; b) el modelo liberal o inglés, que considera la universidad como el campo de cultivo de la cultura; c) y, el modelo alemán o humboldtiano, que es la base de la universidad moderna, lugar de producción de la ciencia. Estado, persona y ciencia, son los tres conceptos que explicarían el proceso de evolución de nuestra universidad (MARTÍNEZ Y ESTEBAN, 2005).

En una línea parecida, LESSARD Y TARDIF (2006) consideran que el currículo de formación profesional universitario en América del Norte ha estado mediatizado por las tensiones – imposibles de resolver –, entre las diferentes tradiciones que conviven en el mundo universitario: a) la enseñanza de una cultura general; b) la transmisión de la investigación científica; c) y, el saber útil al servicio del progreso social. Según estos autores, las tensiones existentes se han basado en la defensa de posiciones enfrentadas, construidas en la oposición, por ejemplo, de la cultura y la ciencia, la tradición y la innovación o el rigor y la pertinencia. Para estos autores es necesario establecer conexiones entre las diferentes tradiciones. La formación profesional debe basarse en la construcción de puentes entre la cultura, el saber científico y las necesidades sociales.

« Il y a donc une vertu à maintenir les termes des oppositions dans leur relation dialectique et à inventer des synthèses, sachant que celles-ci sont provisoires. On ne doit pas choisir entre la rigueur et la pertinence: on doit poursuivre les deux, avec ingéniosité, constance et honnêteté. On ne choisit pas entre la tradition et l'innovation, on les remet en question toutes les deux, on les redéfinit, puis on les

made. On n'empêche pas l'expression de la créativité et du talent, tant chez les professeurs que chez les étudiants, mais on les socialise ensemble à des valeurs intellectuelles et professionnelles communes (...). Dans leur relation avec l'université, comme dans leurs rapports avec les lieux de pratique professionnelle, les facultés professionnelles construisent un pont entre la culture et le savoir scientifique, d'une part, et les besoins sociaux d'autre part » (LESSARD Y TARDIF, 2006).

Las diferentes formas de cultura universitaria coexisten también en el currículo de formación inicial del profesorado de educación primaria:

- a) la formación en una cultura general que pretende ayudar al maestro o maestra a situarse en el entorno, así como también habilitarlo para enseñar los diversos conocimientos, sin ningún tipo de especialización e insistiendo en algunos aspectos transversales del currículo;
- b) la formación al servicio del progreso y de las exigencias sociales, para enseñar unos conocimientos básicos, aquellos que sean más útiles para el alumnado para continuar estudiando o para incorporarse al mundo laboral;
- c) la formación para la investigación y para la creación de conocimiento científico, sin duda la que ha tenido menos incidencia en la formación del profesorado de educación primaria, debido al status de los estudios universitarios hasta este momento.

De las tres tradiciones presentes en la universidad y en la formación inicial del profesorado, la didáctica de las ciencias sociales se ha visto obligada a debatirse en cada una de ellas, para defender su campo de conocimientos y su aportación a la formación.

a) La transmisión de una cultura general en la formación del profesorado se ha caracterizado por la negación de los procesos de transposición didáctica, así como por la acumulación de conocimientos poco útiles en la práctica. Teniendo en cuenta la diversidad de contenidos que debe enseñar el profesorado de primaria, se hace imposible ningún tipo de especialización y adquieren fuerza algunas propuestas de transversalidad, muchas veces dentro de lo que podría ser el ámbito natural de la enseñanza de las ciencias sociales, por ejemplo, los programas de educación en valores sociales, los estudios interculturales o la propia educación para la ciudadanía. Esta realidad no es criticable porque lo importante son las aportaciones a los problemas y no quién las hace, pero lo que sí es preocupante es que no se reconozcan estas cuestiones o determinadas metodologías aplicadas al análisis de lo social, como propias del estudio de la didáctica de las ciencias sociales.

b) La enseñanza universitaria que busca satisfacer las exigencias sociales defiende una formación donde las ciencias sociales quedan relegadas a un segundo plano. El debate sobre

qué debe saber el profesorado de la escuela primaria y qué debe enseñar, se decanta por unos conocimientos básicos o instrumentales, sobretudo el lenguaje y las matemáticas, con una ascendencia cada vez mayor de los códigos de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Pero esta realidad provoca también una ausencia de los problemas sociales en la enseñanza y, en paralelo, un alejamiento de las necesidades e intereses de los niños y niñas. Contra esta tendencia la didáctica de las ciencias sociales, como disciplina anclada en la práctica educativa, no ha sido capaz de elaborar propuestas y materiales transdisciplinares de estudio del entorno, partiendo por ejemplo del uso del lenguaje.

c) La tradición universitaria como investigación y creación científica ha tenido poca influencia en la formación del profesorado. Desde la didáctica de las ciencias sociales la formación y la investigación han estado poco relacionadas, por un lado, por la situación de mínimos en un currículo de formación insuficiente, por otra parte, por la ausencia de una investigación propia. Esta situación ha provocado que otros campos aportaran conocimientos originados por su investigación sobre el aprendizaje social, en especial la psicología evolutiva y sus estudios sobre las concepciones sociales en la infancia. La creciente investigación actual en didáctica de las ciencias sociales se dirige en general a la educación secundaria y existen muy pocos trabajos sobre la enseñanza o el aprendizaje del conocimiento social en la escuela primaria. De esta manera, la investigación ha tenido muy poca incidencia en la práctica escolar y en la formación del profesorado, de tal manera que se ha producido un alejamiento progresivo entre la escuela y la universidad.

Ante esta situación, la didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado de educación primaria, debe responder a los retos anteriores con una revisión de sus objetivos, relacionados con: 1) la construcción del conocimiento en la formación; 2) la formación desde la complejidad y la transdisciplinariedad; 3) la relación entre la investigación y la formación.

1. La didáctica de las ciencias sociales debe construir el conocimiento describiendo e interpretando la relación entre la práctica y la teoría. Debe formar al profesorado de primaria poniendo el acento en los mecanismos o procesos de construcción científica de las ciencias sociales, más que en la acumulación de conocimientos. Por otro lado, la didáctica de las ciencias sociales debe favorecer una reflexión sobre las aportaciones de la enseñanza de la historia, la geografía y el resto de ciencias sociales a la formación de las personas y a la adquisición de una cultura democrática.

2. Desde la didáctica de las ciencias sociales se deben hacer propuestas transdisciplinares sobre el conocimiento del medio, para la comprensión de la realidad desde la complejidad, para solucionar problemas reales y para actuar sobre el entorno. Es evidente, por ejemplo, el papel que el lenguaje debe jugar en la enseñanza de las ciencias sociales, teniendo en cuenta

que, por otro lado, cuando el lenguaje adquiere sentido es cuando se utiliza para comprender el mundo y para transformarlo.

3. Los nuevos estudios universitarios en grados, postgrados y masteres, nos recuerda la importancia de la presencia de la investigación en la formación del profesorado de primaria. De hecho, no podemos separar investigación y formación del profesorado. No se trata de formar investigadores, sino de preparar al profesorado para hacer uso de la investigación en las aulas. De hecho, la mayoría de médicos o ingenieros no investigan, pero sí que conocen y utilizan la investigación en el ejercicio de su profesión.

1. LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LA FORMACIÓN

Según REY (2006) la mayoría de aprendices, cuando acaban su formación profesional en la universidad, no están satisfechos y consideran que no están preparados para enfrentarse a la complejidad de la realidad profesional. Hemos de tener en cuenta que los saberes profesionales, de naturaleza cognitiva, están explicitados en un currículo que no deja de ser al mismo tiempo un dispositivo histórico-social. Por otro lado, existe una gran dificultad para plasmar los saberes profesionales en un currículo de formación de manera equilibrada debido, entre otros aspectos, a los códigos emocionales, no lingüísticos, etc. (BERLINER, 2004). Construir conocimiento desde la didáctica de las ciencias sociales, en el contexto actual, quiere decir atender los aspectos complejos del conocimiento didáctico, destacamos aquí cuatro:

- a) la reflexión sobre el conocimiento de lo social en la escuela;
- b) la formación inicial como actividad decisiva en la universidad;
- c) las experiencias escolares y la reflexión sobre la práctica;
- d) las competencias profesionales para enseñar ciencias sociales.

a) En un trabajo anterior de revisión de las investigaciones que existían en ese momento sobre la enseñanza de las ciencias sociales, ARMENTO (1986) admitía la imposibilidad de definir el conocimiento de lo social desde la enseñanza, si se basaba en las investigaciones y en los estudios existentes. Poco después aparecían con fuerza dos corrientes de investigación, que aportaron aspectos esenciales a la construcción de una teoría sobre la construcción del conocimiento social desde la didáctica (SEIXAS, 2001). Por un lado, las investigaciones de SHULMAN (1989) sobre el conocimiento escolar: el conocimiento didáctico del contenido. En segundo lugar, el constructivismo ayudaba a comprender cómo se formaban los conceptos, cómo el alumnado reestructuraba sus imágenes del mundo social y las relacionaba con los fenómenos sociales.

Las dos corrientes de investigación anteriores dieron lugar a un avance en la didáctica de las ciencias sociales, así como a diversos programas de investigación, pero pronto se descubrieron sus insuficiencias (SEIXAS, 2001). Por un lado, las ideas de SHULMAN (1989) fueron una contribución importante, pero no soluciona los problemas de la didáctica, sino que tan sólo constata su existencia. En segundo lugar, el constructivismo favoreció una gran cantidad de investigaciones relacionadas con la indagación en las ideas previas, pero sin disponer de sistemas conceptuales de referencia, de modelos conceptuales para la construcción o el desarrollo del conocimiento social, lo que ha producido una falta de incidencia en la mejora de la práctica educativa, aunque ha aumentado considerablemente nuestro conocimiento sobre los aprendizajes (BOIX-MANSILLA Y GARDNER, 1999). El constructivismo se convierte en una teoría vacía sin el conocimiento de las estructuras conceptuales sobre el tiempo, el espacio y la sociedad.

De la reflexión anterior se deduce que los modelos conceptuales son instrumentos didácticos para la construcción del conocimiento y su utilización en la formación del profesorado es importante. Por ejemplo: ¿qué significa ser competentes en el tiempo histórico? Significa, en primer lugar, construir unas estructuras conceptuales de la temporalidad, que serán cada vez más complejas (SANTISTEBAN, 2006). El problema es que la historia no ha creado un modelo conceptual de uso generalizado, más allá de la periodización y de algunas teorías sobre los cambios históricos. Además, el tiempo histórico está interrelacionado con la concepción de otros tipos de tiempos, sin duda el social y el filosófico, pero también el tiempo biológico o físico. Por lo tanto, la didáctica debe crear un modelo conceptual para la construcción de los aprendizajes a nivel general y, en el caso de la educación primaria, un modelo específico para superar las dificultades de comprensión del tiempo histórico entre los 6 y los 11 años (SANTISTEBAN Y PAGÈS, 2006).

En la formación inicial, los modelos conceptuales ayudan a comprender las estructuras científicas de las ciencias sociales, su funcionamiento como instrumentos de adquisición de conocimiento. También nos acercan al aprendizaje conceptual, a la idea de construcción de conceptos y de estructuras conceptuales. Según AUDIGIER (1991) la idea de red conceptual es básica para los aprendizajes de ciencias sociales:

“La consecuencia es importante para los aprendizajes y las prácticas de enseñanza; aprender un concepto es aprender un sistema de relaciones; aplicar una enseñanza que se propone la construcción de conceptos es, pues, privilegiar relaciones; aunque la definición de un concepto puede a veces parecer útil, enseguida hay que ponerla en cuestión mostrando las relaciones que un concepto mantiene

con otros. En las ciencias de la sociedad, ningún concepto es monosémico; cada significado circula en una red de relaciones que construye el sentido atribuido al concepto” (AUDIGIER, 1991, 12).

b) El proceso concreto de formación en el contexto de la universidad tiene una gran importancia para la actuación futura de los maestros y maestras. La tendencia del profesorado cuando comienza a enseñar es enseñar como ha sido enseñado en sus años de escolaridad (SANMARTÍ, 2007), por lo tanto debemos tener en cuenta las experiencias de los estudiantes. Pero esta realidad también indica que son muy importantes los valores educativos vividos en las clases de la universidad, la organización y la forma cómo se gestiona el conocimiento durante la formación: “Tendemos a aprender a enseñar a partir de ver cómo nos enseñan los que nos enseñan a enseñar” (SANMARTÍ, 2007, 54).

Es necesario destacar el papel de las preguntas en las clases de ciencias sociales y en las clases de didáctica de las ciencias sociales, su importancia sería equivalente a la importancia que tienen las buenas preguntas en la elaboración del conocimiento científico. Una buena investigación depende de una buena pregunta, un buen aprendizaje depende de la capacidad del alumnado para realizar buenas preguntas. Esto quiere decir que el profesorado debe estar preparado para fomentar y usar las preguntas del alumnado, reorganizándolas y señalando las ausencias. La formación del pensamiento complejo parte del planteamiento de preguntas o, mejor dicho, del aprendizaje de la realización de preguntas por parte del alumnado. Como afirman STERNBERG y SPEAR-SWERLING (1999):

“La capacidad de formular preguntas y de saber contestarlas es una parte fundamental de la inteligencia, podría incluso considerarse como la más importante. Se trata de una aptitud que podemos fomentar o reprimir” (STERNBERG Y SPEAR-SWERLING, 1999, 57).

Si se aprende a plantear preguntas se aprende a aprender. Las estrategias relacionadas con las preguntas del alumnado comienzan con las estrategias que el propio profesorado utiliza. Si el profesorado realiza preguntas productivas en vez de preguntas reproductivas, favorecerá que el alumnado aprenda a elaborar este tipo de preguntas (MÁRQUEZ, et.al., 2004). Si el profesorado utiliza las preguntas mediadoras en su diálogo con el alumnado, promocionará la realización de mejores preguntas y de un aprendizaje a partir de la formación del pensamiento. Hoy día la ciencia considera que las preguntas que deben formularse han de ir dirigidas a conocer el cómo más que el por qué, ya que el por qué responde a preguntas finalistas, a menudo teleológicas. La ciencia está interesada por las preguntas sobre el cómo porque busca relaciones o mecanismos de interdependencia. Por este motivo es importante ayudar al alumnado a transformar sus preguntas sobre el por qué –que son indemostrables generalmente-

, en preguntas sobre el cómo, que ofrecen mejores instrumentos para actuar en el medio. Se trata de pasar del deseo de obtener respuestas finalistas, al interés por conocer los procesos y los factores que intervienen en los acontecimientos.

Como afirmaba COUSINET (1969), no se trata de la curiosidad momentánea del alumnado por obtener una respuesta de un fenómeno, se trata de despertar en los niños y niñas sus intereses más profundos, sus motivos más duraderos, para la permanencia del deseo de conocer. El aprendizaje de la enseñanza de las ciencias sociales ha de ser un proceso de indagación constante, en la práctica, en el conocimiento y en el aprendizaje, donde cada pregunta se cierra con una nueva pregunta que abre otro campo relacionado de conocimientos, así lo demuestran las buenas prácticas del profesorado:

“Un aspecto clave de nuestra investigación fue habernos descubierto como estudiantes y gracias a ello la enseñanza sigue siendo para nosotras conmovedora y desafiante. En nuestras clases aprendemos, pero no porque algo sea incorrecto o porque como docentes revelemos alguna deficiencia, sino porque aprender es sinónimo de enseñar. (...) Siempre hay nuevos interrogantes y conocimientos para investigar respecto del aprendizaje, la enseñanza y el currículo” (SHORT, 1999).

Como señala FREIRE (1985) los investigadores deben plantear problemas y no sólo resolverlos, deben plantear las preguntas significativas que hagan avanzar el conocimiento. Ésta debe ser la base de una formación inicial del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. Hemos de aprender a plantear preguntas o problemas de tal manera que el proceso de resolución se convierta en el objetivo más importante de la formación. Debe prevalecer el concepto de conocimiento, dinámico y provisional, por encima del concepto de respuesta como solución, que tiene un significado estático y cerrado. Sea como sea, la enseñanza de las ciencias sociales será siempre más parecida a un proceso que a la imagen congelada de una fotografía.

- d) Es evidente que no se puede pensar en un diseño de la formación del profesorado en didácticas que separe el conocimiento práctico y teórico (BENEJAM, 2002). Investigaciones importantes en este sentido son las que indagan en los cambios de las perspectivas prácticas de los estudiantes de maestro. OWENS (1997) investigó las ideas de 562 estudiantes de maestro de primaria con la finalidad de establecer criterios para mejorar sus perspectivas prácticas para enseñar ciencias sociales. Sus conclusiones indican que los obstáculos fundamentales para conseguir cambios significativos de las perspectivas de los estudiantes, son la visión negativa de sus

experiencias escolares en referencia a las ciencias sociales y, como consecuencia de esto, la falta de interés por la enseñanza de las ciencias sociales.

MCFADYEN Y SZYMANSKI (1997) investigaron a 41 estudiantes de maestro de primaria sobre los cambios producidos en sus perspectivas de enseñanza de las ciencias sociales. La metodología etnográfica incluía el seguimiento de las capacidades para programar y la observación de sus intervenciones didácticas. Un apartado importante era la reflexión metacognitiva de los estudiantes sobre sus propios cambios en sus perspectivas para enseñar las ciencias sociales. Las conclusiones afirman que se producen cambios de las perspectivas de los estudiantes y que éstos son conscientes de estos cambios. La reflexión crítica sobre la práctica vivida y sus alternativas son fundamentales en el cambio de las perspectivas.

En la mayoría de trabajos sobre los cambios que se producen en los estudiantes durante la formación, consideran muy importante la implicación del profesorado de las escuelas (WILSON, KONOPAK Y READANCE, 1994), así como la interrelación entre los centros escolares y la universidad (RIERA, 2004; LLOBET, 2005). En otro trabajo (SANTISTEBAN, 2005) se pudo comprobar que las prácticas educativas son fundamentales para aprender a enseñar ciencias sociales, a través del estudio de casos de estudiantes de maestro, llegando a la conclusión que las representaciones sociales de los estudiantes y sus perspectivas prácticas, son dos aspectos interrelacionados que sufren variaciones durante el período de prácticas, entre otras razones, por el contexto que los acoge, por su propia predisposición al cambio y a partir de la reflexión sobre la práctica en el momento que se está realizando.

Todas estas cuestiones sobre la construcción del conocimiento práctico para enseñar ciencias sociales, tienen su origen en la investigación y son muy importantes, pero como señala PAGÈS (2004), aunque ha habido un crecimiento de las investigaciones sobre la formación inicial, éstas no han tenido ninguna repercusión en los programas. En el momento actual, cuando se plantean propuestas importantes en la formación inicial, un nuevo currículo por competencias profesionales se presenta como un instrumento con posibilidades de introducir cambios significativos. Reconozcamos ahora que el concepto de competencia es ambiguo y no siempre tiene las cualidades que se pretende. Y que la mejora de la formación requiere cambios más profundos que una mera revisión de los conceptos educativos. A pesar de todo, debemos estar dispuestos a utilizar las competencias para mejorar nuestros programas y, a partir de aquí, debemos estar preparados para el debate sobre qué tipo de profesorado queremos formar y qué enseñanza debe recibir la ciudadanía del futuro.

d) Para PERRENOUD (2000) la introducción en el currículo de las competencias, debe producir una reforma educativa que el autor llama del “tercer tipo”, más allá de cambios superficiales, técnicos o lingüísticos, con la ambición de cambiar la práctica y las estructuras de los programas, apoyada en la práctica y en la cooperación del profesorado. El concepto de competencia se ha interpretado en los últimos tiempos como una categoría clave para la renovación educativa, con el objetivo de introducir cambios sobre la manera como los aprendizajes son adquiridos y utilizados en la vida por las personas (MACCARIO, 2006). La reflexión sobre las competencias debe afectar la práctica educativa y debe introducir en la escuela la realidad del mundo en su complejidad, para el desarrollo personal y social del alumnado.

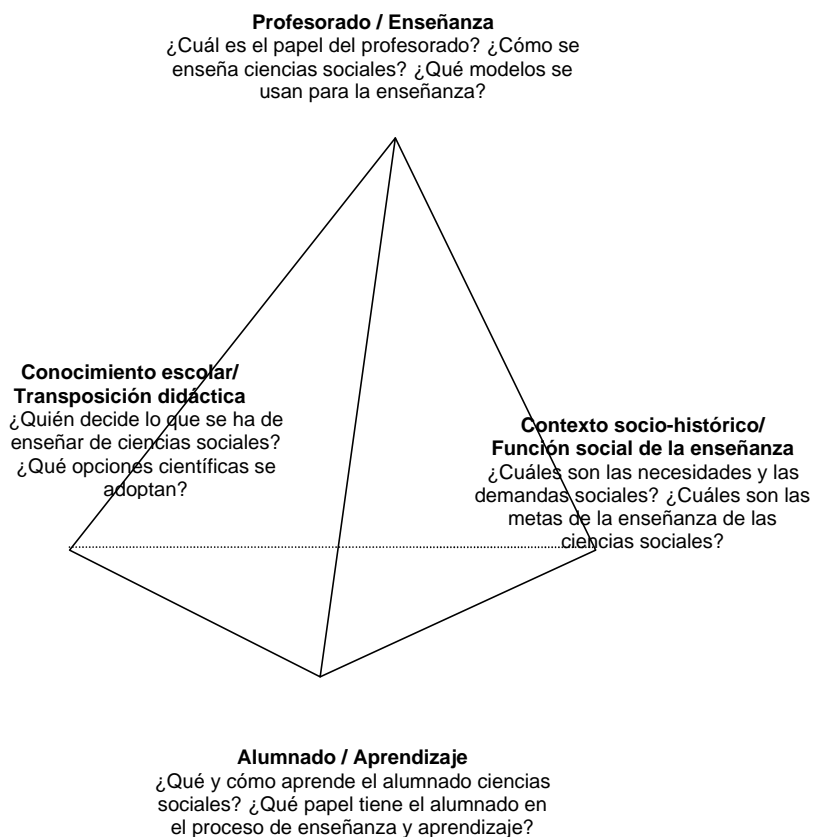
WEINERT (2004) caracteriza la competencia como la disposición que capacita a las personas para resolver determinados tipos específicos de problemas. El grado de competencia de un individuo se define por diferentes factores interrelacionados: habilidades, conocimientos, comprensión, destrezas, acciones, experiencia y motivación. La importancia del contexto en las competencias profesionales del profesorado es evidente, pero todavía se hace más evidente cuando intentamos definir las competencias. MACCARIO (2006), por ejemplo, considera que las competencias ponen en juego todo aquello que significa capacidades, esquemas de conocimiento y análisis de la situación, aplicando un contenido de enseñanza determinado:

“La situazione o il contesto in riferimento al quale si auspica avvenga l'apprendimento si conferma come elemento chiave. Una didattica per la competenza richiede l'individuazione di situazione e classi di situazione in grado di attivare capacità, schemi, conoscenze, ecc.” (MACARIO, 2006, 112).

Para PERRENOUD (1997), la competencia permite a las personas que apliquen los conocimientos que han adquirido en situaciones diversas. Este autor define la competencia de la siguiente forma: “Une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situations; capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas” (PERRENOUD, 1997, 7). En los autores citados el análisis del contexto se presenta como un elemento esencial.

Desde esta perspectiva, la formación del profesorado puede plantearse como el aprendizaje de una serie de competencias diversas que se sitúan en el espacio del volumen de una pirámide triangular, donde las distintas aristas de la pirámide corresponden a relaciones complejas entre los diferentes elementos de cada vértice. El proceso de enseñanza y aprendizaje, de unos conocimientos escolares determinados por la transposición didáctica, se produce en un contexto concreto, donde se definen las metas educativas de la sociedad y de la escuela. La didáctica de las ciencias sociales debe formar al profesorado en competencias para enfrentarse

a preguntas como las que se plantean, a modo de ejemplo, en cada uno de los vértices de la figura, así como también para plantear nuevas preguntas sobre cada uno de estos aspectos.



2. LA FORMACIÓN DESDE LA COMPLEJIDAD Y LA TRANSDISCIPLINARIEDAD

En el informe del Worldwatch Institute para el 2006-2007, publicado por la UNESCO, se ofrece un panorama de nuestro mundo de una gran complejidad y de un cierto pesimismo. Por un lado, aparecen signos muy negativos, como el aumento de energía nuclear, el cambio climático, el aumento de las catástrofes, el crecimiento del consumo, aumenta el número de vehículos, aumentan los gastos en armamento militar, aumenta la presión sobre los ecosistemas naturales, se intensifica la pobreza en las zonas urbanas y las diferencias regionales en cuanto a la calidad de vida, entre otros. Pero también se dan algunos signos positivos, como el aumento de la energía eólica y solar, aumenta la producción y el uso de

vehículos no contaminantes, vuelve a bajar la mortalidad infantil, aumentan los gastos para el mantenimiento de la paz, aumentan los informes de responsabilidad corporativa, entre otros. Este panorama de nuestro mundo exige una revisión de nuestro pensamiento científico y educativo.

En la actualidad los fenómenos sociales son de una gran complejidad, no tan sólo por su naturaleza o por sus causas y sus consecuencias diversas, sino por aspectos derivados de la globalización y de la interdependencia económica, política, cultural,... Aunque algunas perspectivas científicas mantienen una gran especialización, hoy sabemos que la solución de la mayoría de problemas del mundo y de nuestro entorno se solucionan con una combinación de métodos y de técnicas, de diferentes disciplinas, desde las ciencias experimentales y sociales, etc. Las respuestas de la ciencia han cambiado y también las preguntas, por lo tanto la enseñanza debe cambiar también la manera como acercamos a los niños y niñas al conocimiento. El paradigma de la complejidad nos ofrece una perspectiva interesante, una manera diferente de mirar la realidad, la interdependencia, la multicausalidad, la integración de las escalas de observación, las relaciones entre pasado, presente y futuro, la dinámica del cambio constante, por ejemplo.

Las bases del paradigma de la complejidad han sido establecidas por MORIN en diferentes trabajos (por ejemplo, 2000, 2001). Los fundamentos de sus teorías se encuentran en la teoría de sistemas de LUHMANN (1996), y en la teoría del caos o en las teorías sobre el azar y la incertidumbre, y sobre el orden y el desorden de PRIGOGINE (1993). El paradigma de la complejidad nace como respuesta a la ciencia de la modernidad. Se denomina también enfoque sistémico o cibernética de segundo orden.

El paradigma de la complejidad ha sido utilizado sobretudo en cuestiones medioambientales, aplicando el pensamiento complejo a los problemas existentes, lo que se ha denominado “política de civilización”, y para actuar a partir de unos valores éticos, lo que se ha denominado “estrategia ecológica” (MORIN, 2001). Una de sus principales aportaciones es la visión transdisciplinar del conocimiento científico, y no solamente entre las distintas ciencias naturales o entre las ciencias de la sociedad, sino también entre las ciencias naturales y sociales. La fragmentación del conocimiento en disciplinas no siempre ha facilitado el avance en la ciencia, en muchas ocasiones la hiperespecialización impide la observación de la realidad desde otras perspectivas, que nos permitirían a veces solucionar determinados problemas (MORIN, 2001).

En las propuestas de MORIN (2000, 2001) se distinguen siete principios básicos de la complejidad, que en todo caso se consideran interrelacionados y complementarios. Detrás de estos principios puede reconocerse la teoría de sistemas de LUHMANN (1996). La concepción sistémica considera la sociedad como un sistema, como una estructura pensada o, lo que es lo mismo, como un constructo teórico. Según esta concepción, no se puede estudiar directamente la realidad humana o el mundo de la vida, ya que sólo es posible realizar una aproximación intelectual, a través de una construcción de nuestro pensamiento. La complejidad de la realidad hace imposible un conocimiento global de la misma. Desde esta perspectiva, la concepción sistémica acepta las ciencias sociales como constructoras de conocimiento científico.

Para LUHMANN (1996) los sistemas sociales son sistemas autoreferenciales, que actúan hacia su interior y que contienen su propia descripción. Los sistemas sociales incluyen su entorno, las interrelaciones con el entorno, por esta razón mantienen una estabilidad en equilibrio dinámico con el medio, diferenciándose del entorno, pero reorganizándose en función de los cambios que se dan en su exterior. Así se aborda la complejidad de la realidad, diferenciando el interior y el exterior de los sistemas, las interrelaciones y la acción humana en el medio, reduciendo la complejidad a partir de la creación de modelos explicativos de la realidad, de la creación de realidades intelectuales diferenciadas, pero interdependientes.

Otra teoría que forma parte del paradigma de la complejidad es la teoría del caos. La teoría del caos estudia cómo en el marco de una estructura ordenada, pueden aparecer fenómenos más o menos caóticos y en qué medida pueden ser, estos fenómenos, más o menos regulares. La teoría del caos se relaciona con la complejidad, porque a mayor complejidad de los sistemas se dan más procesos relacionados con el desorden. Nacida de las matemáticas, la física y la meteorología, la teoría del caos se ha extendido a las ciencias sociales, ya que nos sirve para explicar comportamientos de las personas y de la sociedad que de otra manera son imposibles de comprender. Las estructuras ordenadas de los sistemas sociales pueden sufrir cambios imprevisibles, por variaciones en el entorno o por contacto con otros sistemas. Estos hechos pueden llegar a ser objeto de la predicción si se repiten con cierta regularidad o, también, se pueden controlar mejor si siguen un proceso de desarrollo similar a otros o se distinguen ciertas regularidades.

“Hoy no existe ningún campo -ciencias físicas, humanas, creación artística, instituciones jurídicas, vida económica, debates políticos- cuyos problemas no parezcan apelar a las nociones antagonistas del orden y del desorden, o a aquellas, más flexibles pero no por ello menos antinómicas, del equilibrio y del desequilibrio. Todo nos lleva a creer que estas

nociones son indispensables para interpretar el conjunto de las realidades que se presentan en nosotros o en torno a nosotros” (STAROBINSKI, 1983, citado por PRIGOGINE, 1993, 81).

Para CASTELLS (1999), el funcionamiento de nuestra sociedad se caracteriza por constituirse en procesos siempre inacabados, con fenómenos que se caracterizan por las distorsiones o por el caos que provocan, por ejemplo la violencia o el terrorismo, algunas enfermedades, la especulación económica o la bolsa, el fanatismo o las sectas. Así, los sistemas sociales que parecen estar en orden generan desorden de manera imprevista, y después se autogestionan para volver a ordenarse. Están por lo tanto sujetos también a la teoría del caos o, incluso, algunas de sus dinámicas socioculturales no pueden explicarse sin el papel del azar o de la incertidumbre. En la misma línea, la educación forma parte de lo social y puede también considerarse dentro de la misma perspectiva.

Desde la didáctica de las ciencias experimentales se han realizado diferentes propuestas basadas en el paradigma de la complejidad (por ejemplo, BONIL, et.al., 2004). Desde las ciencias de la educación existen también algunos trabajos sobre la complejidad en la enseñanza, sobre la teoría general de sistemas y sobre la teoría del caos (COLOM, 2003).

En un proyecto de investigación y de formación del profesorado que está destinado en los denominados “Camps d’Aprentatge” de Cataluña - en el cual participo como una de las tres personas que dirigen el proyecto¹ -, se está poniendo en práctica una propuesta conjunta de renovación de la enseñanza de las ciencias experimentales y de las ciencias sociales, a partir del paradigma de la complejidad. Se trata de proyectos compartidos con los centros educativos de educación primaria y secundaria del entorno. En una primera fase se están llevando a cabo propuestas educativas desde una perspectiva transdisciplinar, desde un nuevo planteamiento de las temáticas, que tiene en cuenta los siguientes criterios para el tratamiento de la complejidad, elaborados a partir de una adaptación de los principios básicos de MORIN (2000, 2001).

- a) La relación entre el todo y las partes.
- b) Las relaciones entre elementos naturales.
- c) Las relaciones entre elementos sociales: organización / poder; interrelación / conflicto; diversidad / desigualdad; culturas / valores.
- d) Las relaciones entre elementos naturales y sociales.

¹Proyecto financiado por el Departament d’Educació de la Generalitat de Catalunya. Los “Camps d’Aprentatge” son centros especializados en aspectos relacionados con algún tema en el que destaca alguna comarca o ciudad, por ejemplo existe uno centrado en el mundo romano en Tarragona o en el vulcanismo en la comarca de La Garrotxa. El proyecto de investigación y formación está también dirigido por las profesoras del área de Didáctica de las Ciencias Experimentales Rosa Maria Pujol y Neus Sanmartí de la Universidad Autónoma de Barcelona.

- e) La multicausalidad y el multiefecto.
- f) Las relaciones temporales (pasado – presente – futuro).
- g) Las relaciones entre dimensiones o escalas.
- h) La complementariedad (equilibrio estático / equilibrio dinámico, cambio / continuidad, determinismo / azar).
- i) Y por último, las relaciones entre el pensamiento y las emociones.

La formación del profesorado para enseñar ciencias sociales debe plantearse desde la complejidad, ya que enseñar en un mundo en transformación no puede plantearse desde la simplificación, como si se tratara de un paisaje estático donde los elementos sociales son fijos y fáciles de definir. Se trata de mirar el mundo entendiendo la realidad como un paisaje dinámico, con flujos y procesos que se explican desde las interrelaciones. El mismo proceso de formación se debe plantear desde los mismos principios sistémicos, estructurales, de multicausalidad, organizativos, de complementariedad, dialógicos o contextuales, así como sería conveniente hacerlo desde la transdisciplinariedad (IMBERNÓN, 2007).

3. LAS RELACIONES ENTRE INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN

Muchos autores han señalado los aspectos de interdependencia entre la formación del profesorado y la investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales (SEIXAS, 2001; AUDIGIER y TUTIAUX-GUILLON, 2004). La investigación nos ofrece claves imprescindibles para la mejora de la enseñanza. La formación del profesorado nos permite aprovechar los resultados de la investigación.

“En esta ocasión volvemos a insistir en el binomio investigación-formación, porque estamos convencidos de que para desarrollar una Didáctica de las Ciencias Sociales que responda a los retos anteriormente señalados, es imprescindible que una y otra estén estrechamente relacionadas, ya que constituyen los ejes que han de sostener, justificar e impulsar nuestra actividad universitaria cotidiana, articulada en torno a la práctica docente y a la investigación didáctica” (GÓMEZ RODRÍGUEZ Y NÚÑEZ, 2006, 15).

En la misma publicación TUTIAUX-GUILLON (2006) considera que es imprescindible conocer las prácticas en las escuelas para programar la formación del profesorado. En otro trabajo, DE VECCHIS Y STALUPPI (2004) consideran que la formación del profesorado en didáctica de la geografía, debe contemplar el saber para saber, el saber para hacer y el saber para cambiar. Y el cambio sólo puede darse desde la investigación sobre la práctica. Por lo tanto, para que la investigación pueda ser utilizada en la formación es necesario que se dirija a la solución de los problemas de enseñanza y aprendizaje en las escuelas. Como afirman CARR

Y KEMMIS (1988), la investigación educativa ha de ser crítica y transformadora, y debe ofrecer instrumentos para el análisis reflexivo sobre la práctica:

“...se suele pasar por alto el punto crucial de que la finalidad de la investigación educativa es desarrollar teorías arraigadas en los problemas y perspectivas de la práctica educativa (antes que en los problemas y perspectivas de alguna práctica científico-social). Un segundo fallo de muchas discusiones contemporáneas ha sido la incapacidad para distinguir entre las cuestiones sobre la medida en que las ciencias sociales existentes pueden contribuir a la solución de los problemas educativos y aquellas otras que versan sobre la medida en que la investigación educativa puede o debe ser conforme a los criterios científicos de adecuación” (CARR Y KEMMIS, 1988, 135).

Aunque se ha producido un incremento de la investigación en didáctica de las ciencias sociales, la parte dedicada a primaria es muy minoritaria y, además, como afirma WILSON (2001) en su revisión para la didáctica de la historia, el crecimiento debe contemplarse en función de las aportaciones específicas a los problemas verdaderos de la enseñanza de las ciencias sociales, lo cual reduce drásticamente su validez. Para SEIXAS (2001) la investigación sobre la enseñanza de los estudios sociales se ha visto afectada por la falta de definición del campo “extremadamente poroso”, lo que incluso dificulta a veces distinguir la investigación propia de los estudios sociales. A pesar de este hecho, no debemos olvidar que existe una creciente interdisciplinariedad que afecta también a otros campos de estudio sociales o de las ciencias experimentales.

La mayor dificultad para poder definir los estudios sociales ha sido la defensa de una pretendida y mal interpretada “neutralidad”. En todo caso, las investigaciones multiculturalistas o sobre la participación de las mujeres en la historia, por ejemplo, han venido a cambiar esta perspectiva. Así, para autores como NELSON (1991) o THORNTON (1994), el conocimiento social ha de ser sobretodo un conocimiento transformativo, para el cambio social, y la educación democrática de la ciudadanía ha de ser el eje central de esta enseñanza. No se debe prestar tanta atención a las exigencias disciplinarias de las ciencias referentes en la investigación, sino tejer la teoría didáctica, con todas sus consecuencias de teoría híbrida o combinatoria, que permite conocer mejor cómo se enseña y cómo se aprende la historia, la geografía y las ciencias sociales, y cómo este conocimiento es útil para intervenir en la sociedad (SEIXAS, 2001).

Estos son algunos de los retos que se plantean desde la investigación para la formación del profesorado de educación primaria, para aprender a enseñar ciencias sociales. Para SEIXAS (2001) la enseñanza de las ciencias sociales necesita con urgencia definir su edificio teórico,

ya que existe un gran aumento de la investigación en la mayoría de países, pero también existe una gran diversidad de investigadores, de temáticas y de perspectivas de estudio. Los investigadores se han quejado de que la vaguedad utilizada en las definiciones de la enseñanza de las ciencias sociales, dificulta identificar los puntos clave de las problemáticas del conocimiento social:

“The vagueness with which social studies education is defined makes it difficult to identify research (...) directed to social studies education” (PREISSLE-GOETZ y LE COMPTE, 1991, 62).

AUDIGIER Y TUTIAUX-GUILLON (2004), en su investigación sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación de la ciudadanía, en la escuela elemental francesa, observan una gran diversidad en las representaciones del profesorado con respecto al conocimiento social.

“... une pluralité de regards, pluralité qui met en évidence une pluralité de conceptions, une diversité dans les présences, dans les choix faits par les enseignants aussi bien pour les méthodes que pour les contenus, dans les trois disciplines” (AUDIGIER y TUTIAUX-GUILLON, 2004, 301).

PARA ACABAR

Ante la necesidad de replantear nuestro trabajo y nuestras metas, desde la didáctica de las ciencias sociales debemos buscar con insistencia las preguntas adecuadas para avanzar. Y la ciencia avanza con preguntas clave que señalan el camino adecuado para aproximarnos a las respuestas, sin las preguntas adecuadas no sabremos qué tenemos que construir. ¿Qué queremos saber del conocimiento social, de la formación o de la investigación? ¿Cómo enseñaremos a nuestros estudiantes a plantear buenas preguntas? ¿Qué preguntas ayudarán a resolver los problemas de la didáctica de las ciencias sociales? Tal vez deberíamos comenzar preguntando en nuestras clases: ¿qué preguntas son específicas de la didáctica de las ciencias sociales? Y si contestamos de manera afirmativa: ¿poseemos conceptos propios para debatir? Y por último: ¿somos capaces de crear conceptos desde la didáctica de las ciencias sociales?

Junto a las preguntas y frente a la complejidad de la formación y de la investigación, nuestros estudiantes en su proceso para aprender a enseñar ciencias sociales, deberán adquirir los valores epistémicos (ECHEVARRÍA, 2002), aquellos que se consideran valores clásicos de la ciencia, entre otros, la precisión, el rigor, la coherencia, de tal manera que las ideas de los estudiantes sean cada vez más coherentes, contrastables o explicativas. Estos valores serán imprescindibles para la construcción del conocimiento social y para comprender y construir

los valores sociales democráticos. Y junto a estos valores epistémicos, ante los problemas y los retos de la escuela en el futuro presente, deberán formar su pensamiento creativo para diseñar alternativas, entendiendo que lo crítico puede no ser creativo, pero lo creativo es siempre crítico ante la realidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARMENTO, B.J. (1986). Research on Teaching Social Studies, en Wittrock, M.C. (ed.). *Handbook of Research on Teaching*, 942-951. New York: MacMillan.
- AUDIGIER, F. (1991). La construcción del espacio geográfico. Una investigación didáctica en curso. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3-4. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 9-24.
- AUDIGIER, F.; TUTIAUX-GUILLON, N. (2005). Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire. INRP.
- BENEJAM, P. (2002). La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 91-95.
- BERLINER, D.C. (2004). Expert Teachers: Their Characteristics, Development and Accomplishments. Batllori, R., Gómez, E., Oller, M. Y Pagès, J. *De la teoria a l'aula. Formació del professorat i ensenyament de les Ciències Socials*. Barcelona: Departament de la Llengua, la Literatura i de les Ciències Socials, 13-28.
- BOIX-MANSILLA, V.; GARDNER, H. (1999). ¿Cuáles son las cualidades de la comprensión?, en Stone, M. (comp.) (1999). *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*, 215-256. Barcelona: Paidós.
- BONIL, J.; SANMARTÍ, N.; TOMÀS, C.; PUJOL, R.M. (2004). Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámicas sociales: el paradigma de la complejidad. *Investigación en la Escuela*, 53, 5-19.
- BRICALL, J.M (1997) Visión de la Universidad en Europa: problemas diversos, soluciones comunes. Conferencia pronunciada en el ciclo "Los nuevos desafíos de la Universidad". Madrid: Institución Libre de Enseñanza.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CASTELLS, M. (1999). *La era de la información I. La sociedad real*. Madrid: Alianza.
- COLOM, A.J. (2003). La educación en el contexto de la complejidad: la teoría del Caos como paradigma educativo. *Revista de Educación*, 332, 233-248.
- COUSINET, R. (1969). *Un nuevo método de trabajo libre por grupos*. Buenos Aires: Losada.

- DE VECCHIS, G.; STALUPPI, G. (2004). *Didattica della geografia. Idee e programmi*. Torino: Utet.
- ECHEVARRÍA, J. (2002). *Ciencia y valores*. Barcelona: Destino.
- FREIRE, P. (1986). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- IMBERNÓN, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- LESSARD, C. y TARDIF, M. (2006). La nature et la place d'une formation professionnelle.
- LENOIR, Y. Y BOUILLIER-OUDOT, M.-H. *Savoirs professionnelles et curriculum de formation*. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 27-66.
- LUHMANN, N. (1996). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. Madrid: Alianza.
- MACCARIO, D. (2006). *Isegnare per competenze*. Torino: Società Editrice Internazionale.
- MÁRQUEZ, C.; ROCA, M.; GÓMEZ, A.; SARDÀ, A.; PUJOL, R.M. (2004). La construcción de modelos explicativos complejos mediante preguntas mediadoras. *Investigación en la escuela*, 53, 71-81.
- MARTÍNEZ, M y ESTEBAN, F.. (2005) Una propuesta de formación ciudadana para el EEES. *Revista Española de Pedagogía*, 230. IEIE de Madrid, 63-73.
- MCFADYEN, L.; SZYMANSKI, C. (1997). Conceptual Shifts: Elementary Preservice Teachers' Perceptions About a Social Studies Methods Course". *Journal of Social Studies Research*, 21 (1): 16-21.
- MORIN E. (2000). *Els set coneixements necessaris per l'educació del futur*. Barcelona: UNESCO.
- MORIN, E. (2001). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Barcelona: Gedisa.
- NELSON, J. L. (1991). Discipline, knowledge, and social education. *The International Journal of Social Education*, 6(2): 41-50.
- OWENS, W.T. (1997). The Challenges of Teaching Social Studies Methods to Preservice Elementary Teachers. *The Social Studies*, 88 (3): 113-120.
- PAGÈS, J. (2004a). Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia, en Gómez, J.A. y Nicolás, E. (eds.). *Miradas a la historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, 155-177. Murcia: Universidad de Murcia.
- PERRENOUD, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école. Pratiques et enjeux pédagogiques*. Paris: ESF.
- PERRENOUD, P. (2000). *Construire des compétences à partir de l'école*. Paris: ESF.
- PREISSLE-GOETZ, J. ; LE COMPTE, M.D. (1991). *Qualitative research in social studies*

education, en Shaver, J.P. (ed.). *Handbook of research on social studies teaching and learning*, 56-66. New York : Macmillan.

PRIGOGINE, I. (1993). *El nacimiento del tiempo*. Barcelona, Tusquets.

REY, B. Les compétences professionnelles dans la transmission scolaire du savoir historique. Ávila, R. M., López Atxurra, R. y Fernández de Larrea, E. *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 33-54.

SANMARTÍ, N. (2007). La formació dels professors de secundària: quin "model organitzatiu" de formació? Grup d'Opinió sobre el Sistema Educatiu. *La formació inicial del professorat de secundària*. Barcelona: ICE-UB, 53-62.

SANTISTEBAN, A. (2005): *Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en Didàctica de les Ciències Socials*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. (Tesis doctoral).

SANTISTEBAN, A. (2006). Une proposition conceptuelle pour la recherche et l'enseignement du temps historique, *Le Cartable de Clio* (GDH, Éditions LEP, Lausanne), 6: 77-90.

SANTISTEBAN, A. ; PAGÈS, J. (2006). La enseñanza de la historia en la educación primaria. En Casas, M. y Tomàs, C. (coord.) *Educación Primaria. Orientaciones y Recursos*,

468/129-468/160. Barcelona: Wolters Kluwer Educación.

SEIXAS, P. (2001). Review of Research on Social Studies. Richardson, V. (ed.). *Handbook Of Research On Teaching*. 4th ed., 545-565. Washington: American Educational Research Association.

SHORT, K.G. et. al. (1999). El aprendizaje a través de la indagación. Docentes y alumnos diseñan juntos el currículo. Barcelona: Gedisa.

SHULMAN, L.S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea, en Wittrock, M.C. (ed.) *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*, 9-91. Barcelona: Paidós/MEC.

STERNBERG, R.J.; SPEARSWERLING, L. (1999). *Enseñar a pensar*. Madrid: Aula XXI-Santillana.

THORNTON, S. (1994). The social studies near century's end: Reconsidering patterns of curriculum and instruction. *Review of Research in Education*, 20: 223-254.

TUTIAUX-GUILLON, N. (2006). La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en las aulas. El ejemplo francés, en Gómez Rodríguez, E.; Núñez, P. (2006). *Formar para investigar, investigar para formar en didáctica de las ciencias sociales*, 19-38. Málaga: AUPDCS.

WEINERT F.E. (2004). Concepts of Competence (Contribution within the OECD project DeSeCo). Neuchâtel en The Development of National Educational

Standards. Bundesministerium für Bildung und Forschung.

WILSON, S.M. (2001). Research on History Teaching, en Richardson, V. (ed.). *Handbook Of Research On Teaching*, 527-544. Washington: American Educational Research Association. 4th ed.

WILSON, S.M.; KONOPAK, B.C.; READANCE, J.E. (1994). Preservice Teachers in Secondary Social Studies: Examining Conceptions and Practices. *Theory and Research in Social Education*, 12 (3): 364-379

Antoni Santisteban Fernández

LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL NUEVO PLAN DE PROFESOR DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

Carlos Guitián Ayneto

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Una de las características de la sociedad actual está relacionada con el hecho de que el conocimiento es uno de los principales valores de sus ciudadanos así como que estos valores dependen en gran medida de su nivel de formación y de la capacidad de innovación y emprendimiento que posean. Pero cada vez más se demuestra que el conocimiento se renueva día a día, obligándonos a actualizarlo permanentemente. La sociedad exige que sus profesionales tengan una buena formación de partida y en permanente renovación.

Es en este contexto, donde la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior ha constituido la oportunidad para que las universidades españolas, dentro de sus programas de postgrado, ofrezcan un master europeo en Formación inicial del Profesorado de Secundaria. Con este nuevo plan podemos apreciar que, por primera vez, va a tener la consideración de titulación de master la formación del profesorado en el conjunto de las universidades españolas. Hasta ahora, primero los Certificados de Aptitud Pedagógica (CAP) y luego los Cursos de Cualificación Pedagógica (CCP), habían tenido consideraciones diversas e incluso, la convivencia de estas dos titulaciones había provocado que en alguna universidad, como es el caso de la de Las Palmas de Gran Canaria, desapareciese el CCP tras unos años impartándose, por la competencia ¿desleal? de que era objeto por parte de algún CAP ofrecido en otras universidades.

¿POR QUÉ UNOS NUEVOS PLANES DE ESTUDIOS EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA?

El objetivo de este Espacio Europeo de Educación Superior es el de dotar a Europa de un sistema universitario homogéneo, compatible y flexible, que permita a los estudiantes y titulados universitarios europeos una mayor movilidad, al mismo tiempo que se trata de dotar al sistema universitario europeo de unos niveles de transparencia y calidad, que lo hagan atractivo y competitivo a nivel internacional. Los cambios producidos en la formación inicial en el conjunto de los países europeos durante los últimos años responden a la necesidad de atender a las nuevas realidades educativas configuradas por una dinámica social que sufre un proceso de transformación acelerado.

Se considera que el estudiante debe pasar a ser el centro del sistema, ya que es el principal actor del mismo, valorándose el esfuerzo que necesita realizar para superar las enseñanzas, no únicamente las horas de clase a las que debe asistir, cambiando para eso la filosofía de los estudios y dando más importancia al manejo de las herramientas de aprendizaje que a la simple acumulación de conocimientos. Existe además un reto como es el de la integración del aprendizaje electrónico y de la enseñanza por Internet que plantea también un cambio en el sistema educativo cara a un futuro inmediato en consonancia con el hecho de que la penetración social de las tecnologías de la información y la comunicación abre nuevas posibilidades y plantea nuevas exigencias para desarrollar el aprendizaje del siglo XXI, sobre la base que entre las nuevas generaciones existe una familiaridad creciente con estas herramientas.

¿POR QUÉ UNA TITULACIÓN DE PROFESOR DE SECUNDARIA?

Estas nuevas realidades sociales y educativas descritas con anterioridad, enmarcadas en una sociedad cada vez más compleja y dinámica como es la nuestra, demandan una transformación en la formación del profesorado que esté en consonancia con el momento actual que vivimos, caracterizado por el cambio continuo y acelerado de nuestras formas de vida. Se han introducido nuevas concepciones económicas, nuevos desarrollos científicos y tecnológicos, y nuevos valores sociales, que deben reflejarse en nuestro sistema educativo.

Hay que contar además, que hoy la sociedad se introduce en el aula, pero se trata de una sociedad bastante confusa, de espacios sociales enfrentados y lógicas institucionales contradictorias, donde los padres se quejan de los profesores y los docentes protestan porque, con demasiada frecuencia, tienen que hacer incluso de padre o de madre. Ante esto, el

aumento de la oferta de Inglés e Informática no consigue superar la problemática de una institución escolar que ha perdido muchos de sus referentes tradicionales y que no consigue superar las contradicciones que se dan en la práctica entre una teoría que defiende la transversalidad y la complementariedad. Asimismo se encuentra con unas familias que exigen que sus hijos se disciplinen pero que no están dispuestas a entrar en conflicto con ellos; con unas empresas que pretenden la formación de los profesionales que demande el mercado y unas estructuras educativas en las que muchas veces no existe diálogo entre las Comunidades Autónomas y el Ministerio de Educación, pero que exigen que se formen buenos españoles, o buenos vascos o buenos canarios, según el currículo prescrito.

Es evidente que una gran parte del profesorado que, hasta ahora, se incorporaba trabajar en la enseñanza secundaria llegaba provisto, por lo general, de una buena formación académica, pero carecía de formación en las habilidades sociales y comunicativas necesarias para desarrollar un trabajo efectivo dentro del aula, adquiriendo las destrezas propias de la profesión por el sistema de la aplicación del modelo recibido, bastante alejado de la realidad actual, arrastrando por eso un elevado coste personal. Para muchos, al acabar sus estudios y comenzar su tarea docente en los institutos, la enseñanza era poco más que transmitir una “fotocopia reducida” de lo que habían aprendido en la universidad. Muy pocos habían oído hablar de cómo eran las personas que tenía delante, qué capacidades, necesidades e intereses tenían.

De ahí que una significativa parte del profesorado en activo esté, al menos, desorientada a causa de los nuevos planteamientos que han tenido lugar en los últimos años en el campo de la educación y que han tenido que asumir, con ciertas reticencias en la mayoría de los casos.

La pretensión última de la reforma debe ser que el profesorado deje de ser la única fuente de conocimiento y pase a actuar como orientador del alumnado, facilitándole el uso de los recursos y herramientas necesarios para construir un nuevo conocimiento y ayudando a adquirir esas destrezas que se precisan para poder gestionar con éxito esos recursos.

El profesorado necesita además, una formación que haga posible la aplicación de estrategias para atender la gran diversidad de capacidades, de ritmos y de intereses que se dan en el aula, y ser orientado por una práctica, basada en experiencias concretas que le permitan reflexionar sobre su entorno al tiempo que le sirven de referencia. También se debería preparar en aquellos aspectos que guardan relación con la diversidad cultural mediante programas de intercambio y reflexión. No debemos perder de vista que la ideología del profesor o profesora es un elemento determinante en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje que se produzca

en el aula y que temas de gran actualidad que son socialmente relevantes y polémicos, como puede ser el caso de la inmigración o la multiculturalidad, es importante que se traten en clase, dentro de un marco que favorezca un discurso respetuoso y abierto.

Para esto se considera que el futuro profesor de Enseñanza Secundaria debe adquirir los conocimientos necesarios para ejercer una serie de competencias de tipo general que se enumeran a continuación¹:

-Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos.

-Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.

-Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.

-Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad del alumnado.

-Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.

-Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del alumno y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.

-Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.

¹ ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

-Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los alumnos de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

-Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.

-Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.

-Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.

EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA.

Antes de llevar adelante esta reforma en el perfil profesional del profesorado se ha debido tener en consideración como está en la actualidad estructurada esta área en la Enseñanza Secundaria, sometida a excesivos cambios de planteamiento en el diseño curricular en los últimos treinta años en esta etapa educativa. No se debe perder de vista que las materias consideradas dentro del campo de las Humanidades incluso fueron objeto de un tratamiento especial a raíz del debate llevado a cabo en los últimos años del pasado siglo. En este debate, centrado sobre todo en la enseñanza de la Historia, pudo percibirse el posicionamiento de los partidos políticos, pero también de las distintas asociaciones existentes en este campo y de los especialistas de las distintas escuelas científicas e ideologías y se puso en evidencia la falta de consenso efectivo sobre la Historia que debe ser enseñada y los criterios que deben servir para configurar la secuencia de contenidos para la Educación Secundaria.

Hoy, las últimas directrices en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, apuestan por potenciar estos conocimientos debido a la relevancia que han adquirido en la época actual, “al ser prioritario que los jóvenes obtengan una formación que los capacite para convivir en una sociedad pluralista y democrática, dotándolos de los instrumentos necesarios para conocer esa sociedad, desarrollando actitudes de tolerancia, solidaridad y participación responsable en los asuntos colectivos. Asimismo, el acelerado progreso tecnológico y el paralelo avance de los

medios de comunicación requieren que se dote a nuestra juventud de una formación en valores que comporten el desarrollo de su sentido crítico”².

Del ejemplo anterior que está referido a Canarias pero que puede ubicarse en cualquier declaración de principios tanto estatal como de la comunidad autónoma correspondiente, se desprende que las Ciencias Sociales, tanto por su objeto de estudio como por los procedimientos metodológicos que utilizan para llevar a cabo su cometido, resultan particularmente adecuadas para que el alumnado desarrolle las capacidades relacionadas con el uso de la información y de los medios que la canalizan y la procesan, en especial los relacionados con las denominadas tecnologías de la información y la comunicación, en un proceso que comienza con la recogida de datos y finaliza con la búsqueda de interpretaciones y la elaboración de conclusiones.

Esta relevancia que otorga la legislación a las materias que configuran el área, no necesariamente coincide con la actitud del alumnado y de la sociedad en general que suelen considerarlas, cuanto menos como de poca importancia, actitud que no deja de tener consecuencias a la hora de su traslado a un plan de estudios universitario. Tampoco ayuda en exceso el mantenimiento del carácter enciclopedista que conservan los contenidos y que mantienen la permanencia de la poca trascendencia de su estudio.

En cualquier caso no debe perderse de vista que en el mundo en que vivimos cobra cada vez más importancia el conocimiento de la geografía, la historia, la economía y demás ciencias de las consideradas sociales.

¿QUÉ CAMBIOS INTRODUCEN LOS NUEVOS PLANES EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES?

En el debate que se ha producido para propiciar el desarrollo de las nuevas titulaciones, se concluye que, en el ámbito de las materias específicas, deben trabajarse las siguientes competencias³:

-Conocer el valor formativo y cultural de las materias correspondientes a la especialización y los contenidos que se cursan en las respectivas enseñanzas.

² DECRETO 51/2002, de 22 de abril, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias.

³ Borrador de orden ministerial por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión de profesor de secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional, enseñanzas artísticas, enseñanzas de idiomas y enseñanzas deportivas

-Conocer la historia y los desarrollos recientes de las materias y sus perspectivas para poder transmitir una visión dinámica de las mismas.

-Conocer contextos y situaciones en que se usan o aplican los diversos contenidos curriculares.

-Conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de las materias correspondientes.

-Transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo y adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos.

-Conocer estrategias y técnicas de evaluación, propias del área, entendiendo la evaluación como un instrumento de regulación y estímulo al esfuerzo.

-Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialización cursada.

-Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las materias de la especialización y plantear alternativas y soluciones.

-Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.

Al tratarse de una definición de competencias difícilmente discutible, se debe suponer que cada universidad, en función del debate que se desarrolle en sus órganos competentes para ello, desarrollará estos objetivos que no dejan de ser una declaración de principios de tipo bastante general. Pocos defienden un planteamiento de partida diferente, ya que se ha avanzado en la conciencia por parte del profesorado en que la mera transmisión de conocimientos debe dejar paso a un proceso de enseñanza y aprendizaje en el que se necesita conocer metodologías y técnicas que permitan una mayor asimilación de los contenidos por parte del alumnado. Han quedado obsoletos los planteamientos formativos clásicos y sería necesario estimular otras maneras de formación más flexibles e innovadoras.

En el caso que nos ocupa, la Didáctica de las Ciencias Sociales, como el resto de las didácticas específicas, tiene ante sí un papel determinante en la formación del profesorado de Geografía e Historia, por una parte al adquirir la absoluta responsabilidad en las competencias antes descritas y, por otra parte, en la necesaria implicación en el *practicum* previsto.

Es aquí cuando debemos cuestionarnos si la Didáctica de las Ciencias Sociales está en condiciones de ayudar al graduado universitario, que va a adquirir la condición de “maestro”, a que alcance ese perfil profesional que se demanda. Valdrían para resumir este perfil las palabras de J. PAGÈS (2004)⁴, referidas a la Didáctica de la Historia, pero que son perfectamente aplicables a las de la geografía, la economía o la más específica de las Ciencias Sociales:

Se ocupa de enseñar el oficio de enseñar historia, de formar como profesores a los estudiantes de historia. Pero, ¿en qué consiste preparar para ser profesor o profesora de historia?, ¿qué significa formar las competencias en didáctica de la historia de los futuros profesores? En mi opinión, preparar a un profesor o una profesora de historia, enseñar a enseñar historia, consiste en educar a un profesional para que tome decisiones, sepa organizarlas y llevarlas a la práctica, sobre los conocimientos históricos que debe enseñar en un aula de un centro determinado. Aprenda que enseñar historia en secundaria consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, sepan interpretarlo desde su historicidad y quieran intervenir en él con conocimiento de causa, quieran ser protagonistas del devenir histórico.

En definitiva, si con las competencias antes definidas se consiguen estos objetivos se podrá asegurar que se ha dado un paso adelante en la formación de un profesorado de Enseñanza Secundaria, especialista en Ciencias Sociales, Geografía e Historia, preparado para desarrollar su labor con efectividad y se podrá romper con el planteamiento de que para enseñar sólo basta con saber la asignatura.

¿QUÉ CAMBIOS QUEDAN PENDIENTES Y VAN MÁS ALLÁ DE LOS NUEVOS PLANES DE ESTUDIO?

Cuatro aspectos quedan pendientes tras la reforma. Por un lado, el graduado que va a realizar el master de profesor en Educación Secundaria va a ser difícil, conociendo la estructura de nuestras facultades universitarias, que reciba una formación “científica” diferente a la actual, al menos en lo que a contenidos se refiere. Si analizamos los planes de estudios actuales de Geografía, Historia e Historia del Arte, vemos que la orientación mayoritaria puesta por la especialización en cada una de esas materias, por lo que el profesorado que desarrollará su trabajo en la etapa de Secundaria saldrá de la Facultad posiblemente con una buena preparación en las disciplinas de referencia, pero con muy poca formación en las otras del

⁴ PAGÈS, J., Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia. En Nicolás, E. & Gómez, J. (coords.) Miradas a la Historia. (págs. 155-178) Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 2004.

área. Esta formación, va a ser difícil de completar en los 60 créditos del master, a no ser que se sacrifiquen los contenidos propios de la didáctica de las Ciencias Sociales en aras de completar la deficitaria formación en contenidos. No debe perderse de vista que en la actualidad un profesor o profesora de Secundaria, con una licenciatura, por ejemplo, en Historia puede no haber estudiado desde el nivel de Primaria absolutamente nada de Geografía General o de Historia del Arte, materias que con toda probabilidad tendrá la obligación de impartir en el Instituto.

En segundo lugar, si antes decíamos que las materias que comprenden en general el área de Ciencias Sociales no son de las más apreciadas por la mayoría del alumnado ni de las familias y sociedad en general, también puede decirse que ser profesor o profesora de esta área en la Enseñanza Secundaria no es la vocación mayoritaria entre los cada vez menos numerosos estudiantes que se gradúan en la universidad. Es más, da la impresión que pocos son los que empiezan una titulación de estas con voluntad de terminar ejerciendo la profesión docente, y en el transcurso de su formación inicial no se suele animar en exceso en un cambio de planteamientos. Más bien se intenta reproducir el modelo del profesorado universitario de especialista-investigador.

En este punto convendría tratar, aunque sea sólo en un nivel de formulación de pregunta, qué se va a hacer con la Educación para la Ciudadanía, quizás el tema más polémico de la última legislatura en el campo de la Educación en España. Si seguimos las sugerencias que nuestra Asociación ha formulado en este tema, concluimos que esta materia debe orientarse básicamente hacia la consecución de competencias ético-ciudadanas, entendidas éstas como el conjunto de comportamientos, actitudes y conocimientos que las personas aplican en sus relaciones con los demás y en sus continuas actuaciones en el entorno social y político⁵. La reivindicación para el área de conocimientos de Didáctica de las Ciencias Sociales de la responsabilidad en esta materia obliga a plantear una oferta seria en el campo de la formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria que aún está por concretar.

El cuarto aspecto pendiente se relaciona con la necesidad de ligar la formación inicial del profesorado con la formación permanente. La profesión docente, al igual que la inmensa mayoría de las ocupaciones laborales actuales, precisa de una constante renovación y actualización profesional. En los últimos años, los cambios curriculares que ha podido contemplar el profesorado hacen necesaria una actualización de quienes trabajan en las aulas, a fin de que se adapten a las nuevas corrientes y necesidades del sistema educativo así como a

⁵ Sugerencias para una propuesta curricular de Educación para la ciudadanía. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. 2006.

los cambios de la nueva sociedad de la tecnología y del mercado global. Esto hace que el éxito escolar esté ligado en un alto porcentaje a la capacidad que pueda haber de renovar los conocimientos del profesorado, tanto en el campo de las disciplinas de referencia como en el de la didáctica. Si la Universidad es capaz de ofrecer unos planes de estudio en el ámbito de la formación inicial, debe asimismo realizar una oferta creíble en el campo de la formación permanente, que debe tener su campo de actuación en los propios centros de trabajo, convirtiéndolos en espacios en los que no sólo se enseña sino en los que el profesorado también aprende.

¿QUÉ PAPEL DEBE JUGAR EL ÁREA EN LA FORMACIÓN, EN CUANTO A LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA Y LA INVESTIGACIÓN?

La cantidad de créditos asignada al *practicum*, marca una diferencia con las titulaciones del profesorado de los niveles de infantil y primaria que en la reforma han aumentado considerablemente su presencia en los planes de estudio, elevándola al equivalente a casi un curso completo. Esto no constituye una novedad pues un plan de estudios como el de 1967 ya contemplaba esta circunstancia. En Secundaria no ha sido así, posiblemente porque hubiese supuesto duplicar los créditos del master.

Se plantea entonces si las prácticas deben hacerse al final del master o bien desarrollarse de manera simultánea a los aprendizajes teóricos y así poder interactuar entre ambos. Si se apuesta por la primera fórmula, se corre el riesgo de que las prácticas se controlen por las áreas de Didáctica General e incluso de Psicología, como ha ido ocurriendo en el caso de la formación del profesorado de Primaria. Si es la segunda fórmula la escogida, es en el *practicum* donde la Didáctica de las Ciencias Sociales debe desempeñar un papel relevante, encargándose de su coordinación y evaluación, así las prácticas se van desarrollando al mismo tiempo que se imparten las materias propias del área específica, a lo largo del master, contribuyendo a poner en relación lo que se plantea desde la teoría en la universidad con la observación directa de lo que se trabaja en el aula. Y es aquí también donde puede cobrar sentido la necesidad tantas veces enunciada de integrar en la enseñanza universitaria a un profesorado que ha ido creciendo profesionalmente en la docencia en Secundaria.

Si consideramos que la realidad de las aulas constituye el eje donde se debe vertebrar el conocimiento didáctico y aplicar la necesaria interrelación entre la teoría y la práctica, no se debe perder de vista que uno de los objetivos de la Didáctica de las Ciencias Sociales consiste en analizar las prácticas, la realidad de la enseñanza de la geografía, la historia y las otras ciencias sociales, sus finalidades o propósitos, sus contenidos y sus métodos para detectar y

explicar sus problemas, buscar soluciones y actuar para transformar y mejorar la práctica. Es cierto que algunas universidades españolas llevan un tiempo haciendo realidad este enunciado⁶, pero todavía ni se ha generalizado ni tampoco se han abierto los cauces necesarios por la investigación en el área, para establecer una teoría al respecto, aunque en el Simposio de Palencia⁷ se abrió un camino en este campo y hubo debate en las comunicaciones presentadas sobre el significado y estructura del *practicum* aunque centradas sobre todo en la etapa de Primaria.

El crecimiento del “corpus” científico que tiene la Didáctica de las Ciencias Sociales es evidente, aunque falta aún culminar el proceso de consolidación de una comunidad investigadora e innovadora que genere discusión y que sea capaz de delimitar los problemas epistemológicos y metodológicos que tiene la investigación y la propia acción didáctica del área de conocimiento.

Tres preguntas básicas para el futuro relacionadas con la Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación inicial para la Enseñanza Secundaria.

¿Estamos los formadores del profesorado de Secundaria en el campo de las Ciencias Sociales, en condiciones de garantizar la calidad y eficacia de esa formación en la línea que demanda el nuevo título de master?

¿El actual diseño curricular de las Ciencias Sociales en la Enseñanza Secundaria permite hacer un buen trabajo en la formación de este profesorado?

¿Podrán las universidades dar entrada a un profesorado que proceda de la Enseñanza Secundaria?

⁶ Por ejemplo, la Universitat Autònoma de Barcelona, con el Profesor J. Pagès al frente ha establecido una línea de investigación sobre la formación en didáctica tanto del profesorado de primaria como del de secundaria. Se ha leído ya una tesis doctoral (BRAVO, 2002) cuyo objetivo fue la comparación entre la formación didáctica del futuro profesorado de historia de secundaria recibida en el CAP y en el CCP.

⁷ ESTEPA, J.; DE LA CALLE, M. y SÁNCHEZ, M. (2002), Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de Ciencias Sociales. Palencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAVO, L. (2002): *La formación inicial del profesorado de secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona: un estudio de caso*. Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.

GARCIA, T. y PAGÈS, J. (1999): “La formación didáctica de las Ciencias Sociales del profesorado de secundaria: del CAP al CCP”. *Contextos Educativos*, vol. 2, 53-70.

GONZÁLEZ, I. (2002), “La formación inicial del profesor de Ciencias Sociales de Educación Secundaria: necesidades y proyectos”, en ESTEPA, J.; DE LA CALLE, M. y SÁNCHEZ, M., *Nuevos horizontes en la formación del Profesorado de Ciencias Sociales*. Asociación de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Palencia, 19-50.

MORENO, J.M. (2006), “Profesorado de Secundaria y calidad de la educación. Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente”, en *Revista de*

Curriculum y Formación de Profesorado. Universidad de Granada. Año/vol. 10, nº 001, 1-22.

NIETO, J. (2002), *Hacia un modelo comprensivo de prácticas de enseñanza en la formación inicial del maestro*. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

PAGÈS, J. (1994): “La didáctica de las ciencias sociales, el curriculum y la formación del profesorado”, en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 13, 38-50.

PAGÈS, J. (2000): “La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado”, en *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 24, 33-44

Títulos de grado y postgrado: La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio
La formación en didáctica de las Ciencias Sociales del maestro de educación infantil. Una propuesta adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior

LA FORMACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL. UNA PROPUESTA ADAPTADA AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Pilar Blanco

Universidad de Burgos

Mercedes De La Calle

Universidad de Valladolid

Carmen Fernández Rubio

Universidad de Oviedo

Begoña Molero

Universidad del País Vasco

Domingo Ortega

Universidad de Burgos

María Sánchez Agustí

Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

Con la publicación en el BOE de la orden ministerial *ECI/3854/2007, de 27 de diciembre*, por la que se establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil, se cierra una primera fase, la institucional, en la adaptación de este título a las directrices europeas. Se abre ahora una segunda parte del proceso, responsabilidad de los profesores universitarios, encaminada a adaptar las asignaturas y programas a esta regulación.

Así, con la implantación del nuevo sistema el profesorado deberá elaborar sus programaciones docentes atendiendo al desarrollo de competencias y a la definición de un marco común de créditos, dos aspectos fundamentales en el proceso de armonización o *comparabilidad* de los

títulos de Enseñanza Superior europeos. Ello, sin duda, implica cambios trascendentales en las metodologías de enseñanza y en la concepción del trabajo de los docentes.

Desde hace tres años un equipo de profesores venimos preparándonos para estas innovaciones, trabajando colaborativamente en la adaptación de los programas de Didáctica de las Ciencias Sociales. En primer lugar nos ocupamos de la elaboración y diseño de un programa modular para el título de Maestro en Educación Primaria¹, para posteriormente centrarnos en la planificación de un programa para el título de Maestro en Educación Infantil. En ambos casos se ha seguido una secuencia de acciones semejante, la cual podemos concretar en los siguientes pasos:

1. Definir la contribución de la Didáctica de las Ciencias Sociales a las competencias genéricas del perfil profesional del maestro de Educación Infantil.
2. Establecer las competencias específicas de la materia
3. Formular para cada una de ellas las capacidades a desarrollar, entendidas como objetivos pertinentes y evaluables.
4. Elegir los contenidos más relevantes y adecuados en función de las competencias establecidas.
5. Determinar metodologías propiciatorias de entornos de aprendizaje activos y *colaborativos*, planificando tareas y actividades de carácter práctico con especial atención a Internet
6. Fijar en cada uno de los bloques de contenidos la carga horaria del alumno, diferenciando el factor de presencialidad y el de trabajo autónomo (ECTS).

Para llevar adelante el primer punto relativo a la función que la Didáctica de las Ciencias Sociales debe cumplir en la formación del maestro de Educación Infantil, además de nuestra propia experiencia profesional, nos hemos servido del trabajo de la ANECA², de la Ficha Técnica que el MEC hizo pública en febrero de 2006, y, ya recientemente, de la Orden Ministerial que regula los requisitos de los títulos que habiliten para esta profesión (BOE 29/12/2007).

El programa ha sido organizado en una estructura modular (lo que permitirá una proyección futura en asignaturas variada) a partir de las seis competencias específicas o de materia siguientes:

-Comprender los principios básicos de las Ciencias Sociales y reconocer su implicación en la Educación Infantil

¹ Véase BLANCO, P., DE LA CALLE, M., FERNÁNDEZ RUBIO, C., MOLERO, B., ORTEGA, D. y SÁNCHEZ AGUSTÍ, M.(2007) “ Un marco competencial acorde con el EEES. Una propuesta para la titulación de Maestro de Educación Primaria desde la Didáctica de las Ciencias Sociales” en ÁVILA, R., LÓPEZ ATXURRA, R. y FERNÁNDEZ DE LARREA, E.(ed.) Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización. AUFPCDS, Málaga, pp 115-129

² Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio. Vol. I. ANECA, Madrid 2005

- Comprender el carácter vertebrador de los contenidos sociales en el currículo escolar de 0 a 6 años, y diseñar unidades de programación en torno a ellos
- Identificar las claves del proceso de construcción espacio-temporal en los niños de Infantil y favorecer su desarrollo
- Comprender las representaciones infantiles de la realidad social y diseñar actividades de aprendizaje encaminadas a superar sus limitaciones
- Educar en valores para una sociedad democrática e intercultural
- Diseñar, aplicar y evaluar estrategias y recursos para el descubrimiento del entorno

Teniendo en cuenta que las competencias son conductas exitosas que se ponen en escena antes situaciones concretas del contexto laboral (Colas 2005, 105) y por tanto sólo verificables en la formación inicial a través del desarrollo del Prácticum, hemos formulado los objetivos para cada una de ellas en términos de capacidades observables. Se señalan también las competencias del título a cuyo desarrollo contribuyen de acuerdo con la orden ministerial reguladora, y se definen los contenidos de cada módulo, explicitando una serie de tareas a realizar por los alumnos.

El programa, siguiendo las directrices de la Convergencia Europea, pone especial hincapié en los aprendizajes prácticos, tanto en el aula como fuera de ella, y en la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. La propuesta asume la adopción del sistema común de créditos o *European Credit Transfer System*, y explicita las horas de dedicación de los estudiantes a cada una de las actividades en las que se articula cada módulo, partiendo del supuesto de que cada crédito equivale a 25 horas de trabajo, y que por término medio cada hora presencial precisa de hora y media de trabajo personal³.

2. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE INFANTIL

A continuación exponemos el programa resultante, para ser sometido a debate y discusión, precedido de los argumentos que avalan la inclusión de las seis competencias escogidas en la capacitación docente del maestro/a de Educación Infantil. A través de estos razonamientos pretendemos contribuir a la clarificación de la finalidad y función (no siempre reconocida) que la Didáctica de las Ciencias Sociales ha de tener en la formación de los maestros y maestras de esta primera etapa de la Educación española.

³ Regulado mediante Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre.

2.1 Comprender los principios básicos de las Ciencias Sociales y reconocer su implicación en la Educación Infantil.

Si hay algo que diferencia las enseñanzas universitarias de otras de carácter meramente técnico es que las primeras, sin olvidar su finalidad práctica y aplicada, están basadas en la fundamentación científica. Así, la diferencia que existe entre un técnico en Educación Infantil⁴ y el maestro de Educación Infantil radica en que el primero tiene los aprendizajes suficientes para actuar adecuadamente, según protocolos marcados, ante las manifestaciones biológicas, afectivas y cognitivas de los niños pequeños; el segundo, además, conoce y comprende el por qué de las mismas, esto es, la interpretación científica que las explica, lo que le permite no sólo aplicar las fórmulas de actuación establecidas, sino diseñar nuevas respuestas para satisfacerlas, en una constante reelaboración e innovación de la práctica docente.

Por eso, en relación con la enseñanza de las Ciencias Sociales, la capacitación profesional del docente de Infantil no puede estar basada en un recetario de recursos y propuestas de acción, sino en el reconocimiento de la relación existente entre el conocimiento científico y la práctica de aula. Y es que el papel del profesor debe estar fundamentado en la *transposición didáctica*, esto es, en *saber que hay que enseñar* para convertir el *saber sabio* en un *saber educativo* (ASTOLFI, 2001,193). En Infantil, el amplio espacio que media entre ambos, dada la corta edad de los alumnos, no debe hacernos perder la perspectiva de su evidente relación.

Es fundamental, por tanto, y así ha sido reconocido en la orden ministerial, que los futuros maestros y maestras conozcan los fundamentos científicos de los contenidos curriculares a impartir. En nuestro caso, las Ciencias Sociales. Ahora bien, dicho conocimiento no debe ser interpretado como adquisición de un gran caudal de conceptos y teorías de las ciencias de referencia (por otra parte siempre provechoso), sino como comprensión de la estructura interna y los métodos que las rigen. El conocimiento de los principios básicos de las Ciencias Sociales, así como, la identificación de la secuencia de acciones de su método científico, constituyen herramientas imprescindibles en la enseñanza de lo social en el aula de Infantil. Y es que, insistimos, hoy en día la acción docente en cualquiera de sus etapas obligatorias, pero más aún en la más básica, no puede ser entendida como *transmisión* de conocimientos científicos que en forma de pequeñas pildoritas se suministra al alumnado, sino como una auténtica *decodificación* de los saberes para reconstruirlos de nuevo, mediante la *transposición*, convirtiéndolos en un instrumento educativo (GONZÁLEZ GALLEGO 2000, 494).

⁴ REAL DECRETO 1394/2007, de 29 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación infantil y se fijan sus enseñanzas mínimas.(BOE 24/11/2007)

Así pues, los maestros y maestras de E. Infantil, al igual que los docentes de EPO y ESO, deben reconocer y saber operar con los conceptos clave o nudos epistemológicos del medio social, tales como el de identidad/ alteridad, el de diversidad/desigualdad; el de cambio/continuidad... (BENEJAM, 2002,13), ya que así conferirán legitimidad científica a la implementación de actividades infantiles sobre las múltiples facetas sociales en las que estos conceptos se manifiestan.

El manejo de fuentes diversas de información y una interpretación objetiva de las mismas, la comprensión de la compleja concatenación causal de lo social, y una hábil utilización de las variables espacio-temporales que contextualizan los procesos sociales, deben figurar entre los objetivos formativos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación de maestros de Infantil. La adquisición de estas capacidades contribuirá a la adecuada implementación de procedimientos de aprendizaje que ayuden a los niños de 3 a 6 años a superar el egocentrismo y la subjetividad con que se enfrentan a los procesos sociales, y a encontrar las razones de sus porqués.

La inclusión de sencillos trabajos de campo o pequeñas investigaciones sobre el entorno permitirá dotar de significados a actividades de conocimiento del medio basadas en la observación, análisis y comparación de sus elementos, reconociendo estos procedimientos como la transposición al aula de las fases del método científico. El conocimiento del contexto socio-económico y cultural del centro en el que el profesorado desarrolla su acción posibilitará un acercamiento a las necesidades y problemas de la sociedad y la adaptación de los proyectos educativos a ellos. “Los estudiantes, futuros maestros, habrán cursado asignaturas de Geografía e Historia que les deberían haber proporcionado los saberes básicos imprescindibles para investigar el medio y conocerlo. Sin embargo nunca han hecho trabajos de este tipo con otra finalidad que obtener una calificación académica, nunca con un fin práctico y profesional concreto” (ARANDA, 2003, 39).

Finalmente, la comprensión de la estructura epistemológica de las Ciencias Sociales ha de permitir al futuro docente conocer la versatilidad de estas disciplinas para el trabajo conjunto o especializado, y en consecuencia, la plasticidad de su proyección en los currícula escolares, haciendo posible desde un planteamiento globalizador en la Educación Infantil hasta un tratamiento especializado en el Bachillerato.

2.2 Comprender el carácter vertebrador de los contenidos sociales en el currículo escolar de 0 a 6 años, y diseñar unidades de programación en torno a ellos.

Los diferentes Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil que se han sucedido en los últimos años (LOGSE, LOCE, LOE) establecen como competencia de los centros el desarrollar y completar el currículo diseñado por las administraciones educativas, adaptándolo al contexto escolar en el que se insertan. Es por tanto ésta una de las tareas más importantes del profesorado, recogida entre las competencias que los estudiantes del nuevo título de Maestro de Educación Infantil deben adquirir⁵.

La planificación de la actividad docente en secuencias de aprendizaje adaptadas, coherentes y evaluables implica formar profesionales reflexivos que se interroguen sobre todos y cada uno de los elementos que estructuran el currículo: ¿para qué sirven los aprendizajes sociales en este nivel de la enseñanza?, ¿qué deben aprender los niños y niñas de esta etapa sobre las ciencias sociales?, ¿cómo aparecen estos contenidos en el currículo?... Las respuestas a estas preguntas llevarán a las futuras maestras y maestros a aprender a tomar decisiones en su quehacer profesional, y le permitirán enfocar el desarrollo curricular desde un punto de vista crítico, utilizando criterios científicos, psicológicos, sociales y metodológicos.

El currículo de la LOE para el segundo ciclo de Educación Infantil⁶ (que entrará en vigor el próximo curso) establece tres áreas: “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal”, “Conocimiento del entorno”, y “Lenguajes: comunicación y representación”. Todas ellas están orientadas a conseguir una de las finalidades educativas de la etapa: *la aproximación (de los niños y niñas) a la interpretación del mundo, otorgándole significado y facilitando su participación activa en él.* Así, por ejemplo, en el “Área de Conocimiento de sí mismo”, las referencias al ámbito social están presentes en el análisis de la presencia del niño en su medio; en el “Área de Lenguajes”, a través de las representaciones y relaciones que el niño establece con su medio; aunque es en el “Área de Conocimiento del entorno” en donde se desarrollan con más profundidad los contenidos de ámbito social, para conseguir que los niños aprendan a observar y explorar su medio, y a conocer los grupos sociales cercanos a su experiencia.

El Decreto de Mínimos nos advierte que dichas áreas son complementarias en su desarrollo, y su tratamiento tiene que abordarse a través de actividades globalizadoras. Y es desde esta perspectiva metodológica, entendida como una manera de percibir y acercarse a la realidad,

⁵ Orden Ministerial ECI/3854/2007, de 27 de diciembre (BOE 29/12/2007)

⁶ Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. (BOE de 4 de enero de 2007).

que los contenidos sociales adquieren especial relevancia, al erigirse en instrumentos articuladores de la planificación educativa. La calle, el mercado, el colegio, mi familia... se convierten en organizadores del conjunto de aprendizajes en la Etapa de Infantil, ya que estructuran el resto de los contenidos curriculares, y se constituyen en núcleos temáticos para abordar los ámbitos o las relaciones del niño con su entorno.

Por todo ello, un programa de Didáctica de las Ciencias Sociales debe enseñar a los aprendices de maestro a planificar la acción educativa y diseñar programaciones con un carácter amplio y diverso, que permitan fomentar una ampliación progresiva de la experiencia de los niños y la construcción del conocimiento social de su entorno, de cara a sistematizar las vivencias prácticas y cotidianas en sistemas sociales más extensos (DAHLBERG, MOSS y PENCE, 2005, 94). Los estudiantes deben aprender cómo organizar los contenidos educativos en diferentes opciones y/o ámbitos de programación (BASSEDAS, HUGUET y SOLÉ, 2002), y partiendo del entorno como estructurador, planificar la acción educativa a través de unidades didácticas o proyectos, y a través de rincones, talleres, salidas al entorno, etc.

Para aprender a tomar decisiones curriculares en el Centro y en el Aula, adaptando los contenidos al contexto en el que se encuentra, es importante que el futuro docente sea capaz de identificar todos los componentes del currículo y tome conciencia de sus relaciones. Deberá también conocer y analizar la trayectoria reciente de los contenidos sociales en la LOGSE, LOCE Y LOE, y le enriquecerá conocer experiencias de organización curricular de otros países, para que con perspectiva pueda valorar la opción vigente, y poder así, reflexionar sobre su conveniencia y los valores que aporta.

En síntesis, el desarrollo de esta competencia específica en nuestro alumnado se deberá orientar a la adquisición de diversos saberes que van más allá del mero “conocer” y que implican un “comprender”, por lo que tendremos que emplear metodologías de trabajo que faciliten un aprendizaje activo, práctico y orientado a la reflexión.

2.3 Identificar las claves del proceso de construcción espacio-temporal en los niños de Educación Infantil y favorecer su desarrollo.

Una competencia específica que la Didáctica de las Ciencias Sociales debe aportar a la formación de los futuros maestros de Educación Infantil ha de ser, sin duda, saber identificar las claves del proceso de construcción espacio-temporal en los niños y niñas de esas edades y favorecer su desarrollo.

Se trata de una competencia de gran interés e importancia para trabajar el área de *Conocimiento del entorno* que plantea el currículum de Infantil (BOE de 4 de enero de 2006). En la medida que el entorno que nos rodea y envuelve está afectado por las coordenadas de espacio-tiempo se hace preciso saber el dónde y el cuándo ocurrió cualquier fenómeno social y/o cultural que en él se produzca para llegar a comprenderlo.

El dominio de estos dos conceptos, espacio y tiempo, es para el individuo uno de los hechos más importantes en su desarrollo evolutivo, pues le permite desenvolverse en su entorno y le capacita para captar y estructurar la realidad del mundo en que vive (TONDA, 2001,183).

El niño va construyendo a través de un largo y complejo proceso la conceptualización espacio-temporal, pasando por diferentes etapas que le permiten avanzar desde una visión meramente subjetiva y basada en la experiencia sensorial a la objetivación y abstracción conceptual. Espacio y tiempo se elaboran en la mente infantil de forma paralela y simultánea, alcanzándose antes la dimensión espacial que la temporal por la dificultad que plantea el tiempo para ser experimentado físicamente por el niño. En cualquier caso, éste aprende a situarse y a situar los objetos en el espacio y los acontecimientos en el tiempo a partir de sus experiencias personales en el entorno en el que se desenvuelve.

El maestro deberá ayudar y acompañar al niño en ese dificultoso proceso de comprensión y representación de las relaciones espaciales y temporales que va elaborando. Su acción pedagógica debe orientarse por un lado hacia lo que Piaget denominaba “descentración”, esto es, a aprehender un espacio y un tiempo deslindado de su propio punto de vista, y por otro hacia la extensión de ambos conceptos. Para intervenir adecuadamente en este sentido el futuro profesor de Educación Infantil debe formarse y adquirir una serie de competencias básicas que le permitan detectar y conocer el momento de desarrollo psicológico del alumno, analizar las posibilidades y limitaciones que le ofrece el medio y aplicar las estrategias didácticas más adecuadas al momento de aprendizaje.

El futuro docente deberá adiestrarse en las técnicas de conocimiento de las peculiaridades del entorno concreto que rodean al alumnado de Infantil y que habrá de tener en cuenta a la hora de plantearse qué capacidades espaciales y temporales pretende desarrollar en cada momento, al estar mediadas por el entorno social del niño (ARANDA, 2003, 74-84). De igual manera deberá conocer los efectos y limitaciones que el egocentrismo y el sincretismo infantil establecen en la forma de percibir ambos conceptos por el niño. Las teorías clásicas sobre la evolución de las formas de aprehensión del tiempo y del espacio, debidas fundamentalmente a PIAGET (1946, 1978), HANNOUN (1977) y POZO (1985) habrán de ser conocidas por nuestros alumnos en formación, pero también deberán estar informados de los últimos

estudios e investigaciones, despertando así en ellos la curiosidad científica y el hábito profesional de la actualización. Estas corrientes actuales vienen a demostrar cada vez más la posibilidad y conveniencia de iniciar a edades tempranas los aprendizajes en habilidades cartográficas y cronológicas, ya que los niños pueden comprender más de lo que imaginamos y no esperar a que lleguen las enseñanzas con la edad (TONDA, 188-197; TREPAT y COMES, 1998, 57-65, 131-133).

Su formación, por último, deberá completarse con el aprendizaje en el uso y manejo de un conjunto de técnicas, estrategias, procedimientos y recursos didácticos relacionados con los conceptos espacio-temporales que le faculten para la planificación, diseño, selección e implementación de actividades didácticas adecuadas a la capacidad y nivel del alumnado de Educación Infantil.

2.4 Comprender las representaciones infantiles de la realidad social y diseñar actividades de aprendizaje encaminadas a superar sus limitaciones.

La adquisición del conocimiento social por parte del niño constituye uno de los aspectos más destacados en su proceso de socialización y en consecuencia un objetivo prioritario de la etapa de Educación Infantil.

Por conocimiento social entendemos, toda acción específica de pensamiento que tiene por objeto el conocimiento sobre sí mismo, sobre otras personas o grupos de personas, así como las relaciones e interacciones que surgen entre las personas o grupos sociales, tanto desde el punto de vista psicológico interno, como del social externo (FLAVELL 1977).

Dentro del conocimiento social existen tres grandes categorías de fenómenos sociales que son origen de otros tantos "dominios" (TURIEL, 1983). El primer dominio, -el dominio psicológico- se refiere a los conceptos de personas o sistemas psicológicos. Aquí se incluyen las observaciones, inferencias y concepciones que los individuos poseen sobre sí mismo y sobre los otros (cómo piensan, qué sienten, cuáles son los motivos que les mueven y sus intenciones,...). Es lo que Shantz denomina "social cognition" (SHANTZ, 1982). El segundo dominio se refiere al conocimiento de la sociedad y los sistemas sociales. Incluye los conocimientos sobre los sistemas de relaciones que se establecen en ámbitos como el político o el económico y los conocimientos sobre las organizaciones sociales como la familia, la escuela o la nación. Es el dominio denominado "societal". Por último, el tercer dominio -dominio moral- incluye el conocimiento de los sistemas de reglas morales y convencionales.

A tenor de lo anterior, bajo la etiqueta de conocimiento social se ha estudiado tres tipos de problemas. Por un lado, el conocimiento de los otros y de uno mismo; conocimiento que desde

el punto de vista del individuo se trata más bien de un conocimiento de tipo psicológico, ya que se tienen en cuenta los estados mentales de los otros, aunque desde el punto de vista de un observador externo pueda verse como social porque implica la relación con otras personas. En segundo lugar, el conocimiento moral y convencional que se ocupa del conocimiento de las normas morales que regulan los aspectos más generales de las relaciones interpersonales y las normas convencionales, normas más particulares propias de cada sociedad. Y por último, el conocimiento de las instituciones sociales, es decir, el conocimiento de las relaciones sociales que trascienden al individuo.

En opinión de Delval el conocimiento de las instituciones constituye lo característico de lo social, ya que las relaciones sociales que se establecen entre individuos o grupos trascienden al individuo (DELVAL, 1994). En este caso las relaciones no son de carácter personal sino entre papeles sociales. Lo que más propiamente podemos llamar conocimiento social es ese conocimiento del funcionamiento de la sociedad en sus diversos aspectos, que es un conocimiento de relaciones institucionalizadas. Sólo cuando el niño descubre la peculiaridad de lo social, es cuando empieza a construir propiamente el conocimiento social. Y en este caminar el apoyo de la escuela desempeña un papel crucial.

Por ello es preciso que, desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, se dote al profesorado de E. Infantil de capacidades que le permitan comprender la naturaleza del conocimiento social e identificar los elementos que constituyen las prestaciones sociales infantiles; conocer la formación de las distintas nociones sociales para favorecer la construcción del conocimiento social infantil; tomar conciencia de la diversidad social como una característica de la sociedad y un valor social, para promover el respeto ante la diferencia personal y social y entender la influencia de los contextos sociales en el desarrollo social infantil.

Estas competencias están plenamente recogidas en la orden ministerial del 27 de diciembre de 2007 (apartado 3, punto 2), cuando manifiesta que los conocimientos adquiridos posibilitarán a los estudiantes la capacidad para “diseñar y regular espacios de aprendizajes en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los alumnos, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos”. Y también cuando se menciona (apartado 3, punto 5) que alumnos y alumnas deberán ser capaces de “reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada alumno como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia”.

Para conseguir estos objetivos desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, parece muy oportuno organizar un taller de investigación sobre el conocimiento social infantil. Una experiencia ya ensayada (MOLERO, 2000), cuyo objetivo general consiste en establecer criterios de intervención didáctica que, teniendo en cuenta las características del alumnado y su contexto sociocultural, favorezcan el proceso de construcción del conocimiento social infantil.

Un taller de este tipo está en sintonía con el cambio metodológico que impulsa el proceso de convergencia europeo, ya que participaría de las características propias de todo taller educativo: es un aprender haciendo, responde a una metodología participativa, es una pedagogía de la pregunta, contrapuesta a la pedagogía de la respuesta propia de la educación tradicional, tiende al trabajo interdisciplinario y al enfoque sistémico, el alumno es el protagonista del proceso de aprendizaje, exige un trabajo grupal, presenta un carácter globalizante, supera las dicotomías entre teoría y práctica, educación y vida, procesos intelectuales y afectivos; y por último, permite integrar en un solo proceso tres instancias diferentes como son la docencia, la investigación y la práctica (ANDER-EGG, 1991).

2.5 Educar en valores para una sociedad democrática e intercultural

La educación en valores hoy, más que nunca ocupa a nivel mundial, un lugar destacado en el panorama educativo de la mayor parte de los países. Los valores tienen mucha importancia para las personas, para la sociedad y para la vida, en general. Como los valores están presentes en todas las facetas de la vida, no podemos imaginar un mundo vacío de valores, ya que sería imposible vivir sin ellos.

La sociedad en la que vivimos, cada vez, reclama más una atención pedagógica y social que trascienda los objetivos clásicos, imponiéndose la necesidad de formar ciudadanos mucho más íntegros, críticos, participativos, tolerantes y solidarios, que sepan asumir, conscientemente, los retos de la globalización y puedan comprometerse en la construcción de un mundo más justo, más solidario, incluyente, equitativo y multicultural. Existen, además, unos valores fundamentales, con carácter universal, que configuran el espacio social y político de la sociedad democrática y que cada individuo va construyendo, siendo indispensables para la persona y su relación con los otros. Son los Derechos Humanos y los Derechos de Niño.

Todas las etapas del sistema educativo constituyen escenarios para desarrollar el aprendizaje de valores, pero, especialmente, la Escuela Infantil, ya que ésta es un agente clave al constituir un espacio de vida, de relación y de socialización, muy importante desde los primeros años. La Educación que desde ella se promueva va a sentar las bases para el desarrollo personal y

social, integrando aprendizajes que constituirán el posterior desarrollo de las competencias que se consideran básicas para todos los estudiantes. Ello quiere decir que el futuro maestro de Educación Infantil debe conocer estas realidades y ser competente para desarrollar toda una serie de habilidades y destrezas que formen en valores a los niños/as de Educación Infantil, de tal manera que les facilite la convivencia en una sociedad democrática.

Las Ciencias Sociales tienen un papel destacado en la formación en valores, ya que están muy vinculadas con el conocimiento y comprensión de la realidad social, desde una perspectiva crítica. Una de sus finalidades educativas es la formación de ciudadanos que sepan responder a los nuevos retos que la sociedad les plantee, facilitando una formación en la ciudadanía democrática e intercultural y fomentando, de ese modo, el desarrollo de la competencia social y ciudadana, entre otras.

Desde el marco legal de la Educación Infantil⁷, los fines y objetivos que se señalan, son: la capacidad de relacionarse con los demás y adquirir, progresivamente, pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos. A lo largo de la etapa los niños/as descubren su pertenencia al medio social, las interacciones con los elementos del entorno se amplían y se diversifican, realizando aprendizajes orientados al establecimiento de relaciones sociales cada vez más amplias y diversas, aprendiendo a relacionarse con los demás y a respetar las normas de convivencia, a vivir juntos, contribuyendo, así, al posterior desarrollo de la competencia social. Además, la vida en la escuela les hace establecer experiencias más amplias que les acercarán al conocimiento de las personas y de las relaciones interpersonales, desarrollando vínculos y actitudes de confianza, empatía y apego, que constituyen la base de una sólida socialización. En el desarrollo de estas relaciones afectivas, se tendrán en cuenta la expresión y la comunicación de las propias vivencias, sentimientos y emociones, para la construcción de la propia identidad y para favorecer la convivencia. Igualmente, la diversidad cultural permite acercar a los niños/as a los usos y costumbres sociales, desde una perspectiva abierta e integradora, conociendo otras manifestaciones culturales presentes en la sociedad y generando actitudes de respeto y aprecio hacia ellos.

Por todo ello las propuestas de educación en valores deben reunir tres condiciones básicas (MARTÍNEZ y HOYOS 2006, 20): 1) que la actividad del profesorado esté centrada en generar condiciones óptimas para el aprendizaje del alumno, 2) que el alumno no sólo aprenda saberes, sino que aprenda a movilizar esos saberes para abordar, con eficacia, situaciones

⁷ R.D. 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de 2º ciclo de Educación Infantil (BOE, 4-01-07)

reales en su vida escolar y 3) en función de su momento evolutivo y de su contexto de vida, que aprenda saberes y que sepa movilizarlos para abordar, con eficacia situaciones reales de su vida personal, como miembro de una comunidad, en función de criterios derivados de la conjunción de valores: libertad, justicia, felicidad, tolerancia, respeto y dignidad.

La acción pedagógica que se puede llevar a cabo en la formación de los futuros maestros de Educación Infantil desde la Didáctica de las Ciencias Sociales para el desarrollo de esta competencia de educar en valores, debe consistir fundamentalmente en crear los escenarios adecuados que permitan, según MARINA (2007) conocer y desarrollar toda una serie de factores como la educación para la convivencia; la conciencia de una vinculación social que conlleva una comprensión crítica de la realidad social; autonomía personal responsable; el cultivo del respeto a la diferencia; la comunicación, la comprensión y la empatía como componentes de una buena convivencia; la colaboración y la cooperación, que facilitan el desarrollo de habilidades para trabajar juntos y en equipo; la resolución de conflictos; la solidaridad; el altruismo; el respeto a todo lo valioso; las conductas de participación democrática y la educación para la ciudadanía, que van a constituir la base de la competencia social y ciudadana, partiendo siempre de la realidad social, como escenario, ya que es el medio social el que mejor refleja la escala de valores de la sociedad, y nos permitir acercarnos a la comprensión de esa realidad y a las diferentes realidades sociales, valorando la diversidad cultural, el análisis de sus problemas, la adquisición de habilidades sociales...etc.

Como educadores, tenemos el compromiso de construir una sociedad más democrática e igualitaria, defendiendo el reconocimiento de las identidades étnico culturales, la igualdad de género, los derechos del niño, el respeto a los derechos humanos, etc. Y valorando la escuela como el lugar privilegiado para el aprendizaje de los aspectos sociales.

2.6 Diseñar, aplicar y evaluar estrategias y recursos para el descubrimiento del entorno

Diseñar, aplicar y evaluar estrategias y recursos para el descubrimiento del entorno para niños, en edades comprendidas entre 0 y 6 años, obedece al denominado "principio de causalidad", esto es, apreciar el estadio del desarrollo psico-socioevolutivo del niño para determinar el efecto o planteamiento de la acción educativa que tenga sentido para el alumno de esas edades, pues la conducta tan solo puede comprenderse como historia de la conducta (VIGOTSKY 1979).

De lo expresado habremos de inducir que el profesor haya de identificar y seleccionar, para crear, organizar y contextualizar, materiales curriculares y estrategias destinadas a promover la actividad psíquica individual conducente a los aprendizajes.

Ahora bien, los materiales curriculares y las estrategias y actividades derivadas, que dan soporte a la acción educativa, han de contemplar, al menos, tres aspectos básicos:

- Que tengan sentido para el alumnado -significatividad psicológica y social-.
- Que estén guiados por el "principio de la globalización" -significatividad psicológica, social y lógica- al no tener capacidad los alumnos de 0 a 6 años para romper un todo en partes y analizarlas en sus componentes, ya que carecen de abstracción analítica. El pensamiento del niño es sincrético. Para el niño, todo remite a todo, todo se justifica gracias a aproximaciones e implicaciones imprevistas.
- Que estén generados desde principios lúdicos, que tengan como efecto el juego imaginativo capaz de expresar los propios sentimientos -significatividad pedagógica y metodológica-.

A su vez, y como efecto de los puntos reseñados, los futuros maestros y maestras de Educación Infantil han de adquirir la capacidad tanto de diseñar como de seleccionar críticamente los materiales curriculares, así como buscar información sobre los mismos y seleccionarla.

Para tal fin podemos en los programas de Didáctica de las Ciencias Sociales disponer de:

- Cuestionarios sobre características de los libros de texto: lenguaje usado, progresión del mismo, función de las ilustraciones, policromía, ubicación, tipo de papel, tipos de letra usados, formato, volumen...
- Cuestionarios sobre libros de consulta del aula.
- Uso adecuado de diccionarios y glosarios al respecto, dificultades en manejo de los mismos, adecuación a las características evolutivas de los niños.
- Explotación de videos recogidos, sobre los museos pedagógicos, materiales usados, momentos de uso de los mismos, aplicatividad, mesas, pupitres, sillas, recursos didácticos, evolución.
- Construcción de murales sobre problemas sociales, puestas en común, reflexión y crítica.
- Visitas guiadas a museos con propuestas pedagógicas.
- Estudios monográficos sobre características, usos, consecuencias metodológicas y adaptativas de los materiales, formales, no formales e informales que contribuyen a la mejora de la enseñanza-aprendizaje.
- Empleo de la prensa en el aula, cuándo, cómo, por qué, para qué, qué prensa, comparación de noticias, analogías y discrepancias de las mismas, tratamiento de la noticia, lugar que ocupa en el periódico, titulares, cohesión de la noticia, conectores, vocabulario periodístico, estilo periodístico.
- Empleo de bandas de dibujos animados.
- El cuento y la fábula: su carácter apoteagmático y desiderativo, estructura, personajes, hechos, veracidad supuesta y fantasía.
- Materiales para la educación del consumidor, prevención de enfermedades y toxicomanías.
- Materiales para la igualdad de los sexos, identificación de género, lenguaje no sexista.
- Uso de videoconferencias.

- Explotación de películas.
- Acercamiento al intranet e internet: características, usos correctos y usos viciados, wikipedia, "el rincón del vago".
- Elaboración de videos y programas informativos de carácter interactivo...
- Métodos de evaluación del material y recursos didácticos. Cuantificación y cualificación.

La función de mediación de los materiales curriculares en los procesos de enseñanza-aprendizaje puede llegar a condicionar fuertemente el ambiente del aula, constituyendo uno de los elementos básicos sobre el que los docentes deben centrar la acción y la reflexión (PARCERISA 1996, 131). Consideramos que, a través de este repertorio de tareas, estaremos forjando un profesional capaz de vehicular y hacer efectiva la transposición didáctica, comprometiéndose con la mejora de su propia práctica y la calidad de la Educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDER-EGG E. (1991) *El taller, una alternativa para la renovación pedagógica*. Buenos Aires, Paidós Educador.
- ARANDA HERNANDO, A. M^a (2003) *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en educación infantil*. Madrid, Síntesis Educación.
- ASTOLFI, J.P. (2001) *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. Sevilla, Diada.
- BASSEDAS, E., HUGUET, T. y SOLÉ, I. (2002) *Aprender y enseñar en educación infantil*. Barcelona, Graó.
- BENEJAM, P. (2002) "La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales" en AAVV *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos*. Barcelona, Graó.
- COLÁS, P y PONS, J. (coor) *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Aljibe, Málaga 2005.
- DAHLBERG, G., MOSS, P. y PENCE, A. (2005) *Más allá de la calidad en la educación infantil*. Barcelona, Graó.
- DELVAL, J. (1994) *El desarrollo humano*. Madrid, Siglo XXI.
- FLAVELL J.H. (1977) *El desarrollo cognitivo*. Madrid. Visor, 1984.
- GONZÁLEZ GALLEGO, I. (2000) "Metodología en la enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Teoría y práctica" en PAGES, J., ESTEPA, J. y TRAVE, G. *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

Pilar Blanco, Mercedes De La Calle, Carmen Fernández Rubio, Begoña Molero, Domingo Ortega, María Sánchez Agustí

HANNOUN, H. (1977) *El niño conquista el medio. Las actividades exploradoras en la escuela primaria*. Buenos Aires. Kapelusz.

MARINA, J.A. Y BERNABEU, R. (2007): *Competencia social y ciudadana*. Alianza Editorial, Madrid.

MARTÍN GARCÍA, X. Y PUIG ROVIRA, J.M. (2007): *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Col. Desarrollo Personal del Profesorado, nº 11. Graó, Barcelona.

MARTÍNEZ, M. Y HOYOS G. (2006): *La formación en valores en sociedades democráticas*. Col. Educación en valores. Barcelona, Octaedro/OEI

MOLERO, B. (2000) Un taller de investigación del conocimiento social para el profesorado de Educación Infantil. En J. PAGES, J. ESTEPA y G. TRAVE (eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

PARCERISA, A. (1996) *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona, Graó

PIAGET, J. (1946) *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México. F.C.E. 1978.

PIAGET, J. (1978) *La representación del mundo en el niño*. Madrid. Morata. 1984.

POZO, J.I. (1985) *El niño y la historia*. Madrid. Servicio de Publicaciones del M.E.C.

REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. BOE, 4 de Enero de 2007.

SHANTZ, C.V. (1982) "Children's understanding of social rules and the social context". En F. C. SERAFICA (ed.) (1982): *Social cognitive development in context*. Nueva Cork, The Guilford Press

TONDA MONLLOR, E. M^a. (2001) *La Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado de Educación Infantil*. Alicante. Publicaciones de la Universidad de Alicante.

TREPAT, C.A. y COMES, P. (1998) *El tiempo y el espacio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona, Graó.

TURIEL, E. (1983): *The development of social knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press. Trad. cast. de T. del Amo, El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención. Madrid: Debate, 1984

VIGOTSKY, L.S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* Crítica, Barcelona

Títulos de grado y postgrado: La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio
La formación en didáctica de las Ciencias Sociales del maestro de educación infantil. Una propuesta adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior

**ANEXO. PROGRAMA DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES PARA EL TÍTULO DE MAESTRO EN E. INFANTIL
 ADAPTADO AL EEES**

Competencia específica 1	Comprender los principios básicos de las ciencias sociales y reconocer su implicación en la Educación Infantil									
Competencias expresadas en la <i>ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre</i>	- Conocer los fundamentos científicos, matemáticos y tecnológicos del currículo de esta etapa, así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes - Conocer la metodología científica y promover el pensamiento científico y la experimentación.									
Objetivos o capacidades a desarrollar	- Comprender el carácter científico de las Ciencias Sociales y las claves que articulan su estructura interna - Identificar las aportaciones de cada una de las ciencias sociales al conocimiento de la sociedad y su versatilidad para trabajar disciplinar o interdisciplinariamente - Iniciar en la investigación del entorno social y cultural, mediante sencillos trabajos de campo, exponiendo luego los resultados obtenidos - Valorar la oportunidad de un tratamiento globalizador de <i>lo social</i> en la educación infantil									
Bloque de contenidos						Tareas:				
APROXIMACIÓN CONCEPTUAL DE LAS CIENCIAS SOCIALES CARACTERÍSTICAS Y ELEMENTOS COMUNES 1. Su carácter científico 2. Las específicas relaciones entre el sujeto y el objeto de estudio 3. Los ritmos de transformación social: el cambio y la permanencia 4. La multicausalidad en la explicación social 5. La contextualización de los procesos sociales ESTRUCTURA INTERNA 1. Disciplinariedad e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de las Ciencias Sociales 2. Interdisciplinariedad y globalización en la enseñanza del medio social EL MEDIO SOCIAL COMO FUENTE DE INVESTIGACIÓN 1. El método científico y sus fases. Su proyección en E. Infantil 2. El entorno como espacio para la acción educativa La observación y la experimentación en el aprendizaje infantil						<u>Prácticas de aula</u> - Análisis de diversas fuentes (documentales, audiovisuales, periodísticas...) implicadas en el estudio del medio social. <u>Trabajo autónomo</u> - Estudio de un proceso de actualidad social identificando sus causas y sus consecuencias, y situando unas y otras en el tiempo y el espacio. - Realizar la observación y análisis de un medio urbano desde una perspectiva integradora de las diversas ciencias sociales, con especial mención a la geografía, la historia y el patrimonio histórico-artístico				
Horas presenciales: 10						Horas no presenciales:			Horas totales	Crédit.ECTS
Teoría	Seminario	Prácticas de aula	Aula inform.	Tutoría	Evaluación	Trabajo autónomo	Estudio	Otras	25	1
5	-	4	-	30 m	30 m	10	5			

Competencia específica 2		Comprender el carácter vertebrador de los contenidos sociales en el currículo escolar de 0 a 6 años y diseñar unidades de programación en torno a ellos								
Competencias expresadas en la <i>ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre</i>		<ul style="list-style-type: none"> - Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil. - Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva. - Promover el interés y el respeto por el medio natural, social y cultural a través de proyectos didácticos adecuados 								
Objetivos o capacidades a desarrollar		<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer los elementos básicos del medio social y su proyección en el currículo de Educación Infantil - Analizar los contenidos del área de conocimiento del entorno, desde una perspectiva crítica, que permita estudiar su distribución disciplinar, su tratamiento integrado, su elección dentro de criterios científicos, psicológicos, socioculturales y metodológicos - Analizar el currículo de E. Infantil, identificando todos sus componentes y tomando conciencia de las relaciones establecidas entre ellos - Organizar y planificar actividades y proyectos curriculares de carácter globalizador a partir de contenidos del medio social 								
Bloque de contenidos		Tareas:								
<p>EL ÁREA CONOCIMIENTO DEL ENTORNO EN EL CURRÍCULO DE E INFANTIL</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las Ciencias Sociales en el currículo de Educación Infantil: principales aportaciones 2. El currículo de Educación Infantil en la LOGSE, LOCE, LOE 3. Finalidades y objetivos del Área Conocimiento del entorno 4. Los contenidos básicos del currículo de Conocimiento del Entorno <p>EL ENTORNO COMO NÚCLEO INTEGRADOR DE OBJETIVOS Y CONTENIDOS DE EDUCACIÓN INFANTIL</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aproximación al concepto de Medio y Entorno 2. La importancia educativa del Medio: antecedentes históricos 3. La organización de los contenidos: opciones de programación a partir del entorno social <ol style="list-style-type: none"> 3.1 Las unidades didácticas: justificación y elementos 3.2 El método por proyectos y centros de interés 3.3 La programación de Situaciones educativas: <ol style="list-style-type: none"> 3.3.1 Situaciones educativas organizadas: rincones y talleres 3.3.2 Situaciones educativas de colaboración con las familias <p>LA EVALUACIÓN EN EL ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL ENTORNO</p>		<p><u>Prácticas de aula</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis pautado del currículo vigente - Planificación de instrumentos de evaluación para los aprendizajes sociales <p><u>Aula de informática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda de información sobre el currículo de 3 a 6 años en países vecinos: Francia, Gran Bretaña... <p><u>Seminario</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis, comparación y evaluación de propuestas curriculares de diferentes editoriales <p><u>Trabajo autónomo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseño y elaboración de propuestas globalizadoras de organización del currículo a partir del entorno. - Análisis y comparación de los R.D. de Enseñanzas Mínimas del currículo de Educación Infantil de la LOGSE, LOCE y LOE. 								
Horas presenciales: 20		Horas no presenciales: 30				Horas totales	Crédit.ECTS			
Teoría	Seminario	Prácticas de aula	Aula inform	Tutoría	Evaluación	Trabajo autónomo	Estudio	Otras	50	2
6	4	7	2	30 m	30 m	20	10			

Competencia específica 3						Identificar las claves del proceso de construcción espacio-temporal en los niños de Infantil y favorecer su desarrollo				
Competencias expresadas en la <i>ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre</i>						- Conocer los fundamentos científicos, matemáticos y tecnológicos del currículo de esta etapa, así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes - Conocer estrategias didácticas para desarrollar representaciones numéricas y nociones espaciales, geométricas y de desarrollo lógico. - Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia.				
Objetivos o capacidades a desarrollar						- Identificar y analizar las características de los procesos de comprensión del espacio y del tiempo en la primera infancia - Enseñar a pensar el espacio fomentando el desarrollo de las capacidades espaciales de orientación y de representación - Enseñar a pensar el tiempo como variable social, contribuyendo al desarrollo de capacidades temporales fundamentales para la comprensión de la realidad sociocultural - Utilizar las TIC para favorecer la construcción de las nociones espacio-temporales en los niños de 3 a 6 años - Favorecer métodos activos de aprendizaje por descubrimiento				
Bloque de contenidos						Tareas:				
<p>EL NIÑO DE INFANTIL Y LA COMPRENSIÓN DEL ESPACIO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Enseñar a pensar el espacio desde las Ciencias Sociales 2. Los procesos de percepción y conceptualización espacial <ol style="list-style-type: none"> 2.1 El espacio vivido y experimentado 3. Desarrollo de las capacidades espaciales <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Los esquemas de orientación espacial <ol style="list-style-type: none"> 2.1.1 El desarrollo del esquema corporal 3.2. Los cambios de escala del espacio cercano al espacio lejano 4. La representación gráfica del espacio <ol style="list-style-type: none"> 4.1. La representación subjetiva del espacio: los mapas mentales infantiles 4.2. La representación objetiva: el mapa cartográfico <ol style="list-style-type: none"> 4.2.1. Iniciación al mapa y a los SIG en E. Infantil 4.3 La maqueta: sus posibilidades didácticas en E. Infantil 5. El espacio geográfico en la E Infantil: actividades didácticas. <p>EL NIÑO DE INFANTIL Y LA COMPRENSIÓN DEL TIEMPO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Enseñar a pensar el tiempo desde las Ciencias Sociales 2. El sentido de la temporalidad: <ol style="list-style-type: none"> 2.1 Tiempo subjetivo y tiempo objetivo 2.2 Tiempo físico y social 3. La conceptualización temporal en la primera infancia <ol style="list-style-type: none"> 3.1 Primeras nociones temporales: duración, frecuencia, regularidad... 4. El desarrollo de las capacidades temporales: <ol style="list-style-type: none"> 4.1 La orientación en el tiempo: pasado, presente y futuro 5. Las primeras unidades de medida temporales 6. El tiempo histórico en la educación infantil: actividades didácticas 						<p><u>Prácticas de aula</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de cartografía de escala grande a partir de medidas corporales - Representación y análisis de los mapas cognitivos - Identificación de secuencias y simultaneidades mediante ejes y frisos cronológicos a escala personal o familiar, poniéndolos en relación con la historia reciente. <p><u>Seminario</u> (en el exterior)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prácticas de orientación en el espacio: manejo de la brújula - Diseño de rutinas y gestión personal del tiempo <p><u>Aula de informática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso de Sistemas de Información Geográfica (Google Earth) para resolver situaciones cotidianas <p><u>Trabajo autónomo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseño de actividades para iniciar a los alumnos en las destrezas del mapa cartográfico - Elaboración de maquetas de relieve - Elaboración de relatos y narraciones históricas - Comparación de calendarios de diferentes culturas - Recensión de artículos en relación con el aprendizaje del tiempo histórico y/o el espacio geográfico 				
Horas presenciales: 30						Horas no presenciales: 45			Horas totales	Crédit.ECTS
Teoría	Seminario	Prácticas de aula	Aula inform	Tutoría	Evaluación	Trabajo autónomo	Estudio	Otras	75	3
12	6	6	4	1	1	30	15			

Competencia específica 4						Comprender las representaciones infantiles de la realidad social y diseñar actividades de aprendizaje encaminadas a superar sus limitaciones				
Competencias expresadas en la <i>ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre</i>						<ul style="list-style-type: none"> - Conocer los fundamentos científicos, matemáticos y tecnológicos del currículo de esta etapa, así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes - Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva. - Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia 				
Objetivos o capacidades a desarrollar						<ul style="list-style-type: none"> - Comprender la naturaleza del conocimiento social e identificar los elementos que constituyen las representaciones sociales infantiles. - Conocer la formación de las distintas nociones sociales para favorecer la construcción del conocimiento social infantil. - Tomar conciencia de la diversidad social como una característica de la sociedad y un valor social, para promover el respeto ante la diferencia personal y social. - Entender la influencia de los contextos sociales en el desarrollo social infantil. 				
Bloque de contenidos						Tareas: Taller de investigación sobre las representaciones infantiles del medio social				
EL CONOCIMIENTO SOCIAL 1. Naturaleza del conocimiento social 2. Ámbitos que constituyen el conocimiento social: <ul style="list-style-type: none"> - El conocimiento del yo y de los otros - Las relaciones interpersonales - Los roles sociales - Las normas y valores - El funcionamiento de la sociedad. 						<u>Seminario</u> - Revisión del currículo y elección de la noción social a investigar - Elaboración del cuestionario y selección de materiales e imágenes para su aplicación				
LA REPRESENTACIÓN INFANTIL DEL MEDIO SOCIAL 1. Elementos que constituyen las representaciones sociales 2. Las explicaciones infantiles de la realidad social						<u>Trabajo autónomo</u> - Prueba piloto en las aulas de Educación Infantil - Elaboración de propuestas para mejorar la conceptualización social de los niños y las niñas				
EL DESARROLLO INFANTIL DE LAS NOCIONES SOCIALES 1. Los grupos sociales de pertenencia: familia, escuela, localidad, país... 2. Nociones económicas 3. Nociones políticas La Diversidad social						<u>Prácticas de aula</u> - Exposición, debate y discusión de los resultados				
Horas presenciales: 20						Horas no presenciales: 30			Horas totales	Crédit.ECTS
Teoría	Seminario	Prácticas de aula	Aula inform	Tutoría	Evaluación	Trabajo autónomo	Estudio	Otras	50	2
6	6	6	-	1 h y 30 m	30 m	20	5	5		

Competencia específica 5		Educación en valores para una sociedad democrática e intercultural									
Competencias expresadas en la <i>ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre</i>		<ul style="list-style-type: none"> - Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos - Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. - Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. - Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia 									
Objetivos o capacidades a desarrollar		<ul style="list-style-type: none"> - Responder a las nuevas exigencias formativas de la sociedad actual, facilitando a los estudiantes una formación en la ciudadanía democrática - Conocer y respetar los valores y principios que rigen la vida en las sociedades democráticas y aprender a obrar de acuerdo con ellos en los diferentes ámbitos de convivencia - Conocer, asumir y valorar los derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de los Derechos del Niño y de la Constitución Española. - Reconocer la diversidad social y mostrar respeto por otras costumbres y modos de vida de otras poblaciones distintas a la nuestra. - Conocer y apreciar valores y normas de convivencia, y obrar de acuerdo con ellas - Desarrollar habilidades comunicativas y sociales para participar de una manera activa y autónoma en las relaciones del grupo/clase - Tomar conciencia de la necesidad de una formación democrática en el ámbito escolar - Conocer y utilizar los problemas sociales del entorno sociocultural para el desarrollo de una ciudadanía democrática 									
Bloque de contenidos							Tareas:				
<ol style="list-style-type: none"> 1. Las demandas de la sociedad actual: educar para la ciudadanía democrática en contextos multiculturales 2. La ciudadanía, un concepto en construcción permanente . 3. Educación para la ciudadanía como instrumento para el desarrollo de la competencia social y ciudadana <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Valores en la Educación para la ciudadanía 3.2. Dimensiones de la Educación para la ciudadanía 4. La ciudadanía del niño <ol style="list-style-type: none"> 4.1 La infancia en la Historia 5. Los derechos fundamentales en los textos legales: <ol style="list-style-type: none"> 5.1. Declaración de los Derechos Humanos 5.2. Declaración de los Derechos del Niño 5.3. Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea 5.4. La Constitución Española 6.- Una comunidad escolar participativa: un espacio para la formación ciudadana <ol style="list-style-type: none"> 6.1 El ejercicio de las libertades 6.2. El derecho de expresión 6.3 La participación formadora de la Escuela 6.3. El consejo de niños en la Escuela: experiencias 6.4. El aula y el centro como lugar de aprendizaje y de convivencia democrática. 7. Los problemas sociales como contenido curricular para la formación democrática <ol style="list-style-type: none"> 7.1. El entorno social y cultural como laboratorio para el análisis de los problemas sociales y el desarrollo de una educación para la ciudadanía 7.2. Sugerencias didácticas para el desarrollo de actividades: Diseño de Unidades didácticas 8. La formación del profesorado para incorporar nuevos roles 							<p><u>Prácticas de aula</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Debate sobre la evolución del concepto de ciudadanía a través de los textos - Argumentación y debates sobre los textos legales a partir de núcleos temáticos (libertad, igualdad de sexos, trabajo infantil...) - Diseño de juegos de Rol o de juegos de simulación sobre diferentes situaciones que se planteen encaminados a desarrollar una ciudadanía crítica e inclusiva <p><u>Aula de informática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda de información sobre situaciones de violación de los derechos humanos: trabajo infantil, explotación sexual, sexismo... - Revisión de los proyectos de las ONG a través de sus páginas web <p><u>Trabajo autónomo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseño de una clase cooperativa: acondicionar un espacio escolar - Análisis de buenas prácticas sobre convivencia escolar y resolución de conflictos - Elaboración de un dossier sobre situaciones de violación de los derechos de los niños a partir de la información de los mass-media - Elaboración de materiales didácticos para educar en democracia - Identificar y analizar problemas sociales y elaborar alternativas de solución. 				
		Horas presenciales: 20					Horas no presenciales: 30			Horas totales	Crédit.ECTS
Teoría	Seminario	Prácticas de aula	Aula inform	Tutoría	Evaluación	Trabajo autónomo	Estudio	Otras	50	2	
9	-	6	4	30 m	30 m	22	8				

Competencia específica 6						Diseñar, aplicar y evaluar estrategias y recursos para el descubrimiento del entorno				
Competencias expresadas en la <i>ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre</i>						- Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva - Elaborar propuestas didácticas en relación con la interacción ciencia, técnica, sociedad y desarrollo sostenible. - Promover el interés y el respeto por el medio natural, social y cultural a través de proyectos didácticos adecuados. - Fomentar experiencias de iniciación a las tecnologías de la información y la comunicación.				
Objetivos o capacidades a desarrollar						- Diseñar recursos y estrategias didácticas, necesarias para el desarrollo de competencias profesionales a partir de principios psicológicos, sociológicos, epistemológicos y didácticos - Saber utilizar el juego como medio y recurso didáctico para el desarrollo de los contenidos curriculares del Área conocimiento del entorno. - Incorporar al currículo los recursos del entorno escolar como medio de favorecer los aprendizajes sociales en los niños - Analizar materiales curriculares de E. Infantil, valorando su idoneidad en el tratamiento de los contenidos y en el desarrollo de aprendizajes				
Bloque de contenidos						Tareas				
1. Métodos para el conocimiento del entorno físico y social 1.1 Principios metodológicos que sustentan la práctica 1.1.1 La metodología activa: observación y experimentación 1.1.2 La metodología creativa: el papel de la imaginación 1.1.3 La metodología lúdica: el juego, motor de aprendizajes sociales 2. Recursos didácticos para trabajar el Área de Conocimiento del entorno 2.1 El entorno como aula de aprendizaje 2.1.1 Las salidas y excursiones escolares para investigar en el medio 2.2 Los recursos materiales: 2.2.1 Los recursos cartográficos 2.2.2 El Patrimonio histórico-artístico 2.3 Los recursos inmateriales: 2.3.1 Poesías, cuentos, y textos de tradición oral 2.3.2 Fiestas y tradiciones 2.4 Los recursos audiovisuales: fotografías, diapositivas, carteles, dibujos, cómics... 2.5 Los recursos informáticos: software, portales, páginas web, simulaciones... 3. Materiales curriculares para la Educación Infantil 2.6 Pautas para su análisis 2.7 Pautas para su elaboración						<u>Prácticas de aula</u> - Análisis de material lúdico de contenido social - Trabajo con cartografía: el plano de la localidad - Propuestas didácticas a partir de imágenes del ayer y del hoy - Análisis crítico de anuncios publicitarios <u>Aula de informática</u> - Análisis de software infantil - <u>Salidas</u> Visita a un museo del entorno local y análisis de sus propuestas de trabajo para niños de 3 a 6 años <u>Trabajo autónomo</u> - Recopilación de refranes, juegos y canciones populares de contenido social. - Elaboración de propuestas didácticas a partir de imágenes artísticas - Elaboración de juegos infantiles para el aprendizaje de contenidos sociales - Realización de un guión didáctico sobre un episodio de la serie “Érase una vez el hombre” - Aprovechamiento para la E.I. de un edificio singular del entorno - Diseño didáctico de una salida al entorno del centro escolar - Elaboración de un cómic de contenido histórico para niños de E. I.				
Horas presenciales: 20						Horas no presenciales: 30			Horas totales	Crédit.ECTS
Teoría	Seminarario	Prácticas de aula	Aula inform	Tutoría	Evaluación	Trabajo autónomo	Estudio	Otras	50	2
3	-	8	8	1 h	-	28	2			

CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DEL MAESTRO EN FORMACIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UN CASO EXPERIMENTAL DE APROXIMACIÓN AL PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO

**M^a Luisa Hernández Ríos
Andrés Palma Valenzuela**

Universidad de Granada

LA CONVERGENCIA EUROPEA Y LA ADOPCIÓN DEL MDS EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

La búsqueda de la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior recibió un fuerte impulso a raíz de la Declaración de Bolonia firmada el 19 de Junio de 1999; como finalidad de tal proceso se llevará a cabo su establecimiento en el año 2010.¹ Ello conlleva toda una serie de cambios y transformaciones en el seno de las universidades españolas, con el consiguiente establecimiento de sistema de créditos, los denominados ECTS.² La adaptación que los profesores universitarios necesitamos llevar a cabo en este ámbito de transformación, trascendental para un futuro cercano, comporta una adopción de medidas y métodos en consonancia a los propios cambios que impone la convergencia europea. Si el concepto de crédito europeo, tal y como se constata en el Real Decreto 1125/2003 se establece como una *unidad de medida del haber académico*, representando la cantidad de trabajo del estudiante con la finalidad del cumplimiento de objetivos, y en el que se integran enseñanzas teórico-prácticas, actividades académicas dirigidas, incluyendo las horas propias que los estudiantes

¹ El proceso de Convergencia Educativa Europea y sobre aspectos relevantes del EEES y los ECTS queda recogida en una amplia documentación en direcciones web de interés <http://eees.universia.es/> ; http://ec.europa.eu/education/index_en.html ; [http://tuning.unideusto.org/tuningeu/...](http://tuning.unideusto.org/tuningeu/)

² Real Decreto 1125/2003

han de cumplir con la idea de alcanzar toda una serie de objetivos formativos en cada una de las materias dentro del plan de estudios, la implicación de todos, docentes y alumnos en formación, requiere un decisivo esfuerzo. La tarea no es fácil, es más, está suponiendo un cambio de aplicación de métodos y actuaciones, que en el caso de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, una vez que han sido incorporadas todas las titulaciones de la Facultad a la experiencia piloto de experimentación del crédito ECTS, se ha tenido que atender a aspectos fundamentales como la estructura horaria, las metodologías que posibiliten el trabajo autónomo y cooperativo de los alumnos, la infraestructura de las aulas, la renovación de los equipos informáticos, la incorporación de becarios de apoyo....No olvidemos en este contexto que igualmente importante ha de ser la renovación del espíritu del docente, articulador de las transformaciones en marcha.

En el intento de aproximar el modelo de enseñanza a los requisitos del EEES, la estructura organizativa propuesta por el Vicedecanato de Ordenación Académica, Innovación Educativa y Planes de Estudio, consta de dos módulos, los denominados MDP (Módulo Docente Presencial) con una docencia destinada al gran grupo y ajustado a créditos teóricos y prácticos, correspondiendo al 70% de la docencia global de la asignatura, y el MDS (Módulo Docente de Supervisión) que integraría el 30% de los créditos asignados a la asignatura. Es precisamente al MDS al que vamos a dedicar la siguiente comunicación, ya que en él hemos insertado una experiencia de interés dentro de la asignatura obligatoria *Arte y Cultura Andaluza y su Didáctica*,³ dentro de la especialidad de Educación Primaria y destinada a los alumnos de Primer Curso. Como ejemplificación de la propuesta el siguiente cuadro facilita la comprensión de horas de dedicación:

Dedicación Semanal en Horas	CRÉDITOS	MDP	MDS	Tutoría Académica Asociada
------------------------------------	-----------------	------------	------------	-----------------------------------

³ La materia obligatoria denominada Arte y Cultura Andaluza y su didáctica, aparece contemplada en el plan de estudios de Maestro Educación Primaria, impartida en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, así consta en la Resolución 3120 de 25/01/2001 de dicha Universidad, siendo publicado en el BOE Miércoles 14/02/2001. El Anexo 2.B, apartado 2 recoge la denominación de Arte y Cultura Andaluza y su didáctica como materia obligatoria, vinculada al área de conocimiento de Didáctica de las Ciencias Sociales, especificando los créditos y la descripción de los contenidos, entre los que destacan los siguientes: la cultura artística como reflejo de una época; principios básicos para el conocimiento de las distintas manifestaciones artísticas; evolución de la cultura artística andaluza y su instrumentación didáctica; Historia e Historia del Arte en los DCB; objetivos, contenidos y experiencias del aprendizaje para la enseñanza histórico-artística; valores y actitudes del ciudadano sobre el patrimonio histórico-artístico. La materia consta de 4'5 créditos LRU/ 112'5 horas ECTS.

Asignatura	Teóricos	Prácticos	Total	Horas Teoría	Horas Práctica	Horas Total	Horas	Horas
Arte y Cultura Andaluza y su Didáctica	3'5	1	4'5	1	1	2	1	1'5

Respecto a planteamientos de la asignatura llevados a cabo en años anteriores, y si llegásemos a comparar las horas de dedicación a dicha materia, podríamos comprobar que se ha reducido la docencia presencial y la exposición magistral teórica a favor de los módulos de supervisión y las tutorías académicas con un propósito: aumentar y viabilizar el trabajo autónomo de los alumnos, para lo que además de una mayor implicación de los estudiantes en estos procesos, se requiere una mayor y reforzada labor de dedicación docente, en cuanto a que el profesor lleva a cabo una tarea de tutelaje que ha de posibilitar de forma eficaz el aprendizaje autónomo de los alumnos. Para ello las tutorías se enfocan como un proceso de atención personalizada que favorezca el aprendizaje significativo, a la vez que procure reforzar la motivación y estímulo del alumno, que la mayoría de las veces se muestra entusiasmado y otras sin dejar de protestar⁴ por el cambio que supone este tipo de planteamientos ante la novedad de sustituir, o mejor dicho alternar el aprendizaje tradicional, basado en mecanismos memorísticos y el papel no activo del alumno, por uno que requiere alternar las metodologías tradicionales con las más innovadoras que convierten al alumno en protagonista y actor de su propio aprendizaje y cuya dedicación autónoma e independiente le obliga a una mayor organización y estructuración a la hora de enfocar su trabajo.

Por ello debemos adaptarnos a un nuevo modelo de trabajo cooperativo y equilibrado a las exigencias de la asignatura, ya que podemos caer en el peligro de sobrecargar a los alumnos en las horas de implicación en su trabajo autónomo y a su vez sobrecargarnos los docentes por el tipo de dedicación supervisada y tutorial que requiere la adaptación a los nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje. En una asignatura como la que nosotros impartimos *Arte y Cultura Andaluza y su Didáctica*, el Vicedecanato de Ordenación Académica propone una dedicación de 6-7 horas semanales, de las que 2 son presenciales, 1 dirigidas y 4 horas máximas de trabajo autónomo.

Todos los planteamientos novedosos de adecuación horaria son viables, si bien no debemos de olvidar que trabajamos con grupos muy numerosos, y si como propuestas son válidas y en la

⁴ Una coordinadora sindical estudiantil (CSE) lanza folletos informativos en el momento de realización de la comunicación que presentamos, invitando a todos aquellos que quieran participar del proyecto y encuentro fundacional convocado para el 19 de enero de 2008. Ya con anterioridad indican la actuación de algunos de sus componentes en la ACME (Asamblea Contra la Mercantilización de la Educación), cuyo objetivo principal consistió en la lucha contra el EEES, por considerar su política perjudicial para los estudiantes. <http://csegranada.blogspot.com/>

experimentación está la clave de la búsqueda de soluciones positivas para todos, ello no evita el que se detecten numerosos problemas asociados: Hemos constatado en el desarrollo de esta propuesta un primer y ya referido inconveniente consistente en tener un tiempo tan limitado para compartir con grupos que a veces alcanza el centenar. Esa atención personalizada que pretendemos y que ha de ser prioritaria en este proceso de convergencia europea, es cuestión que dificulta el propósito docente y las exigencias de los alumnos, muchas veces perdidos por una ya viciada metodología educativa que arrastra desde niveles elementales de enseñanza. Otro de los problemas detectados es la falta de comprensión o de adecuación a las exigencias por parte de los docentes de lo que lleva implícita la *supervisión*. El hecho de haber eliminado en asignaturas como *Arte y Cultura Andaluza y su Didáctica*, una hora de docencia presencial con lo que ello conlleva de modificación del temario, alteración en cuanto a que las expectativas de impartirlo en su totalidad quedan frustradas, a favor de una hora de MDS que pretende favorecer métodos de trabajo autónomo, se interpretan de manera desigual por parte del colectivo docente. En unos casos, y mientras alcanzamos la fecha límite de 2010 para unificar una metodología coherente y eficaz para adecuarnos al EEES, las interpretaciones horarias son variopintas: hay quien utiliza el MDS para intentar completar en la medida de lo posible el temario de la asignatura, hay docentes que lo utilizan para hacer prácticas dentro de la asignatura, hay quien convencido de las posibilidades y lindezas del método lo intenta potenciar por entender con claridad que es un buen método de trabajo autónomo y que sabiéndolo enfocar puede poner a los alumnos en situaciones proyectables hacia su futuro profesional.⁵ A este inconveniente de variable interpretación unimos el de la coincidencia de varias asignaturas en la misma franja horaria MDS; y éste es un problema que padecemos todos, profesores y alumnos, ya que ¿cómo podemos llevar a cabo una supervisión en pequeños grupos si coinciden hasta tres asignaturas en una misma franja horaria y los alumnos priorizan a aquellas materias que ellos interpretan como más complejas, por presiones docentes o por indecisión? La adaptación a la experiencia piloto intenta resolver parte de los problemas mediante la asignación de becarios de apoyo a los MDS, así como plataformas virtuales⁶ que faciliten la relación profesor-alumno y el trabajo autónomo y la docencia no presencial. Estamos en plena transformación y a un ritmo que requiere un fuerte componente de coordinación, si queremos ver cubiertos los objetivos del proceso de convergencia.

⁵ En este momento del estudio no podemos aportar porcentajes exactos, ya que el MDS es una experiencia piloto que está en fase experimental y procesual.

⁶ De gran interés es la posibilidad de trabajar con la plataforma SWAD, sistema web de apoyo a la docencia de la Universidad de Granada. La utilización de portales web de apoyo al aprendizaje, a la docencia y a la gestión de datos de los alumnos es un nuevo reto para el profesorado, ya que va a suponer grandes cambios en las metodologías de enseñanza-aprendizaje independiente; de hecho, está siendo cada vez con más frecuencia adoptado por los docentes y alumnos universitarios, para los primeros como facilitador de las tareas docentes y aspectos de gestión como consultas de datos, difusión de materiales didácticos, informaciones sobre la asignatura..., para los segundos como propiciador de la autonomía y el auto-aprendizaje, ya que éste puede hacer uso de tales servicios en cualquier instante y desde cualquier sitio. Es una herramienta común personalizable según las necesidades o preferencias del profesorado. <http://swad.ugr.es/>

JUSTIFICACIÓN PARA UNA APROXIMACIÓN AL PATRIMONIO ARTÍSTICO Y CULTURAL DE LOS MAESTROS EN FORMACIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Una asignatura como *Arte y Cultura Andaluza y su Didáctica*, obligatoria para maestros y maestras en formación de Educación Primaria reviste el interés que desde la propia legislación marca el Decreto 230/2007 de 31 de Julio de 2007,⁷ así como algunos de los objetivos de dicho Decreto, que vienen a complementar los correspondientes al artículo 17 de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, y entre los que se destaca cómo ésta ha de contribuir a desarrollar en el alumnado saberes, capacidades, hábitos, actitudes y valores que les permitan alcanzar, además de los referenciados objetivos, y en consonancia con la materia impartida, *conocer y valorar el patrimonio natural y cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un valor de los pueblos y de los individuos y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia la misma*, así como el *conocer y respetar la realidad cultural de Andalucía, partiendo del conocimiento y de la comprensión de Andalucía como comunidad de encuentro de culturas*. Igualmente se justifica su interés analizando los contenidos en enseñanza y aprendizaje de Educación Primaria pertenecientes a las diferentes ciencias que constituyen el conjunto de las Ciencias Sociales, éstas vienen agrupadas en torno al área de Conocimiento del Medio y en algunos de los ejes transversales. La presencia de contenidos de Antropología Cultural en el Diseño Curricular Base, tanto el marcado por el MEC como el de la Comunidad Autónoma Andaluza, destaca la importancia del patrimonio cultural de la comunidad, su mantenimiento y conservación (RODRÍGUEZ, 2004).

Reflexionar sobre los objetivos legales justifica la propuesta de aproximación al patrimonio, como un concepto complejo e integrador (CUENCA, 2003), y destacando su carácter holístico sumando las diferentes expresiones que lo componen y en el que entran en juego aspectos históricos, artísticos, antropológicos, naturales... Cuando planteamos para trabajar con posterioridad en MDS la aproximación al Patrimonio Arqueológico en *Arte y Cultura Andaluza y su Didáctica*, lo hacemos con la intención de que los maestros y maestras en formación analicen el Patrimonio a efectos culturales, reconociendo valor histórico a todo un conjunto de bienes, y una vez reconocido éste atribuir otros que tengan relación con la conciencia de identidad colectiva; la memoria como vínculo entre las sociedades del pasado y del presente, es algo que el patrimonio pone de manifiesto, y cuando educativamente lo

⁷BOJA núm.156 de 8/08/2007. Respecto a la Ley 17/2007, de 10/12/07, de Educación de Andalucía. BOJA núm. 252, consta como referencia en el Artículo 40 sobre la Cultura Andaluza que el currículo deberá contemplar la presencia de contenidos y de actividades relacionadas con la historia, la cultura y otros hechos diferenciadores de Andalucía, para que sean conocidos, valorados y respetados como patrimonio propio y en el marco de la cultura española y universal.

incluimos en nuestras programaciones didácticas reforzamos aspectos de comprensión sobre la idea que ha prevalecido a lo largo de los tiempos de imposición y destrucción de un patrimonio que ha supuesto la identificación de vencidos y dominadores, siendo éstos últimos los que han ido y van superponiendo sus nuevos conceptos del mundo sobre unos restos del pasado, incorporando éstos y los más recientes al concepto de patrimonio. Tal y como señala Pedro Vives, el patrimonio a efectos culturales lo componen *las ruinas, los restos bajo tierra, los símbolos escondidos al invasor, las secuelas del miedo y la victoria, los nombres olvidados y sus nuevas advocaciones, las costumbres y las piedras superpuestas, la ciencia continuada sin saberlo en nuevas lenguas, las figuras poéticas vagamente recordadas, el atavismo de fiestas y sacrificios con nuevos disfraces, las habilidades del vencido imprescindibles a sus nuevos amos*. (Vives, 2007). Por ello, una elección andaluza, trabajar sobre el patrimonio arqueológico del Ecomuseo del Río Caicena, haciendo partícipes a unos alumnos que recién iniciados sus estudios formativos profesionales, se aproximan a un patrimonio desconocido por la gran mayoría de los que participan en la experiencia, con una conciencia sobre la importancia e interés del patrimonio a efectos educativos bastante relativa y con una implicación en proyectos que podrían ser base de su futura vida laboral.

UN EJEMPLO DE APROXIMACIÓN AL PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO PARA TRABAJAR EN MDS

Presentación del Proyecto Ecomuseo del Río Caicena

El Ecomuseo del Río Caicena es un organismo que agrupa un conjunto de núcleos museísticos, destacando yacimientos arqueológicos, rutas temáticas, así como actividades de animación y de investigación.⁸ Es un proyecto cuya finalidad es la investigación, para posibilitar la protección y divulgación del rico patrimonio histórico, cultural y medioambiental de Almedinilla, perteneciente a la provincia de Córdoba, y en el que se ha conseguido relacionar directamente la riqueza arqueológica del Municipio con otros de sus recursos culturales y naturales.

Es un importante proyecto caracterizado por su carácter integral, interdisciplinar, territorial y didáctico. El marco cronológico que se abarca en el proyecto se centra en las culturas de la antigüedad, con los importantes yacimientos de la Villa Romana de El Ruedo y el Poblado Ibérico del Cerro de la Cruz, que con el Museo Histórico-Arqueológico, complementa el conjunto, desde un punto de vista escultórico y de bienes muebles de recuperación

⁸ Forma parte del Programa "Domus" del Ministerio de Cultura y está integrado a la red de Museos Andaluces y a la de museos locales de Córdoba. Sus propuestas forman parte de la Ruta Bética Romana, Ruta Arqueológica de la Subbética y a la Ruta Turismo y Aceite.

arqueológica, como hallazgos de gran importancia e interés. Alcanza el marco cronológico señalado la época contemporánea con un propósito de próxima incorporación con la creación de un Museo sobre la Historia de los Movimientos Campesinos, centrado en el período de la II República, Guerra Civil y la posterior dictadura.

Su programación didáctica es amplia por abarcar gran variedad de subproyectos interdisciplinarios cada vez más abundantes, con un fuerte componente de trabajo sobre arqueología experimental y talleres adaptados a los diferentes niveles educativos.⁹ Destacan además en el Ecomuseo actividades como las jornadas sobre el sueño y arte contemporáneo, así como las comidas romanas suponiendo la recuperación de la cultura gastronómica romana y de la pantomima, como amenizadoras y dinamizadoras del proyecto global.¹⁰

Planteamiento de Trabajo a los alumnos en formación de Educación Primaria, siguiendo la propuesta MDS

Nuestro enfoque para trabajar sobre un proyecto patrimonial en desarrollo y de gran importancia como es el Ecomuseo del Río Caicena, nos hizo ver grandes posibilidades, en cuanto a que el carácter de proyecto global, incluye la necesidad de equipos de trabajo multidisciplinarios con un alto potencial didáctico y educativo. Plantear a los alumnos de un curso recién comenzado y en un nivel tan inicial como es 1º de Primaria, una propuesta práctica que no sólo revestía el carácter de actividad no formal, sino la implicación de éstos en

⁹ Destacan por su carácter innovador y didáctico los siguientes talleres: 1- Taller de Cultura Romana y las modalidades de artesanía y restauración cerámica; 2- Taller de Cultura Íbera y las modalidades de arquitectura íbera, decoración cerámica y restauración de cerámica íbera; 3- Taller de Medio Ambiente y Cosmética Natural. En todos ellos el objetivo general se basa en favorecer el conocimiento de los alumnos y afianzar conceptos culturales de la zona, aprender los valores del medio y su aportación al desarrollo de una zona rural, siendo objetivos específicos los encaminados al desarrollo y realización de actividades, impartidas por especialistas y adaptados a la especificidad de cada taller. Cada uno de los talleres cuenta con sus propios materiales didácticos en función de cada desarrollo de actividad. El Ecomuseo del Río Caicena cuenta además con una unidad didáctica titulada *Acercar la Historia a la Escuela*, CEP (Priego de Córdoba)- Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Córdoba, editada en 1996 y en proceso de renovación debido al avance y aumento de las nuevas investigaciones sobre el patrimonio arqueológico de Almedinilla. Dicha unidad didáctica dirigida a alumnos de segundo y tercer ciclo de Primaria tiene como finalidades básicas "acercar los materiales arqueológicos a la escuela para favorecer el conocimiento histórico y del entorno, y potenciar en el alumnado el respeto hacia el patrimonio histórico y cultural. Las intenciones didácticas del Proyecto de Trabajo son, entre otras, estimular la reflexión; desarrollar hábitos de comportamiento; favorecer el trabajo en equipo; introducir el concepto de "tiempo histórico"; tomar contacto con las culturas, hoy desaparecidas, representadas por el patrimonio de Almedinilla... A estos objetivos cabe añadir los referentes al proyecto curricular del centro para llevar a cabo un proyecto de trabajo globalizado".

Ver www.juntadeandalucia.es/.../Revista_Andalucia_Educativa/Ano_1997/Numero_5_octubre_1997/5_38_40.pdf

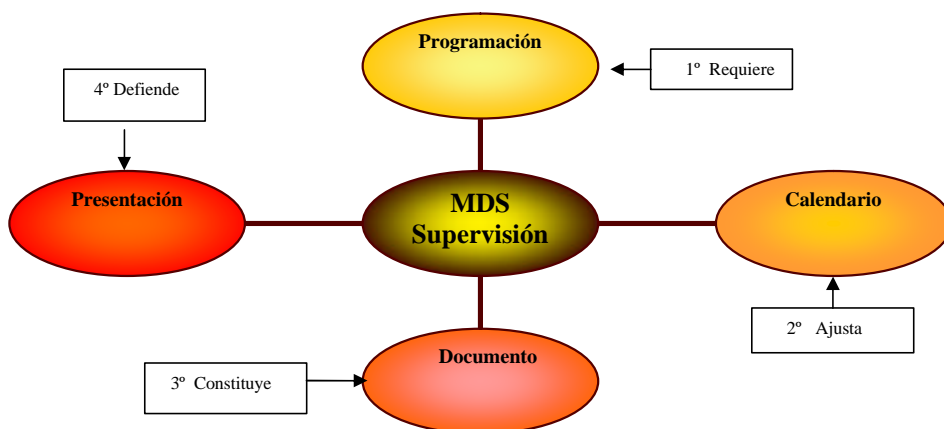
¹⁰ Otras de las actuaciones en el Ecomuseo del Río Caicena son el Aula de los Molinos y Cereales en un antiguo molino harinero, con un interesante aparato didáctico interactivo, el Taller de Restauración y Almacén de restos arqueológicos, el Centro de Recepción con una exposición didáctica sobre la Bética Romana, un recorrido Etnobotánico y rutas senderistas a través del Río Caicena. Disponen también de Biblioteca, sala de exposiciones, conferencias y talleres y alojamiento para investigadores que lo soliciten y trabajen temas multidisciplinarios relacionados con el patrimonio, historia y cultura de Almedinilla.

¹⁰ Los juegos de simulación como estrategia didáctica, son de gran interés en el ámbito de las Ciencias Sociales, ya que tal como señala González Gallego, la simulación de situaciones llevan implícitos al menos tres elementos de especiales capacidades educativas: asunción de roles, consideración de factores múltiples de causalidad y toma de decisiones como consecuencia de ello. (GONZÁLEZ, 2002).

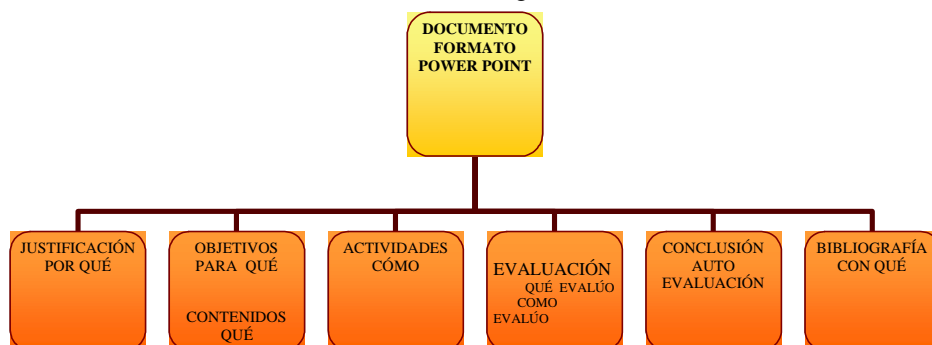
la realización de un supuesto pseudo-profesional, ha llevado consigo un cambio de estilo en los trabajos exigidos hasta la fecha para completar el crédito práctico requerido en la asignatura de *Arte y Cultura Andaluza y su Didáctica*. La metodología requería motivar a los alumnos a lo largo del proceso, ya que su implicación ha requerido actividad y convencimiento de las posibilidades de proyección futura. El proyecto de trabajo propuesto afecta a la organización de la actividad, a las dinámicas de enseñanza-aprendizaje y a la evaluación. Tras el diseño de trabajo, que nos hacía dudar sobre la dificultad de plantear un trabajo de carácter didáctico a alumnos que acaban de comenzar a recibir información y contenidos sobre didáctica general, y aún dispersos en el mundo de la teoría educativa, suponía el riesgo de que éstos se encontrasen perdidos a lo largo del desarrollo del trabajo. Tras el trabajo de campo, valorado altamente positivo por los alumnos, no solo por las posibilidades de aprendizaje basado en la propia experiencia, sino en cuanto a la posibilidad de conocerse a un ritmo más acelerado y la exigencia de agrupación propuesta por nosotros para trabajar en MDS, comenzamos el trabajo de diseño de instrumentos didácticos, a lo que seguiría la selección de experiencias por medio de propuestas concretas basadas en un tipo de juego de simulación,¹¹ por medio de la creación de ficticias empresas educativas que venden un proyecto educativo a la gran institución cultural, lo que nos llevaría a un tercer paso de transferencia a la acción educativa.¹² Todo ello se haría posible mediante la revisión, supervisión, tutelaje de los diferentes equipos en MDS, que finalmente tendrían que presentar un informe en formato digital.

El proceso a seguir, que constituye el proyecto didáctico de aprendizaje autónomo, gira en torno al MDS, y puede resumirse en el siguiente cuadro gráfico:

¹¹ La importancia de la propuesta se vio reforzada por el hecho de que en el trabajo de campo organizamos una visita desde un punto de vista profesional, en el que los alumnos fueron recibidos por el equipo gestor del proyecto, quien les insistió en la importancia de su papel como maestros en los proyectos de puesta en valor del patrimonio artístico y cultural en ámbitos rurales, invitándoles a plantear trabajos proyectables por ellos mismos en un futuro, lo cual podrá constituir otra salida profesional relacionada con educación pero fuera del ámbito del ejercicio como maestros



A su vez el Documento está estructurado de la siguiente manera:



Finalmente, los resultados son defendidos oralmente mediante una proyección de power point, en la que la presentación de propuestas es válida tanto para enriquecer las de los diferentes grupos, gracias a las nuevas y creativas aportaciones, como para llevar a cabo una reflexión que conduce a la autoevaluación.

PROPUESTA DE OBJETIVOS PARA TRABAJAR EL PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO CON MAESTROS EN FORMACIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA

- Motivar el trabajo cooperativo y participativo de los alumnos para propiciar conductas de respeto y asunción de roles.
- Capacitar al alumno en la comprensión del marco legal que contempla la importancia y significación del patrimonio cultural en Andalucía.

- Proporcionar conocimiento a los alumnos de proyectos culturales de interés en los ámbitos rurales, y analizar su importancia como dinamizador cultural, educativo y económico.
- Guiar y orientar al estudiante para que adquiriera un conocimiento básico sobre la importancia de aproximación al patrimonio arqueológico y su proyección futura en la profesión docente.
- Mentalizar al alumno sobre la importancia de su implicación en el equipo. El profesor orienta- el alumno toma las decisiones.
- Capacitar al estudiante para observar, analizar y reflexionar sobre la importancia de la permanencia de culturas antiguas en el territorio andaluz, y de la importancia de su recuperación, y rentabilidad de la puesta en valor del patrimonio arqueológico en el presente.
- Hacer reflexionar a los maestros/as en formación acerca de la necesidad de proteger el patrimonio histórico-artístico y de la proyección de valores de recuperación y conservación en sus alumnos, en un futuro profesional.
- Ayudar al maestro/a en formación a profundizar en el conocimiento y análisis de la programación y planificación de actividades de carácter no formal.
- Trabajar los itinerarios con carácter de metodología didáctica de aproximación al patrimonio arqueológico.
- Estimular en el estudiante la realización de un contraste reflexivo entre la teoría y la práctica, así como la adopción de una actitud de investigación-proyección por medio de su propia acción de aprendizaje. Favorecer el autoaprendizaje.
- Ser capaz de autoevaluarse y mejorar la propia competencia personal como consecuencia de dicha evaluación.
- Utilizar las Tics y aplicarlas en el aula como una herramienta potencial del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Capacitar a los alumnos en la defensa de proyectos y concienciarles de la utilidad futura.

CONCLUSIONES:

APLICACIÓN DEL MÉTODO DAFO PARA HACER UN DIAGNÓSTICO DEL PROYECTO: DEBILIDADES-AMENAZAS-FORTALEZAS-OPORTUNIDADES

El método DAFO es un procedimiento muy recurrente a la hora de diseñar y evaluar proyectos culturales,¹³ y es precisamente ese poder analítico y autocrítico lo que nos ha llevado a la adopción y adaptación a nuestra propuesta; entre otras razones por la posibilidad de reflexión sobre los pros y contras, así como por su capacidad para llevar a cabo un diagnóstico del proceso.

¹³ La importancia del proyecto cultural y los modelos de diseño son propuestos en un interesante trabajo que es referencia ineludible en el ámbito de la Gestión de la Cultura. (ROSELLÓ,2004)

DEBILIDADES:

- Desigual nivel de formación de los alumnos participantes, que siendo de primer curso proceden de varios itinerarios formativos
- Desigual nivel de implicación y motivación de los alumnos
- Falta de cultura de trabajo en equipo, lo que dificulta la equiparación de implicación y rendimiento de los alumnos.
- Dificultad de realizar un trabajo autónomo al tratar con cursos excesivamente numerosos, con derivaciones hacia una propuesta de trabajo de supervisión, que en el contexto lectivo supone una hora semanal de trabajo con pequeños grupos. Ello exige más dedicación profesional, en cuanto a diseño de trabajo práctico en búsqueda de una mayor efectividad en los resultados.

AMENAZAS:

- Objetivos excesivamente ambiciosos para el nivel inicial de los alumnos.
- Sensación de frustración de los alumnos implicados por el ajuste al tiempo asignado para la realización del proyecto en su conjunto.

FORTALEZAS:

- Refuerza la organización de contenidos, el análisis de ideas y la interpretación de conceptos.
- Mejora el aprendizaje del alumno, así como su capacidad creativa al posibilitarle incluir aspectos interdisciplinares y transversales, ambos complejizando el proceso pero favoreciendo el resultado final.
- Posibilita apreciar los grados de habilidad y estrategias de los alumnos, así como la eficacia investigativa, la capacidad de síntesis y la proyección futura en su trabajo como docentes. Este tipo de trabajo autónomo y de carácter interdisciplinar y transversal supone un gran esfuerzo por parte del alumno, que en el curso que se inicia en tal metodología, le obliga a un cambio significativo en cuanto a fórmula de trabajo, pero también a ver las posibilidades de proyección futura.
- Supone un sistema de evaluación que procura la medición del rendimiento tanto individual como grupal de los alumnos, así como un índice de valoración del esfuerzo que éstos realizan en función de los objetivos previos marcados por nosotros como profesores.

OPORTUNIDADES:

- Poner en marcha las ventajas que brinda el nuevo sistema de créditos ECTS para poder llevar a cabo el aprendizaje autónomo.
- El EEES va a posibilitar que la Enseñanza Superior se impregne de metodologías docentes centradas en el desarrollo de competencias, no sólo de conocimientos, por lo que una propuesta como la presente lo facilita.
- Uso de metodologías de enseñanza aprendizaje mediante la simulación, como potenciadora de una conciencia de enfoque laboral alternativo a las orientaciones tradicionales de la titulación.

-Trabajar en MDS haciendo uso de los recursos y herramientas puestos a disponibilidad del profesor y estudiante universitario, valorando las posibilidades de innovación docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUENCA, J. M. (2003): “Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la enseñanza obligatoria”, en *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Nº 2, pp. 37-45.

FERNÁNDEZ RUBIO, C. y MESONERO VALHONDO, A. (2006): “El profesorado universitario ante los nuevos retos del Espacio Europeo de Educación Superior”. En *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Málaga, ESLA. p.p.439-449.

GIL FLORES, J. y AAVV (2004): *La enseñanza universitaria, planificación y desarrollo de la docencia*. Madrid, EOS.

GUZMÁN PÉREZ, M. (Coord.) (1999): *Itinerarios Histórico-Artísticos de la ciudad de Granada. Planteamiento Didáctico*. Granada, Editorial Comares.

PAVIÉ NOVA, A. (2007): “La formación inicial docente: hacia un enfoque por competencias”. En *Educación por competencias: inicio del debate*. Barcelona, Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, n. 52. p.p.7-16.

PULIDO MUÑOZ, F. y AA. VV. (1996): *Acercar la Historia a la Escuela. Ejemplo de una Unidad Didáctica*. CEP (Priego)-Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Córdoba, Junta de Andalucía.

RODRIGUEZ RATIA, F. (2004): “Las Ciencias Sociales en el currículo de Educación Primaria” en *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid, Pearson Educación, pp.77-80.

ROSELLÓ CEREZUELA, D. (2004): *Diseño y evaluación de proyectos culturales*. Barcelona, Ariel.

SÁNCHEZ AGUSTÍ, M. (2006): “El espacio Europeo de Educación Superior: retos e interrogantes en la formación de maestros”. En *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Málaga, ESLA. p.p.287-302.

VIVES, P. A. (2007): *Glosario crítico de gestión cultural*. Granada, Comares-Junta de Andalucía, p.26

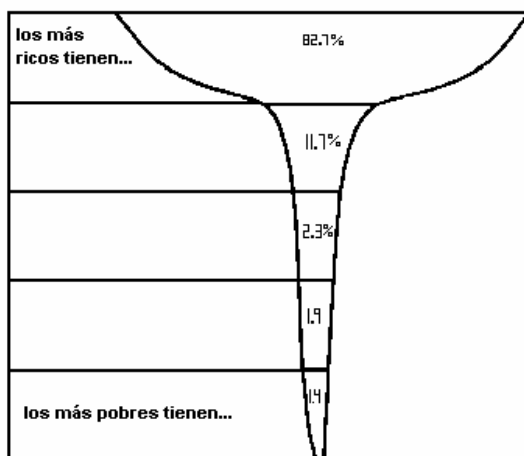
**CONCEPCIONES DE LOS ALUMNOS DE MAGISTERIO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE LA POBREZA:
UNA APLICACIÓN EN UN AULA UNIVERSITARIA DE LOS
CRÉDITOS ECTS**

José Manuel Márquez de la Plata Cuevas
C.E.S. Cardenal Spínola
(Adscrito a la Universidad de Sevilla)

En el informe anual que sobre el desarrollo humano Naciones Unidas elaboró en 1992 aparecía una ilustración que representaba la distribución de la renta según la riqueza de los países (Ilustración 1). En ella se representaban cinco franjas, cada una de las cuales representaban un grupo de población de 1300 millones de personas. En la primera se representaba a un 20% de los países más ricos que disponían de un 82,7% de la renta mundial, mientras que el resto de países se repartían el poco menos de 20% restante de renta entre los 5200 millones de personas.

Desgraciadamente informes similares se repiten año tras año con cifras y datos escalofriantes, aunque los medios de comunicación no se hagan siempre eco de la importancia de los mismos.

Desde un punto de vista personal y profesional me he planteado en no pocas ocasiones porqué no abordamos este tipo de problemas en nuestra labor educativa. Porqué que este tipo de cuestiones sociales quedan al margen o se abordan se hace de una forma un tanto artificial, superflua o moralizante, pero sin un tratamiento curricular serio.



Prescindiendo de las reflexiones que nos surgen del porqué no constituye un núcleo fundamental en la formación de nuestras alumnas y alumnos para entender y actuar sobre la sociedad en la que viven, tal como se declara en el decreto de mínimos de la actual LOE [art. 3 b)], o el decreto de mínimos de secundaria en la que se establece que la competencia social y ciudadana debe hacer posible la comprensión de la realidad social, y que haga posible la reflexión crítica sobre los conceptos de democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía con particular atención entre otros a los derechos y deberes reconocidos en las declaraciones internacionales, creemos que el tema de la pobreza puede constituir un núcleo fundamental que debería ser abordado en la escuela, y en el ámbito universitario con más importancia y profundidad de la que tiene por su potencialidad didáctica, y por su importancia social.

Partiendo de que la distribución de la riqueza debería de constituir un conocimiento que tuviera cabida en los muros de las instituciones educativas, nos hemos planteado trabajar con nuestras alumnas y alumnos de magisterio de la especialidad de educación primaria la misma, desde una doble vertiente: una multidisciplinar, que incluya las aportaciones que desde las muchas disciplinas han analizado este tema, y otra didáctica.

En primer lugar pensamos que existen concepciones sobre qué es la pobreza, cuáles son sus causas, si tiene solución o es un mal que existe necesariamente, y posibles soluciones a la misma que implican medidas sociales, culturales, económicas, políticas,... personales o sociales.

Desde este interés elaboramos varias hipótesis sobre cada uno de estos aspectos. En primer lugar sobre las causas de la pobreza pensamos pueden ser entendidas de varias formas: mágico, lógico, simple y complejidad. Desde un punto de vista mágico, el azar, el destino, o Dios podría explicar la pobreza como una prueba divina, una mala suerte, o los avatares del destino. La explicación lógica entendería que las personas más capacitadas ocupan los estratos sociales más altos, mientras que los que no están tan capacitados o no se esfuerzan suficientemente, o no aprovechan las oportunidades que les presenta la vida, ocuparían las capas más bajas de la sociedad. Se es pobre porque no se han aprovechado las oportunidades que la vida mediante el estudio y/o trabajo nos ha facilitado, o bien el su entorno, o a lo largo de su vida personal no ha encontrado oportunidades para ocupar otro estrato social.

Otro tipo de explicación de la pobreza sería aquella que contempla un único aspecto de su origen sin tratar el tema con la complejidad que tiene. La explicación correspondería exclusivamente a un aspecto geográfico, político, histórico, económico... pero sin que se contemple una articulación de los muchos elementos que generan la pobreza como el lugar donde nace la persona.

Y por último situaríamos una visión compleja de este problema que tiene causas históricas, económicas, sociales, culturales, políticas, psicológicas... y que implica desde la persona al mundo globalizado en el que nos desenvolvemos.

Esta hipótesis de progresión sobre la pobreza no ha sido contrastada, sino que se ha realizado partiendo de las concepciones que según DELVAL (1989) tienen los niños sobre el poder, y la economía, las aportaciones sobre la comprensión del mundo económico de TRAVÉ (2007), de la propuesta sobre investigación de las sociedades actuales e históricas de ESTEPA (2007), y la perspectiva de la complejidad propuesta por GARCÍA (2004).

CUALES SON LAS IDEAS DE NUESTROS ALUMNOS SOBRE LA POBREZA

Igualmente nos preguntamos cuál sería la idea que al respecto sobre la pobreza tendrían nuestros alumnos, para que fuera este nuestro punto de partida. Con tal fin elaboramos un cuestionario que nos permitiera recoger, qué pensaban nuestros alumnos sobre la pobreza, sus causas, sus posibles soluciones, el grado de compromiso personal y algunas cuestiones sobre la percepción de la localización de la misma.

Cuestionario

Datos personales:

Edad, género

Cómo considera su situación económica personal/familiar (1- Muy elevada, 2-por encima de la media, 3-media, 4-por debajo de la media, 5-Muy por debajo de la media)

Preguntas abiertas

Defina con sus palabras lo que Vd. entiende que significa el término pobreza:

A su parecer, ¿por qué cree que hay gente que es pobre?

¿Qué se podría hacer para que las personas que son pobres dejen de serlo o mejoren sus condiciones?

Preguntas cerradas

1. Las personas pobres lo son porque así lo ha querido Dios.
2. Las personas pobres lo son porque la suerte no les ha acompañado a lo largo de la vida.
3. Una persona que trabaje y se esfuerce puede dejar de ser pobre.
4. Una persona con poca cultura y bajo nivel de estudios es una persona pobre.
5. Estaría dispuesto a renunciar a parte de mis bienes si con ello se mejorara la situación de pobreza.
6. El que una persona sea pobre está asociado al entorno en el que vive.
7. Las personas pobres se acostumbran a vivir de la caridad, en vez de su propio esfuerzo.
8. La solución de la pobreza está en manos de la persona que es pobre. Si trabaja duro dejará de serlo.
9. La solución de la pobreza debe correr a cargo de ONGs y organizaciones benéficas.
10. La solución de la pobreza corresponde a las administraciones públicas: Junta de Andalucía, Estado...
11. La solución de la pobreza corresponde a organismos internacionales.
12. Las personas pobres generan violencia contra los que no lo son.
13. La educación puede hacer que los pobres dejen de serlo.
14. Las circunstancias de nacimiento (el poder adquisitivo del núcleo familiar) determina la clase social de pertenencia en el futuro de las personas.
15. Hoy en día existen medios para erradicar la pobreza del mundo.
16. Un país puede ser rico en recursos y sus habitantes estar dentro de lo que se considera pobreza extrema.
17. Considera que la información que tiene sobre la pobreza en el mundo es suficiente.
18. Hay pobres en Sevilla.
19. Es Andalucía, con respecto a España, una región pobre.
20. Es España, en general, un país pobre.
21. Es África en términos globales un lugar pobre.
22. Latinoamérica es pobre.
23. Existen grupos, como los gitanos, que viven en la pobreza.
24. Problemas como la pobreza y la sobreexplotación de recursos tienen causas comunes.
25. La pobreza tiene causas económicas.
26. La pobreza tiene causas sociales.
27. La pobreza tiene causas históricas.
28. La pobreza tiene causas psicológicas.
29. La pobreza tiene causas políticas.

Tabla 1 Cuestionario

Las preguntas de nuestro cuestionario se recogieron en cinco formularios escritos en PHP 4. 0 con acceso a una base de datos en MySQL, visibles desde cualquier navegador en la dirección <http://www.didoce.com/investigacion/poverty/index.php>.

Concepciones de los alumnos de magisterio de educación primaria sobre la pobreza: una aplicación en un aula universitaria de los créditos ECTS

El grupo al que ha contestado el cuestionario es el segundo curso de magisterio de la especialidad de primaria que cursa la asignatura de Ciencias Sociales y su Didáctica. Se trata de un grupo de 4 alumnos y 26 alumnas de edades comprendidas entre los 18 y los 22 años, de los cuales 25 han cumplimentado el cuestionario.

Cuestionario de ideas previas
 Curso: **Segundo de** Especialidad: **Educación Primaria** Edad: Género: **Mujer**

Cómo consideras a su pobreza propia percepción por su familia? **Medio**

Defina con sus palabras lo que le entiende que significa el término pobreza

A su pobreza, ¿por qué cree que hay gente que no padece?

¿Qué se podría hacer para que las personas que son pobres dejen de serlo o mejoren sus condiciones?

Cuestionario de ideas previas (continuación 2/4)

Por favor, indique si concuerda o no con el enunciado de cada ítem, eligiendo el descriptor, algo de acuerdo o totalmente de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Las personas pobres lo son porque así lo quiere Dios	●	●	●	●
Las personas pobres lo son porque lo quieren así los compañeros de la calle de la zona	●	●	●	●
El problema que tienen es porque no saben cuidar de su salud	●	●	●	●
El problema que tienen es porque sus padres no les enseñaron a cuidar de su salud	●	●	●	●
Algunas personas son pobres porque sus padres no les enseñaron a cuidar de su salud	●	●	●	●
Las personas pobres no se adaptan a las condiciones de vida de su entorno	●	●	●	●
La pobreza de algunas personas es culpa de la persona que es pobre, si trabaja duro puede salir de ella	●	●	●	●
La pobreza de algunas personas es culpa de los padres o de otros familiares	●	●	●	●
La pobreza de algunas personas es porque a los padres no les enseñaron a trabajar	●	●	●	●

Cuestionario de ideas previas (continuación 4/4)

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
La pobreza de la persona es consecuencia de comportamientos ineducados	●	●	●	●
Las personas pobres generalmente son gente que no sabe trabajar	●	●	●	●
La educación es la clave para salir de la pobreza	●	●	●	●
Las consecuencias de una mala educación pueden ser perjudiciales para la persona que no sabe trabajar	●	●	●	●
Hay que enseñar a trabajar a la gente que no sabe trabajar	●	●	●	●
Las personas pobres son gente que no sabe trabajar	●	●	●	●
El problema de la pobreza es porque la persona que es pobre no sabe trabajar	●	●	●	●
Las personas pobres son gente que no sabe trabajar	●	●	●	●
Las personas pobres son gente que no sabe trabajar	●	●	●	●
Las personas pobres son gente que no sabe trabajar	●	●	●	●
Las personas pobres son gente que no sabe trabajar	●	●	●	●
Las personas pobres son gente que no sabe trabajar	●	●	●	●
Las personas pobres son gente que no sabe trabajar	●	●	●	●
Las personas pobres son gente que no sabe trabajar	●	●	●	●

Ilustración 1. Formularios

Para cumplimentar el formulario citamos a los alumnos en el aula de informática y les dimos las instrucciones de cumplimentación precisas, así como qué se pretendía mediante la recolección de datos, y las garantías de confidencialidad de los datos recogidos.

El primero de ellos recogía datos generales (edad, género, percepción propia de su status económico y un identificador oculto para almacenar las respuestas en la base de datos) y tres preguntas abiertas: una definición del término pobreza, las causas por la que hay gente que es

pobre, y qué medidas podrían tomarse para mejorar las condiciones de quienes viven en la pobreza.

En su mayoría piensan que su situación económica es media (76%), tres se perciben con una situación algo superior a la de la media (12%) y otras tres personas algo por debajo de la media. En ningún caso se sitúan o muy por encima o muy por debajo.

Respecto a las contestaciones se observa que la mayoría han identificado la pobreza con necesidad de elementos básicos para la existencia. En un 48% entiende que se manifiesta en carecer recursos económicos suficientes para hacer frente a sus necesidades. En algunos casos han concretizado las necesidades en alimenticias (20%), vivienda (12%), asistencia sanitaria (12%), y en menor porcentaje (4% cada uno), educación, vestimenta, y cultura.

Las causas por las que se producen son un reparto injusto de los recursos y bienes existentes, el egoísmo, y la insolidaridad, si bien en muchos casos apuntan a la responsabilidades políticas de quienes detentan el poder en los países en desarrollo o a los políticas que las grandes potencias tienen en cuanto a explotación de recursos en aquellos.

Las soluciones propuestas en la tercera de las preguntas apuntan al igual que las causas tanto a aspectos de actuación personal como internacional, dirigiéndose a diversos ámbitos. De un lado a la mitigación de las necesidades más básicas mediante el envío de alimentos y dinero, así como a la dotación de infraestructuras (hospitales, escuelas...), reparto equitativo de las riquezas, a un cambios ideológicos llegando en algunos casos a proponer cambios en la estructuras sociales. Bien es cierto que también existen opiniones más ingenuas como parar la fabricación de armas y destinar todo el dinero de la compra a luchar contra el hambre, pero en general sorprende tanto que sugieran en muchos casos no sólo un cambio de tipo político, sino también ideológico o estructural.

Con respecto al resto de preguntas del cuestionario de tipo cerrado con cinco posibilidades de contestación (1- Totalmente en desacuerdo, 2- Algo desacuerdo, 3- Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4- Algo de acuerdo y 5- Totalmente de acuerdo), se observa un alto grado de coherencia con las opiniones de las preguntas abiertas.

Con respecto a la primera de nuestras hipótesis que planteábamos sobre las causas de la pobreza, es decir, Dios, el destino, el azar, o un ser superior nos ha hecho pobres, casi ninguno le echa la culpa a Dios de la pobreza, aunque sí creen que puede incidir el azar o la suerte.

Otro tipo de factores como la herencia familiar, las circunstancias históricas personales, o el lugar de nacimiento son también motivos por los que las personas pobres los son. Entienden también que las personas que están en esta situación pueden salir de la misma si se esfuerzan suficientemente. No se ha contrastado si esto es una ilusión, creada por el mito de que quien trabaja puede triunfar en la vida, pensamiento en no pocas ocasiones ingenuo, o se trata de una negación a la determinación del status social preestablecido por el nacimiento.

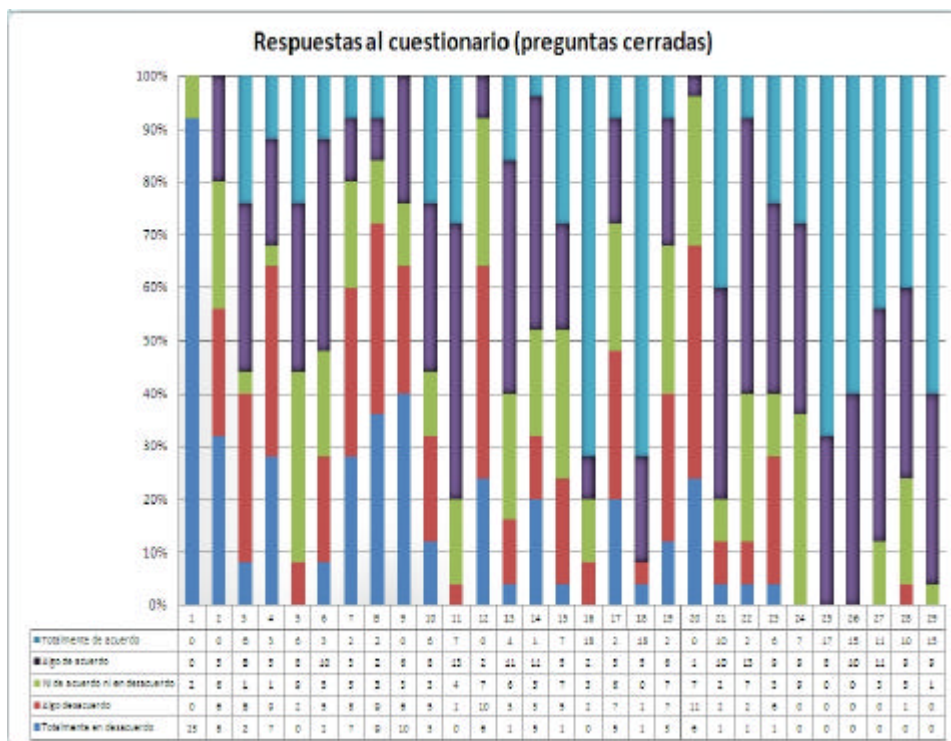


Ilustración 2. Respuestas al cuestionario (preguntas cerradas)

Nos ha sorprendido en el cuestionario es que aceptan en un alto grado, una multicausalidad en sus respuestas con respecto a la pobreza: se debe no a causas exclusivamente económicas, sino que existen condicionantes históricos, geográficos, psicológicos y políticas, aunque en algunos casos lo atribuyen a ámbitos muy concretos y locales, a pesar de que en las preguntas abiertas eran muchos los que hacían referencia sólo a alguno de estos aspectos.

DISEÑO DE TRABAJO EN EL AULA

Desde hace ya algunos años se ha planteado la necesidad de ir acercándonos a los acuerdos adoptados en Bolonia, como si esto constituyera una dificultad para el profesorado. Este año

vamos a plantear un proceso de aprendizaje donde sea el alumno el principal agente de ese aprendizaje mediante la elaboración de trabajos sobre el tema que estamos abordando. El establecimiento de una nueva forma de objetivos (competencias) más pragmáticos para el alumno y para a los intereses de la sociedad, no está en contra del tratamiento de problemas sociales. Al contrario, el acercamiento al conocimiento (saber) sobre la pobreza, sus orígenes y sus causas, y el desarrollo de procedimientos de trabajo por parte del estudiante tales como la búsqueda, información, análisis, contraste o síntesis de la información (saber hacer), favorecen una formación más comprometida con su realidad (saber ser).

Es cierto que el nuevo planteamiento de planes de estudio es una formación mucho más técnica, o como se comenta en muchos foros, profesional, pero no es menos cierto que el planteamiento de las nuevas competencias profesionales puede hacernos caer en un adiestramiento en habilidades concretas que carezca de una cimentación carente de reflexión crítica.

Entendemos que el propósito de la “nueva” metodología que se fomenta con los ECTS debe favorecer en el mayor grado posible el trabajo autónomo del alumno, lo que conlleva un enorme trabajo para el profesor, en cuanto a seguimiento y tutela de los alumnos. Pero también creemos que se trata de una necesidad si pretendemos que en un futuro ellos hagan lo mismo en sus aulas: si lo único que ven en su formación universitaria es lo mismo que han visto en su escolarización anterior, es decir, clases magistrales, manuales escolares y evaluación basada en exámenes, difícilmente lograremos que su labor profesional se centre en un papel activo del alumno y en la investigación sobre el entorno. Para ello se han diseñado una serie de actividades que han de realizar los alumnos y el profesor:

- Lectura y análisis de documentos. Se pretende que los alumnos realicen un informe que incluya los siguientes aspectos tales como qué es la pobreza, sus tipos, reparto de recursos, acceso a la salud, alimentación, agua, servicios, energía, TIC, entre la población del planeta y del país (búsqueda, selección representación y análisis de datos). En la realización del mismo se prestará especial atención a la justificación de las afirmaciones y a las citas correspondientes, ya que en estos últimos años venimos detectando en que muchas ocasiones los alumnos no justifican suficientemente sus tesis, sino que los exponen como opiniones sin que parezca que estas deban tener una argumentación mínima. Igualmente intentaremos que elaboren sus trabajos desde una visión que tenga en cuenta tanto su entorno cercano como otros menos próximos, así como una perspectiva compleja del problema que trascienda un reduccionismo simplista.

- Investigaciones de campo. Los alumnos en pequeños grupos, deberán realizar una de las siguientes actividades a elegir entre: entrevistar a personas pertenecientes que ellos entienden que están en situación de pobreza (p.ej. inmigrantes que venden en los semáforos, personas que viven en la calle, ancianos que viven en residencias...), miembros que colaboran con ONGs, como pueden ser Cáritas, Sevilla Acoge, Médicos Mundi... No se trata sólo de tener contacto con otra realidad. Previamente habrán de elaborar una serie de preguntas abiertas para poder realizar una entrevista semiestructurada, que se adecuará a la persona o colectivo concreto elegido.

- Exposiciones: Cada uno de los grupos elaborará una exposición sobre la entrevista realizada y los datos obtenidos. Para ello se propondrá que realicen una presentación en Power Point o en Open Office, lo que facilitará su comunicación en clase, el ponerla en internet, y la impresión y muestra en los tablones de los pasillos de nuestro centro.

- Propuestas, soluciones o intervenciones posibles desde diferentes ámbitos. La elaboración de propuestas deberá de ser realizable por los alumnos. Escribir una carta, comunicar nuestras investigaciones al resto de compañeros de magisterio, la recogida de firmas, el abrir un blog conjunto,.... son acciones posibles. En cualquier caso habrán de ser ellos los que sugieran las acciones a realizar.

- Análisis de materiales didácticos para educación primaria y diseño de una unidad didáctica grupal sobre alguno de los aspectos vistos durante las sesiones anteriores. Una vez que nuestros alumnos tengan conocimiento de la problemática, habrán de elaborar los materiales curriculares que a tal efecto existen en circulación para educación primaria. No se les facilitarán, sino que habrán de hacerse con ellos para su análisis. Aunque generalmente este tipo de materiales suele caracterizarse bien por ser un tanto superfluo sin abordar mínimamente la problemática (colorear dibujos, identificar en láminas...), o dirigido casi exclusivamente a recoger aportaciones económicas de los padres de los niños, no a su formación. No es que esté mal elaborado. Es que para nosotros su propósito es insuficiente. Y es por lo que pediremos que, una vez que conozcan el tema hagan una propuesta más rigurosa sobre el mismo.

Cada una de las actividades que realiza el alumnado será evaluada de acuerdo a los porcentajes establecidos. A pesar de ello, la evaluación no sólo será la establecida por el profesor con respecto a los objetivos y competencias establecidos, sino que se prestará atención tanto a la evaluación del alumno a sus propios aprendizajes (insistimos, con respecto

a los objetivos), como a la valoración de los alumnos respecto a la metodología, tema, contenidos, y actuación del profesor.

Nos encontramos ante la ilusión de un camino nuevo por andar, que no cambia significativamente nuestra labor didáctica, aunque sí nos abre nuevos retos que creemos y esperamos desemboquen en mejores aprendizajes para nuestros alumnos y en conseguir alumnos más conscientes de la realidad, más críticos y, por qué no, más comprometidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DELVAL, J. (1989) La representación infantil del mundo social. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Eds.) *El mundo social en la mente infantil*, Madrid: Alianza.

ESTEPA, J. (2007) *Investigando las sociedades actuales e históricas*. Sevilla: Díada Editora.

GARCÍA, E. (2004) *La educación ambiental, Constructivismo y Complejidad*. Sevilla: Díada Editora.

ONU (2007) Objetivos de Desarrollo del Milenio de la ONU. (En URL: <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/>)

TRAVÉ, G. (2007) *Investigando las actividades económicas*. Sevilla: Díada Editora.

ACERCA DEL NUEVO MODELO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Ana María Alonso Gutiérrez

Dpto. de Ciencias de la Educación
Universidad de Oviedo

INTRODUCCIÓN

La Universidad, además de ser una institución que en su funcionamiento atiende aspectos tan diversos como la investigación, la extensión cultural, la gestión, la financiación, las relaciones externas, etc., es fundamentalmente un espacio de toma de decisiones formativas, es decir, un escenario formativo en el que el profesorado y el alumnado desempeñan los papeles más importantes.

Con el comienzo del siglo XXI y como consecuencia de la integración de la Universidad española en el marco de la Convergencia Europea para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, la Institución Universitaria se ha planteado, como uno de sus objetivos, lograr la implantación de una forma de entender la docencia universitaria que responda a parámetros diferentes de los que tradicionalmente vienen rigiendo en la toma de decisiones que se adoptan a la hora de enseñar.

A ese respecto, las funciones del profesorado, así como las del alumnado, tienen que cambiar y ello supone, a su vez, un cambio profundo para la Institución, no sólo en lo referente al ámbito curricular, sino también al institucional y al organizativo.

No voy a referirme aquí a los ámbitos institucional y organizativo, porque no son cometido propio de este trabajo, sino al ámbito curricular y, en ese sentido, según se recoge en ALONSO Y TARRÍO, (2006), el cambio que el EEES le exige a la Universidad se centra en

mejorar la calidad de la educación. Para contribuir al logro de ese objetivo, el gran reto al que se enfrenta el sistema educativo es promover un cambio en la metodología de enseñanza-aprendizaje vigente en la actualidad, de tal forma que se convierta en una metodología orientada al desarrollo de competencias y centrada en el trabajo del estudiante y en su capacidad para aprender.

Ese cambio metodológico requiere un cambio en la forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el estilo de actuar, tanto por parte del profesorado como del alumnado, que son los más directos responsables del cambio. Por tanto, se hace necesario un cambio de roles y un cambio de tareas, es decir, de estrategias metodológicas para aproximar nuestros planteamientos a los planteamientos europeos.

Todo ello exige, a su vez, un cambio de mentalidad que permita romper con las rutinas establecidas y generar rutinas nuevas, formas diferentes de operar en el acto de enseñar y en el acto de aprender. El docente tendrá que organizar procesos de aprendizaje basados en la participación activa del estudiante y reduciendo el número de clases magistrales, y el alumnado tendrá que asumir mayor compromiso, responsabilidad y autonomía en el proceso educativo.

Ese cambio de mentalidad “debe estar sustentado, por una parte, en el convencimiento de su necesidad por considerarlo adecuado para el logro de los objetivos —bien sea el objetivo de responder satisfactoriamente a las demandas sociales, en el caso de los docentes, o el de lograr una formación como persona, como ciudadano y como profesional, acorde con las exigencias de la sociedad del conocimiento y de la información, en el caso de los discentes— y, por otra parte, en la motivación y en los deseos de llevarlo a efecto” (ALONSO y TARRÍO, 2006). Tanto el convencimiento de su necesidad como la motivación y deseo de llevarlo a efecto son imprescindibles para que se logre el éxito del objetivo, y no suceda lo mismo que lo ocurrido con la reforma introducida por la LOGSE en 1990, que también suponía una reforma global del sistema educativo —en este caso no universitario—, tanto a nivel curricular como a nivel organizativo.

Se habla en ocasiones, no sin razón frecuentemente, de las dificultades con que vamos a encontrarnos a la hora de implementar en la enseñanza los planteamientos de la Convergencia Europea, debido, en primer lugar, a la ausencia de cultura de esfuerzo y de trabajo autónomo por parte del alumnado, en segundo lugar, al escaso reconocimiento de la tarea docente —se suele conceder más importancia a la investigación— y a la insuficiente preparación en metodología y evaluación por parte del profesorado, y en tercer lugar, a la escasez de dinero,

de recursos y de profesorado por parte de la institución universitaria, a quien le corresponde reducir el número de estudiantes por grupo de docencia, con el consiguiente aumento del número de docentes si fuera necesario, ofrecer un número adecuado de aulas y seminarios dotados de la infraestructura necesaria, y crear puestos en bibliotecas y aulas de informática. Conscientes de que van a presentarse esas dificultades, es necesario contar con la voluntad decidida del profesorado para implicarse en la reforma haciendo frente a los desafíos que conlleva. En caso contrario, mucho me temo que con esta reforma pase lo mismo que con la planteada por la LOGSE, en cuyos resultados influyó, por parte del profesorado, el escaso convencimiento de su bondad y la falta de preparación para abordarla, y por parte de la administración educativa, las escasas ayudas que proporcionó a los docentes.

Esa voluntad de implicarse en la reforma del sistema educativo universitario, fruto del convencimiento de su necesidad y de la motivación para llevarla a efecto, constituye el punto de partida para planificar unas enseñanzas que respondan a las directrices y orientaciones ofrecidas por la Convergencia Europea, por las que la Universidad Española está apostando, y dirigidas a responder a los retos de lo que serán los nuevos estudios de Magisterio.

1.- NUEVOS ROLES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El perfil profesional del maestro en la sociedad del conocimiento está muy lejos de ser el de aquella persona que posee unos conocimientos que pone a disposición del alumnado y que dispone de unos recursos didácticos para favorecer el acto de enseñar. La sociedad del presente le exige al docente mucho más, le exige que sea competente, es decir, que sea capaz de dar la respuesta adecuada a cualquier situación que se le presente en el ejercicio profesional, que sea capaz de dar respuestas competentes. Una respuesta competente es la manifestación de que una persona posee una combinación adecuada de conocimientos, destrezas, actitudes y valores que, tejiéndolos adecuadamente, le permiten comprender de forma acertada las situaciones propias de su profesión, de valorarlas a través del análisis y de tomar las decisiones oportunas para resolverlas adecuadamente dando respuestas idóneas

Ello supone que la competencia de un docente no la mide el hecho de que posea unos conocimientos científicos y conozca determinados recursos que le permitan transmitirle al alumnado esos conocimientos de la manera más operativa posible, sino que la competencia profesional del docente está determinada por la demostración de que posee esa combinación adecuada de conocimientos, destrezas, actitudes y valores a la que se acaba de hacer referencia.

Si el profesional de la enseñanza tiene que demostrar que es capaz de hacer todo eso para ser competente, que es lo que la sociedad del conocimiento le exige, la formación de futuros docentes debe experimentar un cambio sustancial, no se conformará con que el estudiante conozca y comprenda un considerable cúmulo de conocimientos y que sepa aplicarlos, sino que, además, centrará su objetivo en el desarrollo de aquellas competencias que le proporcionen al egresado una formación integral como persona y como ciudadano de una sociedad democrática y plural y que le permitan actuar con acierto en todos los ámbitos de su actividad profesional, es decir, dar respuestas competentes a cualquier problemática relacionada con su profesión, favoreciendo de esta manera la integración de los titulados en el mercado laboral.

La formación universitaria para la docencia exige, pues, un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, consistente en 1º) desplazar una formación centrada en la enseñanza del docente hacia una formación centrada en el aprendizaje del estudiante y en su capacidad para aprender; 2º) transformar los actuales programas por objetivos —en muchos casos sólo objetivos de conocimiento— en programas por competencias genéricas y específicas; 3º) subordinar los contenidos disciplinares de los programas de formación a los resultados de aprendizaje esperados. Todo ello demanda, a su vez, un cambio en los roles del profesorado y del alumnado.

1.1.- Los nuevos roles del profesorado

El objetivo de la Universidad española de integrarse en el Espacio Europeo de Educación Superior obliga a los docentes a abordar un cambio profundo en el proceso de enseñanza-aprendizaje para aproximar el modelo educativo universitario español al modelo educativo universitario europeo. En este nuevo modelo educativo el rol del profesorado se define por los siguientes rasgos:

El profesorado tendrá que estar más pendiente de las competencias que el alumnado debe desarrollar que de los contenidos que tiene que impartir, porque los contenidos no sólo tienen un fin en si mismo, sino que además deben ser un medio para lograr las competencias. Quiere esto decir que el docente tiene que acomodar la selección de los contenidos a aquellos que sean idóneos no sólo para que el alumnado adquiera los conocimientos que él considera de interés, sino también para que logre las competencias que implica el perfil profesional de la titulación, competencias que le son dadas al docente.

El profesorado tendrá que abordar una nueva tarea: frente a la tarea tradicional de preparación e impartición de los contenidos disciplinares, ahora se le pide, sobre todo, que diseñe

actividades de aprendizaje y los escenarios correspondientes para el aprendizaje activo y cooperativo. Como señala DE LA CRUZ (2003), al profesor se le está pidiendo un auténtico cambio de oficio: de ser experto en la disciplina que imparte, ahora se le pide también que sea un experto en facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

El profesorado dejará de estar integrado en un modelo educativo centrado en el trabajo del docente y que se preocupa fundamentalmente de la labor por él realizada y de las enseñanzas por él impartidas, para integrarse en un modelo con un enfoque de la enseñanza centrado en el alumnado y en su capacidad para aprender, y que presta máxima atención a los *resultados del aprendizaje*, que irán definidos en términos de “competencias”. Por resultados del aprendizaje debe entenderse el conjunto de competencias que expresan lo que los estudiantes sabrán, comprenderán o serán capaces de hacer y de ser, tras completar un proceso de aprendizaje encaminado a formar personas capaces de desempeñar una carrera productiva y de conducirse como ciudadanos/as responsables.

El profesorado tendrá que abandonar el protagonismo en el proceso didáctico y el papel tradicional de ser el supervisor del trabajo del estudiante cuyos conocimientos evalúa, quien busca la información, la analiza, la selecciona, la sintetiza, la estructura y se la presenta al alumnado en su estado final de elaboración, esto es, lista para ser asimilada, para convertirse en un acompañante en el proceso de aprender que ayuda al estudiante a alcanzar ciertas competencias; un consejero; un orientador y motivador que señala la importancia de los contenidos, que hace entender la comprensión y capacidad que se necesita para aplicar un conocimiento y la forma de conseguirlo; un guía que tiene en cuenta, en el proceso de aprendizaje, los intereses personales, las lagunas de conocimiento, las capacidades individuales; un incitador de situaciones de comunicación que favorezcan la reconstrucción social del conocimiento; un potenciador de procesos de análisis, de síntesis, de comparación o de interrogación que favorezcan la comprensión profunda de los hechos; un animador y dinamizador del trabajo individual y en equipo que convierta el trabajo en una tarea agradable, etc. Como señala ZABALZA (2002), de transmisor de conocimientos tiene que convertirse en facilitador del aprendizaje de sus estudiantes.

El profesorado tendrá que cambiar su metodología fundamentalmente transmisiva por otra en la que primen los métodos interactivos y deberá utilizar diferentes estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.2.- Los nuevos roles del alumnado

El nuevo modelo educativo universitario español no sólo exige un cambio en los roles del profesorado, sino también en los del alumnado, que de ser tradicional y fundamentalmente un consumidor de clases magistrales tiene que pasar a ser una persona con una mayor autonomía y responsabilidad académica. Los roles propios del alumnado en el nuevo modelo educativo universitario se definen por los siguientes rasgos:

El alumnado será quien detente el protagonismo en el proceso didáctico, ya que el nuevo modelo no se basa en el trabajo del profesorado sino en el del estudiante y en su capacidad para aprender y, por ello, al estudiante le exige cotas mucho más altas de compromiso académico.

El alumnado tendrá que concienciarse de que su misión en el proceso de enseñanza-aprendizaje no es solamente la de asimilar unos contenidos que el docente le transmite para que dé cuenta de haberlos aprendido, sino que tendrá que convertirse en el gestor de su propio aprendizaje, siendo capaz de buscar la información a través de distintas fuentes, de analizarla, de seleccionar la más adecuada en función del contexto, de actualizarla, de aplicar lo aprendido a situaciones nuevas, de resolver problemas, etc..

El alumnado tendrá que aprender mediante la reconstrucción social del conocimiento, para lo que necesita compartir los saberes, exponer sus opiniones, justificarlas y ser capaz de argumentar en defensa de lo que piensa si siente la necesidad de convencer, escuchar las opiniones de los demás, respetarlas, analizarlas críticamente por si fuera necesario modificar las propias, y ser capaz de cambiar de opinión si considera que los argumentos ajenos son más convincentes que los propios.

El alumnado deberá de trabajar no sólo con vistas a la adquisición de los conocimientos propios de la disciplina, sino a la adquisición de las competencias fijadas para la titulación, para lo que tiene que ser un aprendiz activo, cooperativo, autónomo, reflexivo y responsable.

El alumnado no podrá conformarse con realizar aprendizajes memorísticos, sino que tendrá que comprender lo aprendido de tal manera que pueda adaptarlo a situaciones nuevas, lo que supone una comprensión profunda que exige variedad y riqueza de actividades intelectuales: analizar, sintetizar, comparar, interrogar, etc

2.- CONSECUENCIAS DE LOS NUEVOS ROLES

El cambio profundo que el nuevo modelo educativo universitario español pretende introducir en el proceso didáctico con la finalidad de garantizar la mejora de la calidad de la educación superior y favorecer el éxito del proyecto, exige, entre otras cosas, en primer lugar, un cambio de mentalidad en el profesorado y en el alumnado y, en segundo lugar, cambios curriculares que demanden una adecuada planificación de la enseñanza, que permita, por una parte, paliar la inseguridad que puede proporcionarle al docente un cambio tan radical en la manera de enseñar, es decir, una forma de intervenir en el aula que no es la habitual y, por otra, experimentar el diseño, permitiendo introducir en el mismo las modificaciones que se estimen oportunas en función de las experiencias obtenidas de su puesta en práctica, y así poder ofrecer una asignatura experimentada a los nuevos planes de estudios en el momento en que esos planes exijan el cambio de orientación de la docencia universitaria demandado por el proceso de Convergencia Europea.

2.1.- El cambio de mentalidad

Abandonar un modelo de enseñanza e implicarse en otro nuevo no es una tarea fácil. Supone abandonar seguridades, abandonar rutinas, abandonar lo que sabemos hacer, aquello en lo que tenemos experiencia y que no nos supone dificultades, para empezar a abrirnos camino en un contexto desconocido, no frecuentado, que puede sorprendernos y que nos genera inseguridades. Supone cambiar lo fácil por lo difícil, lo conocido por lo desconocido, lo que nos es familiar por lo que no lo es y, por esa razón, la nueva situación se nos presenta costosa, invitándonos, en ocasiones, a que generemos ciertas reticencias, dudas en torno a su idoneidad, cuando no clara resistencia.

Cambiar el modo de hacer, en el campo de la docencia, supone cambiar el modo de pensar. En ese sentido, el proceso de Convergencia Europea está pidiendo, tanto a docentes como a discentes y gestores, un cambio de mentalidad que todos debemos procurar, porque, por una parte, ese cambio de mentalidad es el que va a permitir el cambio efectivo de las prácticas docentes actualmente en uso y, por otra parte, porque el nuevo modelo de enseñanza emanado del proceso de Bolonia supone, según MICHAVILLA (2000), una oportunidad para modernizar la educación superior en España y en Europa.

Es muy fácil decir que hay que cambiar de mentalidad. Se dice rápido. Lo que no es tan rápido es generar el cambio, llevarlo a buen puerto poniéndolo en práctica. HO (2000, 2001) ofrece un modelo para diseñar programas encaminados a provocar el cambio conceptual en el profesorado universitario.

Cambiar la forma de pensar exige tiempo, exige esfuerzo, exige querer cambiar, compromiso y voluntad decidida de conseguirlo, porque no es una tarea sencilla. Por eso, el primer paso es asumir su necesidad, las dificultades que va a acarrear y el reto que supone para quienes están implicados en la enseñanza. La asunción de esa necesidad y de esas dificultades constituyen el punto de partida para involucrarse en su superación y para estar dispuesto a hacer el esfuerzo que ese cambio supone. Para conseguirlo se necesita motivación.

Cambiar la mentalidad que conduce al cambio de las prácticas docentes no sólo necesita querer, sino que también precisa saber (formación) y poder (recursos), porque si no se sabe cómo abordar el cambio o no se dispone de los medios necesarios para conseguirlo, difícilmente se dé una motivación que propicie el cambio de mentalidad necesario para lograrlo.

2.2.- Los cambios curriculares

No cabe ninguna duda acerca de que nuestra sociedad está inmersa en un cambio profundo, vertiginoso e incesante que determina que las demandas sociales a los centros universitarios los sitúen ante unos retos hasta ahora desconocidos. En estos momentos la sociedad demanda a la Universidad española no sólo que ofrezca a los estudiantes una formación profunda en los contenidos propios de cada titulación, sino también que les proporcione el desarrollo de competencias profesionales y que los prepare para ser buenos ciudadanos capaces de desenvolverse y de actuar como tales en las sociedades democráticas del presente y del futuro.

Ese cambio social tan acelerado exige también un cambio profundo en la formación que hasta ahora ofrecían las Universidades y la adopción de formas de enseñar y de aprender distintas a las que en estos momentos son habituales en la Institución Universitaria., porque los objetivos educativos están cambiando.

El más notorio de los cambios curriculares que nos depara dicho proceso gira en torno al concepto de competencia, que generó una auténtica revolución curricular. El curriculum académico no organizará las enseñanzas pensando en los conocimientos que el docente ha de impartir, sino en el aprendizaje del alumnado, cuya formación deberá prestar máxima atención a los “resultados del aprendizaje”, que irán definidos en términos de “competencias”. La Universidad tiene que cambiar, de lo que hasta ahora fue la Universidad de la enseñanza tenemos que pasar a la Universidad del aprendizaje y, con ello, la orientación de todos los elementos constitutivos del diseño curricular también tiene que cambiar, y ese cambio se orientará en función del perfil profesional y académico de cada titulación.

Tienen que cambiar los objetivos. En el modelo de educación actualmente imperante, los objetivos de cada disciplina van definidos fundamentalmente en términos de conocimientos que el alumnado debe conocer, comprender y saber aplicar, siendo diseñados teniendo en cuenta el exclusivo criterio del docente. En el modelo de educación superior propuesto para el futuro, los objetivos explicitarán los resultados del aprendizaje —entendiéndose por resultados del aprendizaje lo que se espera que el alumnado sepa, comprenda y sea capaz de demostrar— y serán diseñados en términos de competencias (específicas y genérica) que den respuesta a las necesidades sociales; asimismo, ese diseño estará condicionado por el contenido de la *Orden por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para una determinada profesión* en lo que se refiere a objetivos (competencias que los estudiantes deben adquirir con la titulación) y a competencias que los estudiantes deben adquirir con el módulo correspondiente a la disciplina que se imparte. Por lo que respecta a los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria y de Maestro en Educación Infantil, esas Órdenes se recogen en el B.O.E de 29 de diciembre de 2007 y son, respectivamente, ORDEN ECI / 3857 /2007, de 27 de diciembre y ORDEN ECI / 3854 / 2007, de 27 de diciembre.

Tiene que cambiar el tipo de contenidos. Los contenidos de los programas actuales son frecuentemente contenidos teóricos disciplinares seleccionados por el docente en función de lo que considera que es interesante que el alumnado conozca. En los programas futuros los contenidos serán seleccionados por el docente de tal forma que sirvan para facilitar la adquisición de las competencias académicas y profesionales que los estudiantes deben desarrollar desde la disciplina, porque los instrumentos de la enseñanza son los contenidos y la misión docente será enseñar al alumnado a que adquiriera las competencias previstas.

En consecuencia, el papel que hasta ahora desempeñaban los contenidos disciplinares será asumido por los resultados del aprendizaje definidos en términos de competencias.

Dado que el alumnado tiene que desarrollar, según el Proyecto Tuning, competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas), que tienen gran importancia en una sociedad cambiante, como es la nuestra, en donde las demandas tienden a reformularse continuamente, y competencias específicas a cada área temática (que incluyen las destrezas y el conocimiento), los contenidos curriculares no pueden limitarse a los de tipo conceptual, sino que tendremos que contemplar tres tipos de contenidos: contenidos para la adquisición y comprensión del saber, contenidos para la adquisición de destrezas y contenidos para el desarrollo de valores. Estos tres tipos de contenidos han de combinarse adecuadamente para lograr los resultados del aprendizaje previstos y el límite de su volumen hay que situarlo en el

tiempo que un estudiante medio necesita para realizar las tareas que le permitan conseguir dichos resultados del aprendizaje.

Tiene que cambiar igualmente la metodología de enseñanza-aprendizaje. El Proceso de Convergencia Europea está reclamando a voces, según se dijo anteriormente, que la actual universidad de la enseñanza se transforme en la universidad del aprendizaje. Ello supone que la metodología transmisiva, con un enfoque basado fundamentalmente en la clase magistral, utilizada de forma mayoritaria en el actual modelo de enseñanza universitaria, debe ir cediendo su sitio a otro enfoque que exija una mayor autonomía y responsabilidad académica del alumnado. Por esa razón, tenemos que ir abandonando la actual metodología basada en el trabajo del profesor/a y en la que el alumnado es un simple consumidor de los conocimientos que el docente le ofrece, e ir adoptando otra metodología basada en el trabajo del estudiante y en la que éste se convierte en el gestor de su propio aprendizaje.

Este cambio del papel del alumnado en el proceso de aprender exige la utilización de una metodología plural en la que 1º) se sigan impartiendo clases magistrales en tanto en cuanto sirven para realizar un planteamiento solvente del tema, aunque reducidas en número y modificando su enfoque, haciéndolo más general, es decir, no han de consistir en la exposición detallada del tema, sino en un planteamiento general del mismo, en el que se recoja la justificación de la idoneidad del tema dentro del programa y la utilidad del mismo con vistas a la profesión para la que la titulación habilita, se señalen las partes fundamentales de ese tema haciendo hincapié en los aspectos o contenidos más relevantes y dejando abiertos caminos para la investigación del alumnado, y se señalen las relaciones que guardan las distintas partes del tema entre sí y las relaciones con otros aspectos o temas del programa; 2º) primarán las estrategias a nivel grupal: métodos interactivos (método del caso, simulaciones, método de proyectos, aprendizaje basado en problemas...) que permiten la reconstrucción social del conocimiento y fomentan la colaboración; seminarios, prácticas colectivas, grupos de discusión sobre un documento entregado por el docente, etc.; 3º) se hará uso, igualmente, de trabajos individuales teóricos y prácticos para favorecer el aprendizaje autónomo y la responsabilidad individual; y 4º) no se olvidará la acción tutorial, que servirá para solucionar dificultades que tengan los estudiantes relativas a la asignatura, para orientar y motivar el estudio, para orientar al alumnado en lo referente al ámbito profesional y académico (motivando hacia la profesión para la que se está preparando, dando a conocer diversos campos laborales relacionados con la materia de estudio, proporcionando información acerca de postgrados, carreras de segundo ciclo, revistas especializadas, jornadas, congresos, etc.) y para guiar los trabajos individuales, tanto teóricos como prácticos, constituyendo una magnífica ocasión para potenciar actividades intelectuales del tipo de análisis, síntesis,

comparación, indagación, gestión de la información, regulación del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, etc., favoreciendo de esa manera el desarrollo de competencias. “Creo que ser buen enseñante implica ser buen tutor”. (ZABALZA, 2003).

Finalmente, también tiene que cambiar el sistema de evaluación. La transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje requerida por la Convergencia Europea para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior exige al mismo tiempo un cambio en el proceso de evaluación, ya que el alumnado no modificará su forma de aprender si sus aprendizajes van a seguir evaluándose según prácticas anteriores, y el profesorado no trabajará con interés en la consecución de esos objetivos innovadores, no innovará su docencia, si dichos objetivos no van a ser evaluados y si la innovación del proceso de enseñanza-aprendizaje no implica, asimismo, una innovación en las prácticas evaluativas.

En consecuencia, la tradicional evaluación de los conocimientos como referencia dominante y a veces única, debe ceder su sitio a la evaluación de competencias relacionadas con los conocimientos, con las destrezas, con las actitudes y con los valores, a través del desempeño. No será considerada como un instrumento de simple acreditación, sino como un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes y, para que surta ese efecto, debe ser una evaluación continua que tenga en cuenta el punto de partida, el proceso y el producto, con el fin de que el alumnado pueda ir mejorando sus aprendizajes y el docente reajustando el proceso en función de los resultados que se van obteniendo. La importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje no debe obviarse, puesto que constituye el referente de lo que el alumnado debe conocer, comprender, saber hacer y ser.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, A.M. y TARRÍO, L. (2006): “La Convergencia Europea vista por los estudiantes de Magisterio”. En Gómez, A.E. y Núñez, M.P. *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Málaga.

CRUZ (DE LA) M.A. (2003): “El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes”. *Aula Abierta*, pp. 191-216.

GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (Eds.) (2003): *Tuning Educational Structures in Europe*. Universidad de Deusto, Bilbao.

HO, A.P.S. (2000): “A conceptual change approach to staff development: A model for programme design”. *The International Journal for Academic Development*, 5 (1), pp. 30-41.

HO, A.P.S. (2000): “A conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Kong ataff development programme”. *Higher Education*, 42, pp. 143-169.

Ana María Alonso Gutiérrez

MICHAVILLA, F. Y CALVO, B. (2000): *La universidad española hacia Europa*. Fundación Alfonso García Escudero, Madrid.

ZABALZA, M.A. (2002): *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea, Madrid.

ZABALZA, M.A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea, Madrid

LA MEDIACIÓN EDUCATIVA UNA MATERIA NECESARIA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES

Celia Parceró Torre
Universidad de Valladolid

INTRODUCCIÓN

Después de treinta años de programas de formación de profesorado, nos encontramos con una gran cantidad de profesorado que se encuentra en un momento de su vida profesional que podría identificarse por las características que señaló HUBERMAN para la última etapa del ejercicio de la función docente: distanciamiento, conservadurismo, aislamiento, claudicación y retirada. Al mismo tiempo, se incorporan a la enseñanza secundaria jóvenes profesores que intentan adaptarse al medio, más echando mano de su sentido común que de los recursos pedagógicos adquiridos en sus estudios, que son escasos por no decir inexistentes.

La cesura existente entre lo que se estudia; las disciplinas parceladas (Historia, Geografía e Historia del Arte), y lo que se necesita para ser profesor de Ciencias Sociales en Secundaria, conocimientos más globales y método para enseñarlos, sigue siendo uno de los problemas más importantes de los profesores de nuestra área a la hora de acceder a los puestos de trabajo en la enseñanza pública y privada. Un informe de la Comunidad europea publicado en 1985 afirmaba que no sería posible dar respuestas eficaces a las necesidades y a los intereses de los adolescentes si antes no se daba respuesta a los de los profesores que trabajan con ellos¹.

Han pasado más de dos décadas y no se ha hecho nada para solucionarlo y la didáctica no se ha incorporado al currículo de la formación de los profesores. Entre tanto, otro problema más grave, si cabe, ha aparecido en nuestros centros educativos: el empeoramiento de la

¹ De la escuela a la vida activa: Información y balance de los programas y experiencias promovidas por la Comunidad Económica europea, Barcelona, Publicaciones de Juventud y Sociedad, 1985, p. 115.

convivencia en los mismos. Este hecho preocupa más a la sociedad que cualquier otro aspecto de la educación, así se desprende del barómetro del CIS de julio de 2005 en el que se afirma que la sociedad española valoraba, como una de las cualidades más importantes a adquirir a lo largo de la escolaridad obligatoria, la de ser un buen ciudadano, aprendiendo a respetar a los demás.

En el mismo sentido, el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación en el siglo XXI plantea la ampliación de los objetivos educativos, más allá del campo del conocimiento, señalando la necesidad de que los alumnos aprendan en la escuela a convivir con los demás creando un espíritu nuevo que permita la solución inteligente y pacífica de los conflictos². Esta comunicación trata de dar una respuesta a estas necesidades desde los cambios en la formación del profesorado.

I. APRENDER A CONVIVIR DEBE SER PARALELO A APRENDER/ENSEÑAR CONOCIMIENTOS

La reforma más importante del sistema educativo del siglo XX, la LOGSE, introdujo la idea de la convivencia como un eje transversal llamado, de Educación para la paz, sin embargo, solo una pequeña parte del profesorado de Secundaria se hizo eco de este tema transversal incorporándolo como mejor supo o pudo a su actividad docente, bien trabajándolo desde su materia, o participando en iniciativas como la celebración del día de la Paz. Creemos que, en muchos casos, la educación para la paz se interpretó más como educar contra la guerra, identificada con los conflictos armados que se producen diariamente en el mundo en que vivimos, que educar en la mejora de la convivencia de la comunidad educativa.

Así, mientras la escuela y los profesores daban vueltas al tema de la transversalidad y a la suelta de palomas blancas un día cada año, la sociedad daba cambios vertiginosos y los alumnos que llegaban a la Enseñanza Secundaria no dejaban de sorprender a los profesores con actitudes y comportamientos desconocidos en el ámbito escolar, para los que no había otra respuesta que la observación atónita o los comentarios entre compañeros, de incredulidad, sorpresa, o, peor aún, de ocultamiento y resignación entre muchos profesores jóvenes que atribuían a su falta de experiencia el comportamiento de sus alumnos.

La individualidad que caracteriza el trabajo de los profesores de Enseñanza Secundaria ha jugado en contra de esta situación, pues en lugar de enfrentarse a ella, se ha practicado el “sálvese quien pueda” optando por ignorar los conflictos ante la falta de recursos para

² Documento Comunidad Escolar 785, p. 1 <http://comunidad-escolar.pnitc.mec.es/convivencia.html>, 25-05-2007

resolverlos. Esta situación ha ido haciendo del aula un lugar poco acogedor, y del trabajo docente una carga, casi insoportable para muchos, de modo que, la frase “huir de la tiza” fue una especie de grito de guerra para salir huyendo en direcciones muy diversas, política, sindicatos, administración etc.

Por otra parte, la sociedad no se ha preocupado de qué estaba pasando en las escuelas hasta que no han aparecido casos estremecedores de bulling y, aún después, ha reaccionado muy lentamente y con poca eficacia ante las señales de alarma que llegaban desde los centros educativos³. Los profesores están desconcertados porque se preparan para enseñar a alumnos que quieren aprender, o al menos están dispuestos a hacer lo que se les pide; los padres no saben que hacer con sus hijos y los alumnos jóvenes se han vuelto más contestatarios y la obediencia es un valor en crisis (DEVAL, 2006). Estas afirmaciones que, como toda generalización, debe matizarse, describe en muchos casos la situación del momento actual en el que, estamos de acuerdo con Carbonell, la sociedad busca en la escuela la salvación moral y efectiva de los problemas sociales y carga sobre los profesores la responsabilidad de aliviarlos aunque ello no vaya acompañado, siquiera, de un mayor reconocimiento social (CARBONELL, 2006).

Padres y profesores, de forma expresa o tácita, se culpabilizan mutuamente tanto de los problemas de convivencia, como de la falta de rendimiento de los jóvenes, sin embargo, ninguno parece encontrar el camino para resolverlo. No es difícil deducir las consecuencias que esto tiene en la educación de nuestros adolescentes teniendo en cuenta que son conscientes de su poder, porque son un bien escaso, hijos de una sociedad próspera que ha puesto a su alcance un mundo lleno de posibilidades, la mayoría más atractivas que la escuela que es, para muchos, un lugar aburrido, ajeno a sus preocupaciones e intereses y, en ocasiones, un ámbito en el que no se sienten bien porque tienen dificultades para relacionarse con sus compañeros y/o con sus profesores.

Las respuestas de la Administración Educativa a estos problemas han sido diferentes en cada comunidad autónoma pero se puede afirmar que en todas es un motivo de interés y de preocupación. En unos casos, se ha propuesto aumentar la autoridad del profesorado dándole más capacidad para imponer medidas disciplinarias; este no es, en nuestra opinión, el camino adecuado pues, como señaló DURKEIN, una clase disciplinada es aquella en la que se castiga

³ C. BOQUÉ (2002) : “Un programa comprensivo de mediación escolar: ¿ escuchar o castigar? “ Temáticos , Escuela Española , p. 22 , afirma que las relaciones interpersonales en la escuela se han confiado al azar olvidándolas , salvo cuando salta algún conflicto.

poco porque los alumnos actúan moralmente con el convencimiento de que es beneficioso comportarse de una determinada manera.

En la reunión número 32 de la Conferencia General de la UNESCO, los ministros de Educación han hecho recomendaciones de interés para las políticas mundiales. Entre ellas, destaca la idea de que la educación ya no es un proceso de imposición jerárquica, de modo que, para que resulte sostenible, exige la participación de todos los miembros de la comunidad educativa y debe volver a plantearse el equilibrio entre las metas, los procedimientos para alcanzarlas, los contenidos y los resultados de una educación para todos, insistiendo en la necesidad de poner de relieve la ciudadanía democrática, los valores y la solidaridad como resultados de una educación integral, debiendo inculcarse en los jóvenes valores éticos y morales comunes, de ámbito universal, para que aprendan y practiquen la empatía, la compasión, el respeto a la diversidad para que aprendan a vivir en paz (L. G. GARRIDO, J.Mª GARCÍA RUIZ, 2005).

Más recientemente, el Congreso “Familia y Adolescencia”, celebrado en Salamanca en marzo de 2007, destaca entre sus conclusiones lo que sigue: “Con respecto a la Escuela debemos fomentar la autonomía de los adolescentes, promover la participación del alumno en la elaboración y cumplimiento de las normas de convivencia de los Centros y enseñarles a resolver pacíficamente los conflictos y estimular su capacidad de ponerse en el lugar de los otros y apoyar a los educadores en el desempeño de su misión.

II. LA NECESIDAD DE FORMAR AL PROFESORADO DE HERRAMIENTAS PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA EN LAS AULAS

De lo expuesto se infiere que aprender a convivir es un objetivo básico y que la sociedad coincide en el papel que deben jugar los centros educativos en este punto. Para ello, es imprescindible facilitar al profesorado los medios para adquirir las habilidades necesarias para desarrollar una convivencia democrática (DÍAZ AGUADO, 2002) pues un número importante de profesores viven una situación de inseguridad e incertidumbre que tienen mucho que ver con la crisis de la profesión docente (CARBONELL, 2006). La inseguridad surge de la falta de conocimiento de métodos didácticos pues no han sido parte relevante del plan de estudios del docente. La incertidumbre porque el centro del proceso educativo ya no es la materia sino el sujeto y ello obliga a adentrarse en las interacciones personales y a afrontar situaciones imprevistas. Por un lado, sienten que carecen de métodos didácticos y que sus únicos referentes de modelos de aprendizaje son sus profesores, que ya no les satisface ni les sirve.

Por otro, perciben que no disponen de herramientas suficientes para manejar un grupo y ser capaces de convertir la clase en un lugar de aprendizaje.

Para mejorar esta situación es imprescindible, más que nunca, incorporar la didáctica a los currícula de los futuros docentes a fin de que puedan terminar su formación con una idea clara acerca de la enseñanza y de su identidad como actividad práctica, y , al mismo tiempo, con la de que para ser profesional de la enseñanza no basta con una buena preparación científica, sino que ésta debe ir acompañada de una formación más completa pues solo en la medida en que conjugue la atención adecuada al desarrollo de la persona en todos sus aspectos podrá la enseñanza ser educativa (MARTÍN MOLERO, 1999).

III ¿SE PUEDE CONSIDERAR LA MEDIACIÓN CÓMO UN MÉTODO DIDÁCTICO O UNA FORMA DE ENSEÑAR?

Creemos que sí, porque es una forma de llevar a cabo la enseñanza/aprendizaje , un auténtico camino que facilita la convivencia contribuyendo a crear un aula centrípeta, acogedora, que no “expulsa” de ella ni a alumnos ni a profesores y que ayuda a la escuela a transformarse en un pequeño oasis de paz, no para anquilosarla sino para tener en ella el ritmo lento que necesita la comprensión del mundo que nos rodea, para ayudarnos a asimilar y digerir los cambios sin atragantarnos, a compartirlos, a replantearlos, en suma, a aprovecharla como un lugar seguro donde se puedan practicar los principios democráticos, donde todos se sientan escuchados, pero también, donde sientan que son acogidas sus emociones. En definitiva, porque contribuye a crear una atmósfera educativa imprescindible para crecer juntos en un ambiente inclusivo que nos enriquece mutuamente (BOQUÉ, 2002)

En nuestra opinión, existe una gran relación entre la mediación y la didáctica tanto respecto a sus principios como a sus estrategias de intervención. En cuanto a sus principios, ambas están basadas en la voluntariedad de las partes, no existe aprendizaje sin voluntad de aprender y de enseñar. Los profesores comprobamos cada día que es inútil enseñar a quien no tiene voluntad ni deseo de aprender como ante un conflicto es imposible intervenir si no se tiene la voluntad y la intención de resolverlo.

Respecto a las técnicas que se utilizan en mediación para prevenir y gestionar o resolver conflictos y las estrategias didácticas existen también grandes similitudes y estamos seguros de que el dominio de ellas por los profesores mejoraría, al tiempo que la convivencia, los rendimientos escolares. Las estrategias a que nos referimos son: la escucha activa, la legitimación, la empatía, el parafraseo, el reencuadre y el llegar a acuerdos.

Un buen docente, debe ser, un buen “escuchador” antes que un buen “orador”, sin embargo, la tradición parece asociar al profesor con un “suelta rollos” que difícilmente soporta en silencio los múltiples ruidos que emite una clase y que dedica demasiado poco tiempo a observar a sus alumnos. Pero, no solo es necesario saber escuchar al grupo sino, sobre todo, conseguir que todas y cada una de las personas que lo forman se escuchen entre si, prestándose atención mutua y enterándose de sus aportaciones, independientemente, del mayor o menor interés que susciten en ellos.

Este ejercicio, el más básico de una convivencia democrática, que asegura la libre expresión de los pensamientos de cada uno, exige al profesor legitimar, es decir dar a todos la misma oportunidad de expresarse y de ser escuchado por los demás, lo que, por raro que pueda parecer, representa para bastantes alumnos la primera oportunidad de expresar sus opiniones, sentimientos, etc. en un medio en el que nadie les quita la palabra (esta situación es muy frecuente entre alumnos inmigrantes que no dominan el idioma, los que, en muchos casos, se ven privados de la oportunidad de expresarse).

Ejercitar la escucha activa resulta esencial desde el punto de vista didáctico pues, aprender a escuchar a los demás es el primer paso para escuchar al profesor. En contrapartida, un profesor formado en técnicas de comunicación y habilidades sociales apreciará cuando es escuchado y cuando debe cambiar de actividad para volver a recuperar la atención de los alumnos, y es que la escucha activa debe ser mutua para que funcione debe ser practicada por ambas partes. Los alumnos, nacidos ya en una sociedad igualitaria, esperan del profesor ejemplos y, en este punto, coincidimos con Martín Molero, en que la interacción educativa debe llevarse a cabo con la pedagogía del ejemplo y en que los docentes deben practicar los valores que predicán (MARTÍN MOLERO, 1999), pero creemos, que necesitan prepararse para ello.

La empatía es otra de las herramientas fundamentales en la didáctica y debe estar presente en todas las relaciones interpersonales que se dan en la comunidad educativa, en las relaciones entre profesores, entre profesores y alumnos y entre alumnos y desde ellos debe llegar a impregnar a todo el personal de los centros y a las familias. En el sentido griego de la palabra empatía es sentir como el otro, ser capaz de compartir su emoción o su sentimiento. Esto que es la base de las relaciones humanas es de una importancia enorme en el medio educativo y una estrategia didáctica de primer orden. Enseñar empáticamente, es ponerse en el lado del que tiene que aprender, educar en la observación objetiva de los hechos, distinguiendo bien la diferencia entre estos y la percepción que tenemos de ellos; en la costumbre de no hacer juicios previos ni conceptuales ni morales esperando siempre a que los demás terminen sus

explicaciones, es, desde el punto de vista metodológico, una herramienta importantísima y desde el punto de vista de la educación moral, un recurso de primera magnitud.

La técnica de parafraseo que se utiliza en mediación tiene también un enorme potencial didáctico; consiste en asegurarnos de que hemos entendido bien al otro y esa es la base de la enseñanza- aprendizaje. Es una técnica básica tanto para el profesor que debe tratar de entender lo que el alumno ha querido decir en cualquier aspecto de su formación, como para los alumnos que deben acostumbrarse a comprobar si lo que han entendido es lo que el profesor o sus compañeros han dicho o han querido decir. Dominar esta técnica no solo ayuda a enseñar y aprender asignaturas sino también a expresar sentimientos y emociones lo que tiene un efecto absolutamente positivo en la mejora de la convivencia.

El reencuadre es una de las técnicas que requiere más habilidad y en la que cualquier profesional de la enseñanza debería perfeccionarse. En mediación reencuadrar es ser capaz de cambiar la perspectiva de un problema positivizándolo para ayudar a las partes a encontrar una salida al mismo. Es evidente, que un buen docente es un generador de opciones didácticas que busca constantemente como abordar poliédricamente cada paso del aprendizaje en su sentido integral teniendo en cuenta tanto el desarrollo intelectual como el afectivo y emocional.

Llegar a acuerdos es el objetivo último de una negociación o de una mediación, pero acuerdos que satisfagan a las partes y que no rompan nunca su relación. Los acuerdos están relacionados con el trabajo cooperativo, la voluntad de colaborar es imprescindible en mediación y también en educación. Son necesarios acuerdos entre profesores, acuerdos entre alumnos y acuerdos entre profesores alumnos. Entre los profesores tal vez tenga que plantearse como compaginar la preocupación por cumplir los programas con una renovación metodológica en la línea que estamos señalando, desde la comprobación diaria de que enseñar la a signatura ya no es suficiente sino que el modo de mostrar y organizar los contenidos está impregnado de valores. Entre todos, particularmente entre los alumnos, hay que llegar a acuerdos básicos de convivencia que permita vivir en paz, lo que pasa por firmar pactos de convivencia en el terreno de la igualdad, de la aceptación de los diferentes, en capacidades, orientación sexual, color, cultura etc. en definitiva, sobre la necesidad de relacionarnos en un contexto heterogéneo, sin certezas absolutas en el que es difícil comprender lo que sucede entre tanta información disponible.

Entre profesores y alumnos es imprescindible llegar a acuerdos sobre los conceptos de autoridad y poder, pero diferimos de la opinión de DEVAL que considera que el profesor tiene que ser árbitro que aplica las normas ayudado por sus alumnos y que poco a poco va transfiriendo su autoridad al colectivo (DEVAL, 2006). En nuestra opinión, el profesor no

debe ser árbitro sino mediador pues el árbitro impone las normas con la autoridad que le ha dado la administración educativa, mientras que la autoridad del profesor mediador deriva de su capacidad para lograr acuerdos que hagan innecesario usar el poder. Esta es realmente, la única autoridad que reconocen los alumnos la que proviene del consenso y de la autoridad moral del profesor que nace de predicar con el ejemplo. Realmente, si se echa la vista atrás, el proceso de enseñanza-aprendizaje siempre ha tenido mucho de negociación entre quien enseña y quien aprende, por eso es tan importante formar al profesorado en esas técnicas.

IV. CÓMO FORMAR AL PROFESORADO EN ESTAS TÉCNICAS

Partiendo de la importancia que para la educación del siglo XXI puede tener el manejo de estas herramientas deberían estar presentes en la formación inicial del profesorado. Los cambios que se avecinan como consecuencia de la convergencia europea son una oportunidad para introducir esta formación en primer lugar, en los currícula de aquellos estudios que estén preferentemente orientados a ejercer la docencia y por supuesto, a los currícula de las carreras que se imparten en la Facultad de Educación⁴; en segundo, deberán tener un peso importante en los programas de postgrado que sustituirán al Curso de Adaptación Pedagógica (CAP) y que esperamos que formen a profesionales de educación en, desde, y para la práctica docente, dando la importancia que debe tener a la didáctica y al método. Es evidente que debe cambiar el proceso de selección del profesorado incluyendo una prueba de capacidad en didáctica y habilidades sociales como hubo en otro tiempo, pues lo que no se exige para ejercer una profesión tampoco se estudia y porque no puede seguir dejándose al albur y al buen entender de cada aspirante a profesor la forma de entender y realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje porque son demasiado importantes para un país las consecuencias que se derivan de ello.

En una de las obras consultadas para esta comunicación leemos que la formación inicial del profesorado debe basarse en los siguientes principios básicos: desarrollar un currículo basado en problemas pedagógicos, utilizar los conceptos de las disciplinas como herramientas de análisis y comprensión, promover la cooperación en el proceso de aprendizaje estimulando el contraste de opiniones, de perspectivas y de enfoques, y analizar el contexto social como factor clave de la orientación, sentido y potencialidad que adquieren los fenómenos

⁴ A. MÉNDEZ y M. PAGUES (2002): “ La mediación entre iguales un proyecto de mediación escolar” Temáticos escuela española, p. 21. Son de la opinión que la labor mediadora debería acreditarse como una formación con trascendencia curricular.

educativos en cada cultura⁵. Sin estar en desacuerdo con ellos, creemos que no son suficientes y que, como se dijo más arriba, resulta necesario incorporar a los currícula de los futuros profesores la formación en metodología y en herramientas y técnicas de mediación. Sin ambas no habrá cambio educativo y por tanto social.

Por otra parte, el grado de formación y competencia de un docente no puede considerarse ni estable, ni para siempre, es una variable que depende de la forma en que cada época, cada sociedad y cada cultura interprete el papel de la educación y de la escuela. En cualquier caso, parece evidente, que los profesores de Enseñanza Secundaria no pueden seguir estando solamente para transmitir contenidos y calificar rendimientos, su tarea profesional exige conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Sin embargo, los procesos de selección del profesorado solo alcanzan al nivel de conocimientos, y a la forma de exponerlos, nadie califica otras habilidades y valores por lo que, obviamente, como ocurría con la didáctica y el método, aquellos ni se enseñan ni se aprenden y por eso, como se dijo más arriba es necesario que las pruebas de acceso de los docentes incorporen procesos de valoración sobre la práctica docente⁶.

Si la formación inicial debe hacerse en las facultades unidas a los estudios de las disciplinas, un tema diferente es la formación permanente del profesorado tras su incorporación al ejercicio profesional. Nadie cuestiona que el docente debe actualizarse constantemente si quiere desempeñar su profesión satisfactoriamente, tanto para él como para la sociedad a la que sirve, y, que la formación debe ser permanente. Sin embargo, aún no se ha encontrado la fórmula adecuada para animar a los docentes para que diseñen su propio itinerario formativo o se adapten a las prioridades de la Administración. Optar por la primera opción exige, frecuentemente, buscar la formación fuera de la oferta pública y por tanto tener que hacer un esfuerzo añadido, el económico; aceptar la segunda es acercarse a un sistema de formación donde suelen predominar los cursos, más teóricos que prácticos, que, a veces, resultan poco motivadores para los profesores que buscan mejorar su práctica docente introduciendo cambios para mejorar su trabajo diario.

La formación en técnicas de mediación es, en ese sentido, muy gratificante para el profesorado pues, le permite aplicar lo aprendido, siempre de un modo práctico, ya que la metodología de la enseñanza-aprendizaje de estas técnicas parte de situaciones o supuestos lo más parecidos

⁵ A. PERÉZ GÓMEZ, M. SOLA, N. BLANCO Y J. BARQUIN (2004): “ Luces y sombras en la situación profesional de los docentes españoles” en J. GIMENO SACRISTÁN, J. CARBONELL SEBARROJA (coords.) : El sistema educativo: una mirada crítica, Barcelona, Cisspraxis, 2004, p.139

⁶ *Ibíd.*, p. 140

posible a la realidad de modo que se trabaja directamente con lo que preocupa a los profesores desde una perspectiva basada en la aplicación de las técnicas de mediación. Esta formación es, relativamente, lenta porque exige asimilar el sentido o la filosofía de la mediación de una parte, y de otra, el manejo de las técnicas que solo se adquiere con la práctica, de modo que se recomienda un aprendizaje escalonado y de experimentación en el aula.

CONCLUSIONES

De lo expuesto en estas páginas, podemos concluir que, para nosotros la mediación es una filosofía educativa capaz de transformar la escuela y desde ella la sociedad, pues no en vano, los profesores somos agentes de cambio en cuanto que tenemos el privilegio y la enorme responsabilidad de formar a los jóvenes para vivir en un mundo mejor⁷.

Creemos también que es un método de trabajo que ofrece la ventaja de enseñar los valores de la convivencia democrática desde las propias disciplinas, lo cual resulta muy interesante tanto para el aprendizaje de estas, como para el de las actitudes y valores que pueden mejorar esencialmente la vida en los centros. Pensamos, como CARMEN BOQUÉ, que “la mediación no quita tiempo de docencia sino que revierte en ella”⁸.

Así mismo, consideramos muy importante formar en técnicas de mediación al profesorado en activo, pero, sobre todo, a los futuros profesores incorporándolas a los currícula de grado y posgrado. Estamos seguros que el dominio de estas técnicas puede transformar, para mejor, la vida de los profesores y de los alumnos al hacer del centro un lugar acogedor y centrípeto donde se pueda gozar de la enseñanza y del aprendizaje

⁷ P. LED (2002) “ Resolución de conflictos y mediación en centros docentes” Temáticos , Escuela Española. Afirma, en este sentido, que la mediación se convierte en un auténtico proceso educativo para todos los que intervienen en ella.

⁸ C. BOQUÉ (2002) : “Un programa comprensivo de mediación escolar: ¿ escuchar o castigar?” Temáticos , Escuela Española , p. 24.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOQUÉ, C. (2002), “Un programa comprensivo de mediación escolar: ¿escuchar o castigar?” “*Temáticos, Escuela Española*
- CARBONELL SEBARROJA, J. (2006), “El profesorado entre el binomio de la seguridad-certeza y el triángulo riesgo-inseguridad-incertidumbre” en J. GIMENO SACRISTÁN, *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*, Madrid, Morata
- DEVAL, J. (2006), *Hacia una escuela ciudadana*, Madrid, Morata
- DIAZ AGUADO, M. J (2002), “Por una cultura de la convivencia democrática”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº. 44
- GARRIDO, L. G.; GARCÍA RUIZ, J. M^a (2005), *Temas candentes de la educación del siglo XXI*, Madrid, Ediciones Académicas
- LED, P. (2002) “Resolución de conflictos y mediación en centros docentes” *Temáticos, Escuela Española*.
- MARTÍN MOLERO, F. (1999), *La didáctica ante el tercer milenio*, Madrid, Síntesis
- MÉNDEZ y M. PAGUES (2002): “La mediación entre iguales un proyecto de mediación escolar” *Temáticos escuela española*
- PERÉZ GÓMEZ ,A; SOLA, M; BLANCO, N y. BARQUIN, J (2004): “Luces y sombras en la situación profesional de los docentes españoles” en J. GIMENO SACRISTÁN, J. CARBONELL SEBARROJA (coords.): *El sistema educativo: una mirada crítica*, Barcelona, Cisspraxis

Celia Parcero Torre

PERCEPCIONES DE LOS PROFESORES DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES ACERCA DE SU PROFESIÓN. TENSIONES HACIA LA FORMACIÓN INICIAL.

Carlos Muñoz Labraña

Universidad de Concepción
Concepción-Chile

INTRODUCCIÓN

La educación no ha estado ajena a estas transformaciones que la sociedad ha experimentado en los últimos años, asistiéndose a la implementación de una serie de medidas, cada una de las cuales han tenido como objetivos prioritarios la aspiración de mejorar la calidad del servicio ofrecido, establecer mecanismos tendientes a lograr mayor equidad en el acceso, optimizar los sistemas de información tanto de los procesos como de sus productos, revisar los objetivos y contenidos del currículo, y por último mejorar la infraestructura y las condiciones de trabajo de los docentes, mediante la aprobación de estatutos y otras reglamentaciones que tienen como propósito organizar en mejor y mayor medida la actividad.

A lo largo de estos años se ha pretendido afectar de manera paulatina y en forma global todas las dimensiones del sistema: las formas de enseñar y aprender, los contenidos educativos, la gestión de los servicios, los insumos tanto de materiales (biblioteca, informática educativa) como de infraestructura escolar, el financiamiento del sector, así como el mejoramiento sostenido de las condiciones de la formación inicial y el trabajo de los docentes, considerados los principales artífices y protagonistas del proceso.

En este último aspecto, es importante detener la mirada ya que la preocupación por la formación inicial docente constituye el elemento central de esta comunicación, especialmente porque si bien se tiene la convicción de que uno de los grandes cambios que se ha producido a nivel mundial en las concepciones de política educacional es trasladar la importancia que tradicionalmente se le ha dado a la enseñanza hacia la importancia del aprendizaje y sus procesos. En estos importantes cambios existen sobradas evidencias de la necesidad de tener una mayor preocupación en torno a la esencialidad de esta profesión y sobre todo de la importancia de revisar la formación inicial entregada a los futuros profesores, especialmente los aportes que se puede realizar desde el sistema escolar.

Los profesores en servicio poseen una experiencia laboral, que se traduce en la existencia de un conjunto de valores y creencias que conforman un imaginario colectivo que abarca los más diversos planos de su profesión, el que muchas veces no es considerado en los planes de adecuación curricular de los centros de formación, en donde el currículo se configura muchas veces en torno a un deber ser que no considera la realidad que enfrenta el profesional, una vez que egresa de las aulas universitarias. De tal manera que conocer las observaciones de estos docentes constituye una tarea central, especialmente si la pretensión es acercar las aulas universitarias al contexto en que se realiza el trabajo profesional.

CONSIDERACIONES TEÓRICAS

La presente comunicación parte de la base que por el estado del arte que posee la profesión docente, así como por la dinámica misma que posee el conocimiento respecto a algunas de las facetas más importantes de la profesión, los docentes poseen bastante claridad respecto a dos cuestiones fundamentales. La primera, está relacionada con lo que el profesor debe hacer en su profesión, cuestión que en su mayoría está relacionada con la enseñanza de una disciplina, cuyos contenidos están prescritos en los programas de estudio. La segunda, está relacionada con los aspectos metodológicos implicados en su profesión, esto es, cómo deben hacerlo, cuestión que en su mayoría tiene que ver con aspectos metodológicos ampliamente difundidos y de un notorio conocimiento de parte de los maestros. No obstante lo anterior, existen una serie de interrogantes en relación a si los docentes tienen claridad respecto a por qué y para qué tienen que hacerlo, es decir por qué y para qué tienen que enseñar una disciplina y cuál es el rol que posee la actividad que cotidianamente realizan desde el punto de vista de una profesionalidad más amplia, en el entendido que el aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela mediante el cual el futuro docente se socializa dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes (PÉREZ GÓMEZ, 1996)

La interrogante se une a otra interpelación efectuada por los propios docentes, ya que reconociéndoseles su experticia en la enseñanza de una disciplina, así como de los aspectos metodológicos implicados en este acto, su participación, ingerencia y contacto con los procesos de formación y por tanto con la formación inicial de los futuros profesionales es mínima, reduciéndose a contactos esporádicos y personales o aún institucionales, que se reducen a guiar una pasantía y en el mejor de los casos una práctica profesional, en las cuales poseen un rol más bien secundario que se reduce a emitir juicios en una u otra pauta evaluativa, para la cual no reciben mayor capacitación.

Lo señalado tiene como consecuencia un desaprovechamiento de un conocimiento profesional profundo, quizás el mejor al que se puede aspirar, si se tiene presente que los profesores en servicio no sólo enseñan, sino que además deben cotidianamente justificar, razonar y validar lo que enseñan, desde una óptica que reclama su condición de intelectual crítico, de agente social embarcado en una transformación cultural más amplia, y no sólo en la transmisión de contenidos académicos instrumentales y asépticos (ESCUADERO, J. 1990).

Si a lo anterior se le adiciona las transformaciones experimentadas por la sociedad y el sistema educativo y la aparición de actores colectivos, intereses y estrategias explícitas orientadas a la crítica de la configuración tradicional del puesto docente, considerar lo que los propios profesionales consideran importante anular o potenciar en los procesos de formación inicial constituye una tarea fundamental. (TENTI FANFANI, 1990)

Lo anterior sin duda contribuye a transparentar y explicitar visiones hasta ahora no consideradas en los procesos de formación inicial, entregando valiosos antecedentes para crear conciencia sobre la necesidad de incorporar estos aspectos en los diversos procesos de formación, en un escenario en que existe consenso entre los especialistas respecto de que en la implementación de todo currículum, la reflexión y la mediación de los docentes en servicio resulta fundamental. (SACRISTÁN, 1989).

La verosimilitud de las afirmaciones anteriores resultan aún más importantes y trascendentes si la pretensión es indagar respecto a la visión que poseen los Profesores de Historia y Ciencias Sociales de la formación inicial, ya que dicho profesional no sólo forma parte del conjunto de docentes que conforman los profesionales que tienen a su cargo la formación de los niños y jóvenes, sino que además por la naturaleza de la disciplina que enseñan, constituye un actor clave en los procesos de formación de los futuros ciudadanos que la sociedad necesita para construir un proyecto social que por sobre todo sea capaz de traspasar a las nuevas

generaciones una visión de mundo, en una dinámica que por sobre todo respete la diversidad, promueva la reflexión y la participación, desarrolle habilidades sociales y potencie el sentido de identidad y pertenencia (POBLETE DE ESPINOZA, 1971).

METODOLOGÍA EMPLEADA

La metodología indagatoria para conocer las percepciones de los profesores en servicio acerca de su formación inicial fue predominantemente de naturaleza cualitativa. Dentro de las múltiples perspectivas de la tradición cualitativa, la investigación optó por una aproximación fenomenológica e interpretativa, dado que lo que se quiso fue procurar una aproximación cabal al significado de las observaciones que los profesores de Historia y Ciencias Sociales efectuaban a la formación inicial y de cómo construían tal significado. Significado que –como se sabe- no emana del interior de las cosas mismas, ni procede de los elementos psicológicos de las personas, sino que brota de la manera como unas personas actúan con otras frente a las demás cosas. (BLUMER, H. 1969)

En la pretensión anterior tuvo gran importancia el enfoque investigativo que proporciona la fenomenología husserliana que entiende al hombre primordialmente como conciencia, como sujeto capaz de conocer. Como ente teorizante el hombre sabe siempre en alguna medida acerca de sí mismo y de lo que pasa a su alrededor. La fenomenología comporta en primer lugar un análisis del yo puro de la conciencia; en segundo, se consagra en describir las intenciones de la conciencia, es decir las diversas actitudes que el yo asume respecto de las cosas y que hace que parezcan ante él bajo tal o cual aspecto; y en tercero la fenomenología procura describir las cosas en sí mismas en tanto que fenómenos, en tanto que aparecen a la conciencia.

El método fenomenológico concede absoluta primacía a la conciencia, la cual construye tanto el mundo objetivo como la ínter subjetividad, basada en la experiencia de los otros, describiendo las cosas en sí mismas, haciendo evidente el carácter privilegiado de la percepción; esto es, la conciencia que tiene el yo de sus propias experiencias, en cuanto parecer y ser, coinciden en esa percepción.

Como una forma de comprender a cabalidad las ideas básicas del proceso interpretativo que realizaron los profesores, la investigación optó por una de las más importantes orientaciones metodológicas de este proceso, el interaccionismo simbólico, que se fundamenta en la filosofía fenomenológica y pone énfasis en la interacción de los individuos y en la interpretación de estos procesos, buscando comprender el proceso de asignación de los símbolos con significado

al lenguaje y a su comportamiento en la interacción social, de tal manera que parte de la premisa que las personas actúan sobre las cosas en función de los significados que adquieren para ellos, de allí que el interés científico de este enfoque se centra en la descripción de los procesos de interpretación como instrumentos de comprensión del significado de las acciones humanas.

Para recopilar la información se tomó en consideración el nivel de estructuración, y la posibilidad de realizar un registro adecuado para su posterior análisis, optándose por entrevistas en profundidad de carácter semi estructurada.

En total se efectuaron 27 entrevistas. Cada una de ellas fue grabada y luego transcrita, el promedio de tiempo invertido en ellas fue de 3 horas por cada profesor. Las entrevistas, dieron cuenta de una riqueza de significados que más tarde develaron las observaciones que en términos de concepciones poseían los profesores de sus procesos de formación. Lo anterior permitió recoger una gama de información, donde predominó la riqueza y la polisemia de significados, que debió ser estructurada en un todo coherente y significativo.

Una vez efectuada la recogida de la información se procedió a organizar el proceso de reflexión y estudio de los datos obtenidos.

Población

La población objetivo es aquella integrada por Profesores de Historia y Ciencias Sociales actualmente en servicio y titulados, que en la actualidad dictan clases en un establecimiento educacional de nivel medio humanístico científico urbano, bajo dependencia municipal.

Dicha población a nivel país constituye una cantidad de 5.128 docentes, de los cuales 749 desempeñan sus labores docentes en la VIII Región del Bío Bío. De ellos 394 lo hacen a nivel de la Provincia de Concepción y 162 en la comuna de Concepción.

Muestra

Por la naturaleza de la investigación y como su objetivo central es efectuar un acercamiento fenomenológico, se optó por trabajar con los docentes de los establecimientos educacionales secundarios humanístico científico bajo dependencia municipal de la comuna de Concepción.

La selección de los establecimientos que participaron en la muestra se efectuó de manera intencional, optándose por un tipo de muestreo polietápico, estratificado por establecimiento, y por la condición que poseían los profesores al interior de las unidades administrativo-académicas existentes, denominados Departamentos.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Las principales concepciones que en carácter de tensiones dejan sentir los profesores de Historia y Ciencias Sociales a la formación inicial son:

1.- Una formación inicial centrada en la disciplina. Los docentes entrevistados perciben que su formación inicial está profundamente imbuida por su relación con las disciplinas históricas y sociales y el conocimiento asociado, al que si bien reconocen como el principal motivo por el cual llegaron a ser profesores, extrañan un mayor peso y profundidad de los aspectos pedagógicos, didácticos y evaluativos. Tanto es así que consideran que su formación inicial los hace sentirse más que Profesores de Historia y Ciencias Sociales como Historia-Profesor, de tal manera que consideran que los procesos de formación están más bien centrados en la disciplina histórica y social, por sobre el conocimiento pedagógico.

2.- Una formación inicial que potencia el imaginario profesional hacia disciplina. Los profesores entrevistados sienten que el énfasis en la disciplina histórica que poseen los procesos de formación inicial, constituye un sello que no sólo tiene que ver con un proceso de identificación en torno a su propio quehacer, que además les sirve para diferenciarse de otros docentes y aún de otros profesionales, sino que también, constituye un elemento mediante el cual se les identifica en el contexto de la sociedad de la cual forman parte, situación que si bien consideran una fortaleza, asocian una serie de debilidades a esta situación, entre las cuales destaca un evidente menoscabo de lo docente-pedagógico.

3.- Una formación inicial que no incorpora la investigación en el área pedagógica curricular. Los profesores entrevistados se dan cuenta que mientras son capaces de nombrar una gran cantidad de investigadores asociados a la investigación histórica y de las ciencias sociales, a la hora de nombrar investigadores en educación lo hacen con gran dificultad. Si bien esta crítica la realizan para los sistemas de formación docente en general, a la hora de hablar sobre su formación docente en particular (como profesores de historia y geografía), la orfandad de nombres parece aún más dramática y particularmente singular. Los docentes extrañan una mayor investigación pedagógica específica mostrándose absolutamente insatisfechos con la formación recibida. Para los profesores los procesos formativos se centran en aspectos generales y no en cuestiones específicas de la didáctica asociada a las ciencias sociales por ejemplo.

4.- Una formación inicial que no ha incorporado a mentores en su quehacer. Los docentes entrevistados plantean la inexistencia de profesores en servicio con una ligazón formal con la Universidad y no de manera tan espontánea como se realiza hasta ahora, en que los futuros profesores llegan a los centros de práctica con una carpeta y una pauta, para la cual los profesores en servicio, ni siquiera reciben alguna explicación, ni menos un proceso de inducción. Los docentes entrevistados señalan que una buena forma de realizar esta unión sería hacer confluir el trabajo de unos y otros, así mientras en la Universidad se trabaja algún tema teórico concreto, en el centro de práctica se debería contextualizar ese tema en la realidad, cuestión para lo cual, expresan su deseo que tanto el mentor como el profesor universitario conozcan de manera profunda lo que hace uno y el otro, efectuando un trabajo de colaboración que definitivamente advierten está muy alejado de la realidad. De hecho los profesores en servicio señalan que el divorcio es tal que lo que se hace en la Universidad dista mucho de las necesidades que se desprenden de la realidad. Es por esto que abogan por una reconsideración de la labor y dependencia de los profesores guías con la Universidad, convirtiéndolos en profesores expertos que guíen el trabajo de los profesores jóvenes. Así como por la creación de redes de docencia que abarque el sistema escolar y el universitario.

5.- Una formación inicial que no potencia en los docentes universitarios la utilización de estrategias pedagógicas adecuadas. Los docentes en servicio señalan que los mejores ejemplos de cómo no deben hacer sus clases los vivenciaron en los propios centros de formación inicial, produciéndose un divorcio entre el *pregón* y el *hacer*. Acusan de un exceso de enciclopedismo y de una notable orfandad de estrategias de enseñanza que -en los mismos centros y a sólo unos pasos- se esfuerzan por superar, produciéndose un distanciamiento entre los proyectos de formación y el propio hacer en su formación. Expresan que una forma que podría ayudar a superar este divorcio, sería incorporar transversalmente en los procesos evaluativos de los docentes universitarios indicadores pedagógicos claros que incidan en su promoción.

6.- Una formación inicial que no logra superar la transmisión oral de conocimientos en su mayoría declarativos: factuales y conceptuales. Según los profesores entrevistados, la mayoría de los docentes universitarios se mantiene seguro utilizando estrategias en donde la transmisión oral de los contenidos sigue siendo la parte fundamental de la clase diaria, obviando otros mediadores altamente implicados en el entorno cultural y social de los futuros maestros, en que se catalicen los aprendizajes informales.

Nuevamente la queja se deja sentir en términos de una tensión entre el *pregón* y el *hacer*. Pues mientras los docentes son formados para educar a sus estudiantes desde sus necesidades e intereses, atendiendo a la realidad que presenta el entorno y no de espaldas a él. Los procesos

de formación inicial van en sentido contrario, produciendo una tensión que a los profesores en servicio resulta inexplicable y difícil de entender.

7.- Una formación inicial con una baja preocupación por la formación personal y social de los estudiantes. Los profesores en servicio asocian esta observación a una también baja preocupación por la formación ciudadana y la condición de miembros de una comunidad de los futuros maestros, en donde extrañan actitudes dialogantes y una aceptación crítica de los puntos de vista divergentes. Lo anterior es considerado clave para los profesores en servicio puesto que advierten que de lo que se trata es que los centros de formación inicial contribuyan a la consolidación y desarrollo de las capacidades sociales y personales de los futuros maestros, con el propósito que estos asuman su rol de intelectual crítico, capaz de colaborar en la solución de problemas locales y globales, de manera solidaria y cooperativa.

8.- Una formación inicial con un bajo nivel de preocupación por aspectos relativos a la profesionalidad. Los profesores en servicio destacan la labor socializadora de las prácticas de enseñanza y postulan que para llegar a ser profesor se debe alcanzar una competencia profesional, aprendiendo de y conviviendo con los profesores. Para los docentes aprender a ser profesor requiere no sólo aprender a enseñar sino también aprender las características, significado y las funciones sociales de la profesión, cuestionando lo que se hace, cómo se hace y por qué se hace, así como las condiciones institucionales, políticas, culturales, sociales y económicas en que se realiza, cuestión que en la actualidad los centros de formación inicial no logran alcanzar.

9.- Una formación inicial incapaz de llegar a elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza. Que por sobre todo sea capaz de promover por un lado un aprendizaje significativo en los alumnos y por otro, un pensamiento-acción innovador. Los profesores en servicio señalan que los centros de formación inicial son los núcleos de intervención más importantes en la formación del futuro profesor y la misión que debería tener todo centro es interpretar, capacitar y comprometer a los futuros maestros con la innovación, y eso está muy alejado de las preocupaciones actuales de los centros de formación. De hecho si bien consideran la investigación educacional con un factor clave para que los futuros profesores desarrollen un conocimiento personal acerca de la educación y su profesión, expresan que en la actualidad los centros no potencian esta investigación, ni menos una interpelación entre la teoría y la práctica, que facilite la construcción de una teoría de la enseñanza personal por parte del futuro profesor.

10.- Una formación inicial con un discurso hegemónico, que centra la formación inicial en la disciplina curricular y su didáctica específica, en detrimento de todo un complejo saber pedagógico y didáctico necesario para el ejercicio de la profesión. Con el agravante de no tener oportunidades efectivas para aprovechar el conocimiento práctico del profesor, ni menos la posibilidad de formar parte de comunidades de investigación o redes de investigación. Los profesores en servicio abogan por la promoción de relaciones más estrechas y formales, y un trabajo conjunto entre los centros de formación inicial y el sistema educativo, con el fin de promover una práctica reflexiva, capaz de complementar el desarrollo de habilidades técnicas, con mecanismos que promuevan la existencia de un profesor autónomo, crítico y reflexivo. De allí que los profesores aboguen por la existencia de un modelo de formación más crítico y reflexivo, en detrimento de aquellos modelos que promueven una visión práctico-artesanal, academicista y tecnico-eficientista.

CONCLUSIONES

De los resultados obtenidos se obtiene que los profesores en servicio poseen una serie de observaciones que -en términos de tensiones- deslizan hacia la formación inicial, que hace que en términos generales vean a su profesión en una etapa de transición, que aún no es capaz de encontrar su derrotero final, si acaso no se produce un contacto urgente con los profesionales del sistema escolar.

Sin duda que de los resultados obtenidos se desprende un concepto profesional que no se aleja de los cánones actuales y que básicamente aboga por la existencia de un profesional con una fuerte preparación, autónomo y profundamente reflexivo, capaz de aportar a los procesos de formación profesional. Todos los profesores abogan por llegar a un estadio de formación inicial, hermenéutico-reflexivo, que sea capaz de partir de la práctica y de los contenidos de enseñanza como ejes estructurantes, para luego pasar a una fase siguiente destinada a problematizar, explicitar y debatir las situaciones cotidianas, las creencias, las rutinas, los estereotipos, las resistencias, los supuestos, las relaciones sociales, los proyectos; así como los contenidos, los métodos y las técnicas a utilizar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLUMER, HERBERT. (1969). The Methodological Position of Symbolic Interactionism en Symbolic Interactionism. Perspective and Method. Berkeley University of California Press.

ESCUDERO, J. (1990). Reforma educativa y formación del profesorado: los retos para las Escuelas de Formación del Profesorado, Publicaciones, 18 España.

PÉREZ GÓMEZ, A., (1996). Autonomía profesional del docente y control democrático. En varios autores, Volver a pensar la educación. Morata. Madrid.

POBLETE DE ESPINOZA, . (1971). La Enseñanza Moderna de las Ciencias Sociales. 1ª Ed., Universitaria, Santiago de Chile.

SACRISTÁN, G. (1989). El currículum: Una reflexión sobre la práctica. Madrid: Ediciones Morata.

TENTI FANFANI, E. (1995). Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente. En Documento de Trabajo del Simposio Internacional Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización, México.

DOCENCIA, INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN. LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LOS NUEVOS TÍTULOS DE POSGRADO DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

**Pedro Miralles Martínez
Sebastián Molina Puche**

Facultad de Educación de la Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

No cabe duda que la Universidad española vive tiempos de profundo cambio y transformación. La aparición de nuevos títulos y la organización de las disciplinas en créditos ECTS (European Credit Transfer System) suponen una nueva estructuración de la docencia universitaria. Nuevos retos como la convergencia europea o la enseñanza virtual mantienen en la actualidad en continuo cambio o evolución a las Universidades españolas, si bien es cierto que el primero de ellos, por sus implicaciones, es el principal causante de dichas transformaciones.

En efecto, como es bien conocido, la Unión Europea, que inició sus actividades con un enfoque estrictamente económico, viene propiciando en los últimos años un proceso más amplio de convergencia en distintos ámbitos que incluyen, entre otros, los sociales y educativos. En materia de educación, se ha impulsado un importante movimiento encaminado al desarrollo de un “Espacio Europeo de Educación Superior” (EEES), que, en esencia, tiende a hacer posible, a medio plazo, la compatibilidad y la transparencia de los sistemas de reconocimiento de las cualificaciones, así como la mayor movilidad de los estudiantes y de los investigadores en el ámbito europeo. Europa y sus Universidades se enfrentan, en la actualidad, a un enorme cambio social y cultural. Desde la firma de la Carta Magna de las Universidades europeas en septiembre de 1988 en Bolonia, con ocasión del IX Centenario de la más antigua de entre ellas, hasta la actualidad, ha sido mucho el camino recorrido hacia esa

convergencia entre los sistemas nacionales de educación superior que - tal y como se conviniera en 1999, cuando los ministros de Educación de 29 países, miembros de la Unión Europea y de próxima adhesión, refrendaron con su firma la “Declaración de Bolonia”- ha de ser una realidad antes del ya muy próximo año 2010.

España, desde su integración en la Unión Europea, no ha estado al margen de dicho proceso, muy al contrario, puede que se trate de uno de los países en los que se ha generado una mayor inquietud en lo referente a dicha convergencia. Precisamente, resulta significativo que el Título XIII de la LOU (Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre) destacaba la importancia de integrar el sistema español en el EEES (art. 87) e introducía en su artículo 88 la necesidad de adoptar titulaciones con dos ciclos, implantar un sistema de créditos europeos y expedir un “suplemento europeo al título”, fuera uno de los apartados que menos modificaciones sufriera en la última reforma universitaria realizada el año pasado (nos referimos, lógicamente, a la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, publicada en el BOE 13/04/2007). Es decir, en materia educativa, uno de los pocos puntos en los que los distintos equipos de gobierno de los últimos años han coincidido es en la importancia que tenía, para la Educación Superior española, lograr la convergencia con el resto de Europa.

El camino recorrido hasta la aparición de los Reales Decretos 55/2005 y 56/2005, de 21 de enero (véase anexo) y la promulgación de éstos supusieron el pistoletazo de salida para la aparición de nuevas titulaciones en distintas Universidades españolas, siguiendo la normativa general europea y la organización en créditos ECTS. En este marco, la Universidad de Murcia comenzó a dar los primeros pasos para la creación de nuevas titulaciones, que se pusieron en marcha, por primera vez, durante el curso académico 2006-2007.

2. LOS NUEVOS TÍTULOS DE POSGRADO DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

Como acabamos de señalar, la promulgación de los citados Reales Decretos sobre los títulos de Grado y Posgrado facilita que a partir del curso académico 2006-2007 se puedan implantar nuevas titulaciones adaptadas a los criterios de Bolonia en las Universidades españolas. En Murcia, al igual que en otras muchas Universidades, se opta –de manera más o menos acertada- , por implantar inicialmente los títulos de posgrado, dejando para una segunda etapa - el horizonte 2010, a fin de cumplir con los planes de Bolonia- , la implantación de los estudios oficiales de grado.

De esta manera, las primeras titulaciones oficiales de posgrado de la Universidad de Murcia aparecen durante el curso 2006-2007, cuando son ofertados diez programas oficiales. Se trata

de un número reducido, sobre todo si lo comparamos con los treinta y tres que se ofertan en el curso siguiente, pero responde a una política que, en cierto modo, apuesta por potenciar los programas ya consolidados y que gozan de reconocimiento por parte de las autoridades educativas: la Universidad de Murcia, para iniciar su andadura en las nuevas titulaciones en las que se aplican los criterios aprobados en Bolonia, opta por transformar en posgrados oficiales únicamente aquellos programas de doctorado que han obtenido del Ministerio de Educación y Ciencia la “Mención de calidad”. De ahí lo reducido de su número (diez), y lo significativo de la elección de éstos.

2.1. La Didáctica de las Ciencias Sociales en los programas oficiales de posgrado del curso 2006-2007

En esta “primera hornada” de posgrados oficiales, las Humanidades y las Ciencias Sociales se encuentran representadas por un solo programa, el titulado *Historia comparada de las relaciones sociales y familiares (siglos XVI-XXI)*, iniciado el año 2005 como programa de doctorado del Departamento de Historia Moderna, Contemporánea y de América de la Facultad de Letras, que ese mismo año obtiene la Mención de Calidad, y que durante su segundo curso (2006-2007) es transformado en máster oficial. Al tratarse de un título de posgrado “procedente” de un programa de doctorado, la principal finalidad del mismo es, sobre todo, iniciar al alumnado en la investigación científica en el ámbito de las ciencias sociales (se trata de un programa multidisciplinar), y principalmente de la historia. No obstante, se presta también cierta atención a la docencia, tanto en el ámbito formativo como en el de la investigación, y es en este sentido en el que el área de Didáctica de las Ciencias Sociales consigue tener presencia en este máster, al introducirse, en el módulo I (que lleva por título “Técnicas para la investigación de las relaciones sociales y familiares: enseñanza y difusión”) una asignatura optativa: “Fundamentos para la investigación y la didáctica de la historia social”.

Dicha asignatura, de 5 créditos ECTS (125 horas de trabajo del alumno, de las cuales 37 han de ser de carácter presencial), tiene como objetivo principal iniciar al alumnado en la didáctica de la historia en general y de la historia social en particular, dotándole de las competencias básicas para, por un lado, poder desarrollar una actividad profesional docente tanto en centros universitarios como no universitarios, y por otro lado, conocer cuáles son los métodos y líneas de investigación propias de la didáctica de la historia.

Para ello, se realiza un planteamiento por el cual se comienza exponiendo al alumnado las bases teóricas y los conceptos fundamentales propios de la didáctica de la historia, al tiempo que se analiza la evolución que ha tenido la misma hasta ser considerada como una disciplina

científica. A continuación se procede a mostrar las distintas estrategias y recursos existentes para la enseñanza de la historia en los distintos niveles educativos (centrándonos principalmente en Educación Secundaria y Universidad), para finalmente ofrecer un recorrido por las diversas líneas de investigación que pueden desarrollarse en la misma, y su correspondencia con la investigación en historia social, a fin de intentar mostrar las diversas relaciones existentes entre ambas.

Con esta asignatura se pretende que el alumnado pueda conocer cuáles son los principales métodos docentes aplicados a la historia y las líneas maestras de la investigación en didáctica de la historia, de ahí que las competencias específicas que se pretenden adquirir combinen la historia y su didáctica. Así, se contemplan como competencias específicas conocer las bases teóricas y metodológicas de la investigación y la didáctica de la historia; analizar la evolución de la didáctica de las ciencias sociales en general y de la didáctica de la historia en particular, así como sus diferentes enfoques; dominar estrategias metodológicas, técnicas, medios, materiales y distintos tipos de actividades para enseñar los contenidos histórico-sociales; diseñar y elaborar materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje de la historia; dominar los elementos informativos que permiten el análisis histórico y los recursos electrónicos para la investigación sobre historia social; y adquirir los conceptos fundamentales para la utilización de la metodología científica aplicada a la investigación.

Dichas competencias se plasman en unos contenidos, estructurados en dos bloques (bloque I: *Didáctica de la historia*, y bloque II: *Fundamentos para la investigación en didáctica de la historia y en historia social*) con los que se pretende, por un lado, mostrar la importancia de la didáctica de la historia y las ciencias sociales como disciplina científica, tecnológica y técnica, sus relaciones con la historiografía, las orientaciones metodológicas para la enseñanza de la historia y las posibilidades que ofrecen las TIC en las clases de Historia en los diversos niveles educativos. En un segundo estadio, el interés se centra en mostrar los métodos, técnicas, herramientas, objetos de estudio y líneas de investigación propias de la didáctica de la historia y la historia social.

En lo referente a la metodología docente, *escuchar, leer, debatir, escribir y probar* son los cinco elementos en los que se fundamenta el desarrollo y la puesta en práctica de la metodología de la asignatura. Lo que se pretende es que el alumnado escuche la explicación del profesor complementada a partir de lecturas de artículos, capítulos de libros, etc., seguido de coloquios o debates en clase, seminario o tutoría a partir de las ideas y sugerencias que se hayan obtenido, para lo cual el estudiante debe escribir reseñas e informes, para, finalmente, poder probar y confirmar las hipótesis y reflexiones planteadas en la información facilitada

por el profesor y adquirir nuevos conocimientos. El *método* expositivo se emplea para presentar y para destacar los conceptos fundamentales. La lección magistral es de gran utilidad y absolutamente necesaria. Ahora bien, debe complementarse con otras técnicas que impliquen la participación del alumnado. Por este motivo se utiliza el trabajo en *seminario*, una metodología también clásica en la enseñanza universitaria. En esta modalidad, es imprescindible que el alumnado prepare sus argumentaciones sobre el tema que se considere y desempeñe un papel esencial. Es muy positivo que los estudiantes del máster realicen la exposición inicial que inicie el comentario y la discusión del grupo. En las *sesiones prácticas* el profesor guía las reflexiones y análisis de los alumnos sobre materiales curriculares, situaciones de aula y actividades de aprendizaje. En las *tutorías* se procura una enseñanza más personalizada y se mantiene una relación individualizada con el objetivo de orientar y apoyar al estudiante. Asimismo, se revisan las tareas llevadas a cabo por el alumnado.

Por último, y puesto que este posgrado está dirigido a la iniciación en la investigación, el área de Didáctica de las Ciencias Sociales oferta la posibilidad de realización de tesis de maestría y tesis doctorales en la línea de investigación: “Investigación en didáctica de la historia”.

No cabe duda que la presencia de esta asignatura en un título oficial de posgrado ha supuesto un importante hito para el área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Murcia, pues se encontraba representada en ese primer grupo de nuevas titulaciones ofertadas por la Universidad, con todo lo que ello podía implicar de cara a la obtención de experiencia para el “horizonte 2010”. Sin embargo, el auténtico hito, y no sólo para el área, sino para toda la Facultad de Educación, ha sido la aprobación, para este presente curso académico 2007-2008, de un título oficial de posgrado titulado *Docencia e innovación educativa*, formado por el máster “Innovación docente en la Educación Infantil y Educación Primaria”, el máster “Investigación en Educación Infantil y Educación Primaria” y un programa de doctorado, en los cuales el área de Didáctica de las Ciencias Sociales también tiene presencia activa.

2.2. Los programas oficiales de posgrado del curso 2007-2008

En efecto, como muy bien se afirma en la memoria justificativa para la autorización de la implantación del posgrado “Docencia e innovación educativa en Educación Infantil y Primaria”, la aparición de este posgrado supone que, por vez primera, los maestros de Educación Infantil y Primaria puedan acceder a la realización de estudios de doctorado sin necesidad de realizar un segundo ciclo de otra titulación diferente a la de Maestro. De hecho, y a partir de la promulgación del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre (publicado en el BOE del 30 de octubre), por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, haber cursado un máster de posgrado se convierte, de derecho, en un requisito

indispensable para realizar estudios de doctorado, pues como se indica en su capítulo V, artículo 19: “[...] para acceder al Programa de Doctorado en su período de investigación será necesario estar en posesión de un título oficial de Máster Universitario, u otro del mismo nivel expedido por una institución de educación superior del Espacio Europeo de Educación Superior”.

Poco más que añadir sobre la importancia y significación que este título oficial de posgrado tiene para los titulados en Magisterio: el mismo, en las dos modalidades que ofrece (el máster en innovación y el máster en investigación), sitúa a efectos prácticos a quienes lo cursen, por vez primera, al mismo nivel que los “antiguos” titulados superiores, al tiempo que les faculta para iniciar sus estudios de doctorado, y todo ello sin necesidad de realizar un segundo ciclo en otra titulación distinta. En definitiva, les faculta para investigar en y desde su profesión.

De manera que, con cualquiera de los dos másteres que componen este posgrado oficial, el alumnado puede obtener un “título superior” e iniciar, si le interesa, sus estudios de doctorado. No obstante, el hecho de que se hayan ofertado dos másteres distintos tiene como finalidad intentar atender a los distintos intereses que puede tener el alumnado:

- a) Para un sector, tal vez algo más avezado en la práctica docente o con otras expectativas académico-profesionales, la investigación puede ser su principal polo de atracción e interés. Para estas personas, se oferta un máster de **Investigación**.
- b) A otro sector puede interesarle perfeccionar su formación inicial de cara a mejorar su práctica profesional. Para estas personas se oferta un máster enfocado a la **Innovación**.

En el diseño de los másteres de Innovación e Investigación la Comisión Académica de los mismos fue consciente de que una reivindicación histórica del colectivo de maestros ha sido que se les facilite el acceso a la realización del *doctorado*. Especialmente el máster de Investigación pretendía dar respuesta a esta demanda. Pero, además, se ha pretendido hacer compatibles dos propósitos: iniciarlos a la investigación y atender algunas de sus necesidades profesionales.

Se ha puesto a disposición del alumnado recursos humanos con experiencia en programas de doctorado y dirección de tesis doctorales, así como un catálogo amplio de posibles trabajos para superar el viejo escollo al que hemos hecho referencia anteriormente: que aquellos maestros que quieran realizar su doctorado puedan hacerlo, sin tener que buscar estudios que muchas veces no estaban conectados con su ámbito profesional.

De ahí la oferta de dos másteres distintos, pero totalmente complementarios para la mejor formación del titulado en Magisterio.

El máster “Investigación en Educación Infantil y Educación Primaria”

El objetivo principal podría resumirse en mostrar al alumnado los fundamentos, métodos y técnicas de la investigación educativa, a fin de poderlas utilizar en el diseño, aplicación, valoración y comunicación de un trabajo de investigación en el ámbito de Educación Infantil o Primaria.

En este máster, el área interviene en una asignatura obligatoria, de 5 créditos ECTS titulada “Contribuciones de la investigación en las didácticas específicas en la Educación Infantil y Primaria”, que comparte con otras didácticas específicas.

Al tratarse de un máster cuya finalidad es formar al alumnado para que pueda desarrollar tareas de investigación, los objetivos de esta asignatura se refieren, evidentemente, a mostrar al alumnado las finalidades, características, líneas, contenidos y perspectivas de investigación en las distintas didácticas específicas; identificar los problemas de la investigación, el marco teórico, la metodología de investigación, los resultados obtenidos y las conclusiones; y conocer las principales líneas y grupos de investigación de didácticas específicas de la Universidad de Murcia, cuyos trabajos se orientan a la Educación Infantil y Primaria.

Para alcanzar esos objetivos, los contenidos que se imparten en esta asignatura son divididos en bloques. En el primero se ofrece una reflexión general sobre la situación actual de la investigación en las didácticas específicas en Educación Infantil y Primaria, mientras que en el resto de bloques se profundiza en la investigación realizada en el marco de cada una de las cinco didácticas específicas que participan en la asignatura. Así, en el caso que nos ocupa, los contenidos desarrollados en el bloque dedicado a la didáctica de las ciencias sociales se centran en mostrar los problemas a los que se enfrenta la investigación en esta área de conocimiento en Educación Infantil y Primaria; son analizados trabajos de investigación realizados, viendo los interrogantes planteados, las propuestas de resolución de los mismos, las técnicas de recogida y análisis de datos utilizadas, y los resultados y conclusiones alcanzadas; por último, se muestran las líneas de investigación desarrolladas en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, con especial atención a las que se llevan a cabo en la Universidad de Murcia, planteándose posibilidades de realización de proyectos.

En lo referente a la metodología utilizada en el desarrollo de la asignatura, los planteamientos son muy semejantes a los ya descritos para la asignatura impartida en el máster “Historia

comparada de las relaciones sociales y familiares”, es decir, también se basa en los principios *escuchar, leer, debatir, escribir y probar*. Debido a ello, se llevan a cabo *actividades* que contemplan esos principios metodológicos: presentación de información por parte del profesorado de la asignatura; análisis de documentos para identificar los elementos más característicos de investigaciones; búsqueda y catalogación de información (en soporte bibliográfico, informático, audiovisual...); seminarios con expertos para que presenten sus líneas de trabajo, sus aportaciones, sus proyectos más inmediatos, etc.; y actividades de aplicación, tales como tareas sencillas de iniciación a la investigación: confección de bases de datos bibliográficas, análisis guiados de materiales curriculares, entrevistas o cuestionarios a alumnos de Educación Infantil o Primaria, etcétera.

En este máster, debido a su carácter de iniciación a la investigación, para la obtención del título es preciso que se elabore una *tesis de maestría*, que en este caso se considera una asignatura obligatoria de 30 créditos ECTS. En el desarrollo de la tesis de maestría el maestro en formación debe llevar a cabo una investigación en la que diseñe, aplique y evalúe una experiencia original e inédita sobre temáticas y problemas propios de estos niveles educativos. Fruto de esta experiencia, deberá realizar una memoria final en la que describa los problemas, el marco teórico, el diseño de la investigación, los resultados, las conclusiones y las posibles sugerencias o propuestas de mejora.

La tesis de maestría estará relacionada con alguna de las materias cursadas en el máster y dirigida por un profesor doctor especialista en la materia que se pretenda desarrollar.

El máster “Innovación docente en la Educación Infantil y Educación Primaria”

Lo que se pretende alcanzar es dar a conocer las tendencias actuales de la innovación y los proyectos curriculares innovadores en cada una de las áreas de conocimiento implicadas, con el objeto de valorar su viabilidad y mostrar sus posibles aplicaciones prácticas en el currículum profesional del estudiante.

Si la presencia del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en el máster “Investigación en la Educación Infantil y Educación Primaria” se reduce a la participación en una asignatura compartida con otras didácticas específicas, en el máster “Innovación docente en la Educación Infantil y Educación Primaria” su presencia es mucho más patente: en éste participa con una asignatura completa, titulada “Docencia e innovación de la Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil y Primaria”, optativa, de 5 créditos ECTS (125 horas de trabajo del estudiante, de las cuales al menos 30 son presenciales).

Se trata de una asignatura que tiene como objetivo principal iniciar al alumnado en la innovación docente de las ciencias sociales en Educación Infantil y Primaria, dotándole de las competencias básicas para, por un lado, poder ejercer una actividad profesional como maestro, y por otro, conocer cuáles son las líneas de innovación e investigación que pueden desarrollarse en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en estos niveles educativos.

Con esta asignatura se pretende que el alumno pueda conocer las bases teóricas y metodológicas de la didáctica de las ciencias sociales como disciplina, su evolución así como sus diferentes enfoques innovadores y líneas de investigación, consiga dominar estrategias metodológicas y recursos innovadores para enseñar los contenidos sociales, tenga la oportunidad de estudiar algunos casos prácticos donde se muestren experiencias innovadoras de enseñanza de las ciencias sociales, y por último, sea capaz de diseñar y elaborar actividades y materiales didácticos innovadores para la enseñanza de las ciencias sociales. En resumen, y siguiendo la filosofía general del máster, que el alumno adquiera los conocimientos necesarios para mejorar su actividad docente y su desarrollo profesional.

Para alcanzar los objetivos descritos, se ha propuesto un temario dividido en cinco bloques. En el primero se aborda la didáctica de las ciencias sociales como disciplina: el estado de la cuestión, problemas que trata, diferentes enfoques y líneas de innovación e investigación, y las dificultades con las que se enfrenta para la innovación educativa. El segundo bloque está dedicado a la enseñanza y el aprendizaje del concepto de tiempo histórico. El tercero, al análisis de casos prácticos donde se muestren experiencias innovadoras de enseñanza de las ciencias sociales. El cuarto, a las TIC en la enseñanza de las ciencias sociales. El quinto y último al diseño y elaboración de actividades y materiales didácticos innovadores.

Debido a que la metodología planteada para la enseñanza y el aprendizaje de estos contenidos se basa, al igual que en las asignaturas anteriormente descritas, en unos fundamentos constructivistas, reflexivos y participativos (de hecho, se trata de una metodología basada en los principios constructivistas de actividad y participación, que han de orientar a los estudiantes en su futura actividad docente; en la capacidad de reflexión e interacción por medio del trabajo individual y cooperativo, y en la capacidad de los estudiantes de aprender por sí mismos), se han diseñado una serie de actividades prácticas que han de servir para lograr una enseñanza de dichos contenidos mucho más profunda y significativa.

Así, se ha previsto la realización de un estudio de caso en el que se ha de responder a los siguientes interrogantes: ¿cómo fue mi práctica educativa como alumno de Educación Infantil

y Primaria, o es mi docencia en estas etapas?, ¿con qué estilo de enseñanza se identificaba?, ¿por qué?, ¿qué problemas de aprendizaje existían o existen?, ¿cuáles son las dificultades para la innovación? Tras ello, y por medio de un trabajo de comentario, análisis, exposición y debate sobre diversos documentos, casos prácticos y experiencias, se trataría de intentar dar respuesta a una problemática clave: ¿cómo enseñar ciencias sociales en Educación Infantil y Primaria? Por último, se llevaría a cabo la elaboración de actividades y materiales didácticos para la enseñanza de las ciencias sociales, confeccionados principalmente con recursos multimedia. Los materiales deben insertarse en una secuencia didáctica en la que se ha de especificar: destinatarios, objetivos, contenidos, metodología y fases, utilización de recursos, evaluación, etc.

Además de esta asignatura específica, el área de Didáctica de las Ciencias Sociales participa en la asignatura *Prácticas en centros de enseñanza*, de 15 créditos, perteneciente a este máster de Innovación. Al ser éste un máster de especialización profesional es casi obligado que exista una materia que permita poner en funcionamiento, de forma más sistemática y estructurada, algunos de los conocimientos teórico-prácticos de algunas de las materias cursadas, tanto para “visualizar” ideas o experiencias como para “ensayarlas y valorarlas”.

En el desarrollo de las Prácticas el maestro en formación debe llevar a cabo un proyecto relacionado con alguna de las materias cursadas en el máster, tutorizado y dirigido por uno de los profesores - función fundamental del tutor será el asesoramiento y apoyo al estudiante, el seguimiento de su labor en el aula y la valoración de su trabajo-, en el que diseñe, aplique y evalúe una secuencia de actividades, una unidad didáctica o un proyecto, con un marcado carácter innovador. Fruto de esta experiencia, deberá realizar una memoria final del proyecto de innovación diseñado y aplicado, en la que no sólo describa la experiencia realizada sino reflexione sobre sus resultados, analice sus puntos débiles y fuertes, valore sus posibilidades futuras, etc. En los casos en que el maestro esté en ejercicio llevará a cabo las prácticas en su propia aula. Cuando el maestro no disponga de un aula o centro donde desarrollar su labor, se le asignará uno para la realización de este tipo de actividades.

En estas prácticas, pero también en el resto de asignaturas que hemos descrito, la filosofía que rige su desarrollo y finalidad –y que al fin y al cabo, no es más que una traslación del espíritu que rige los créditos ECTS– es que toda duda por parte del alumnado sea transformada, con ayuda del docente, en una idea sobre la cual, en conjunto, se reflexione y se intente alcanzar una satisfacción. De ahí la importancia de los tutores y del profesor de la asignatura (que no deja de ser el tutor principal): no se trata de una docencia unidireccional, sino de un intento

por satisfacer entre todos, por medio de reflexiones sobre ideas, las posibles dudas que inquieten al alumnado de estos másteres.

El área de Didáctica de las Ciencias Sociales ha propuesto como proyectos de innovación y tesis de maestría las siguientes líneas y temas para los másteres de innovación e investigación:

- * Didáctica de la historia en Educación Infantil y Educación Primaria.
- * El concepto de familia en Educación Infantil y Educación Primaria.
- * Las TIC en la enseñanza de las ciencias sociales en Educación Infantil y Educación Primaria.
- * Conceptos clave en la enseñanza de las ciencias sociales en Educación Primaria.
- * Didáctica del patrimonio en Educación Infantil y Educación Primaria.

REFLEXIONES FINALES

Vista la excelente acogida que han tenido este posgrado (se trata, en conjunto del programa que ha registrado un mayor número de estudiantes matriculados), no cabe duda de que se trataba de algo largamente esperado por los diplomados en Magisterio.

Como indicábamos al comienzo de esta comunicación, la Universidad española vive tiempos de cambio. Pero se trata de un proceso de transformación en el cual el área de Didáctica de las Ciencias Sociales puede verse muy beneficiada, pues tiene mucho que ofrecer. Las tres asignaturas impartidas en los nuevos títulos de posgrado de dos facultades distintas (Letras y Educación) de la Universidad de Murcia son buena muestra de las nuevas posibilidades que los nuevos planes de estudio suponen para esta área, así como de la importancia que debe alcanzar la misma en esta Universidad “renovada”. Para una área como Didáctica de las Ciencias Sociales, que ofrece elementos clave y tan preciados en los nuevos planes de estudio como son la innovación docente y las posibilidades de investigación, el horizonte 2010 se vislumbra como una muy buena oportunidad de futuro. Y la inclusión de tres asignaturas en sendos másteres oficiales de posgrado en la Universidad de Murcia no debe ser más que la punta del iceberg.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril

LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre

MEC (2003) “La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior”

REAL DECRETO 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título

REAL DECRETO 1125/2003 por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional

REAL DECRETO 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado

REAL DECRETO 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado

ANEXO

- Publicación en febrero de 2003, por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, de un Documento-marco titulado “La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior”. En éste se afirmaba que debía ponerse en marcha “[...] un conjunto de propuestas orientadas a servir de punto de partida para la reflexión que debe producirse en las Universidades y Administraciones educativas, y a posibilitar los acuerdos necesarios sobre los aspectos fundamentales del proceso de integración y que deberán orientar las normas jurídicas que se promulguen”. Tras la publicación de este documento marco para la integración del sistema universitario español en el EEES, han sido muchos los pasos encaminados a la adecuación a la nueva estructura de estudios, que se deriva de los postulados de la Declaración de Bolonia para la construcción del EEES.

- Publicación en agosto de 2003 del Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título encaminado al desarrollo de un espacio europeo de educación superior que permite un mejor reconocimiento de las titulaciones y facilita la movilidad de los estudiantes universitarios, y la integración de los titulados en un mercado laboral único.

- Publicación en septiembre de 2003 del Real Decreto 1125/2003 por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

- Publicación en 2005 de los Reales Decretos 55/2005 y 56/2005, de 21 de enero (publicados ambos en el BOE de 25 de enero de 2005). En el primero se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado (un “primer ciclo” que debe servir para obtener una cualificación y una formación que posibilite el acceso al mercado laboral), mientras que en el segundo se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado (un “segundo ciclo” que debe servir a los estudiantes para la adquisición de madurez científica e investigadora que les haga cada vez más autónomos en la adquisición y cuestionamiento del conocimiento, así como una

paulatina adaptación a los respectivos perfiles profesionales). Ambos decretos vienen a incidir en lo manifestado en las diferentes declaraciones en las que se establece y perfila una “estructura cíclica de titulaciones” para favorecer la flexibilidad y permeabilidad de objetivos, métodos, contenidos y evaluaciones, con el fin de propiciar así la movilidad de profesorado y alumnado, así como la adecuación a las necesidades de los diferentes escenarios educativos.

Pedro Miralles Martínez , Sebastián Molina Puche

LA MEJORA DE LA CAPACIDAD ARGUMENTATIVA EN ALUMNOS DE MAGISTERIO.

**Antoni Gavaldà
Carmen Conde
Luisa Gironde
Albert Macaya
Isabel Viscarro**

Universidad Rovira i Virgili.

1.- INTRODUCCIÓN

El grupo de investigación de la URV “Investigación didáctica y contenidos curriculares” desarrolla un eje de trabajo sobre la capacidad argumentativa de los alumnos de educación primaria de magisterio, en diversas áreas. En sintonía con las propuestas que entienden el aprendizaje formal como un proceso interactivo de negociación de significados y construcción conjunta entre profesores y alumnos, contemplamos la argumentación como una de las principales estrategias para vehicularlo. Para ello es necesario que el alumnado sea capaz de crear conocimiento en lugar de sólo asimilarlo de forma pasiva, en la línea de una construcción crítica del mismo. Esta acción reclama situaciones docentes abiertas que hagan posible el diálogo y el contraste de opiniones, y el planteamiento de actividades de enseñanza-aprendizaje que movilice el uso de estrategias reflexivas e interactivas. Demostrar, convencer de forma razonada, saber dar argumentos a favor o en contra, señalar posibles conclusiones, confrontar diversos puntos de vista son actividades estrechamente relacionadas con el proceso crítico de la información.

Los resultados de la primera fase de la investigación evidenciaron fuertes disfunciones en la capacidad argumentativa del alumnado de magisterio (AA.DD., 2004). Las argumentaciones

eran, en general, incompletas y poco sólidas, tanto por lo que respecta a los contenidos discursivos como a los elementos de la estructura argumentativa que el alumno hacía servir de forma espontánea. Así, de acuerdo con el modelo de argumentación propuesto por TOULMIN, RIEKE y JANIK (1997) se observó en los sujetos de la muestra una fuerte tendencia a identificar la argumentación con realizar una afirmación y dar algunas razones. En pocos casos se dieron avales y refutaciones y aún era menos frecuente el uso de soportes. Por otro lado, la mayor parte de las argumentaciones eran muy básicas y generalmente expresadas en lenguaje coloquial y poco específico del área correspondiente. Quedaba claro que los alumnos necesitaban mejorar su capacidad argumentativa y que esta mejora incidiría de forma decisiva en la construcción crítica del conocimiento.

Esto llevó a plantear cuál podría ser la estrategia didáctica más adecuada para mejorar esta competencia. Dado que la argumentación es un acto comunicativo interactivo que se da a menudo en el transcurso de la clase, pareció que la formulación de preguntas acerca de las argumentaciones de los alumnos podría ser una buena estrategia para mejorarla. Así se trataría de facilitar, acompañar y mejorar la argumentación espontánea mediante preguntas con la finalidad de estimular la participación activa del alumnado y la profundización en su discurso argumentativo (preguntas incitadoras de avales y refutaciones, de modalidad, de ejemplos...), de edificar la argumentación en el contexto comunicativo de la clase y, a la vez, compartir con ellos el proceso de construcción crítica del conocimiento y de la misma competencia argumentativa (COLL i ONRUBIA, 2001). Consecuentemente, en esta segunda fase de la investigación se han elaborado una tipología de preguntas para intentar saber las que favorecen mejor la argumentación en las diferentes áreas curriculares.

Los temas con los que se trabajó fueron:

- . En Ciencias Sociales: “Se dice que el mejor sistema político o forma de gobierno como organización social para resolver los problemas de la ciudadanía es la democracia. Señala lo que piensas y argumenta tu opinión”.
- . En Educación Física: “Se dice que la práctica de actividades físicas y deportivas siempre aporta beneficios a las personas. Señala lo que piensas y argumenta tu opinión”.
- . En Matemáticas: “Dos alumnos discuten sobre si la diagonal de un cubo es más larga que la diagonal de una cara del mismo cubo. Señala lo que piensas de esta cuestión matemática y argumenta tu planteamiento”.
- . En Arte (a partir de una fotografía de una obra artística contemporánea):” Esta es una obra de Reinhard Mucha, uno de los artistas alemanes más importantes de su generación. Mucha trabaja habitualmente con materiales y objetos que encuentra en el espacio de las exposiciones, combinándolos y presentándolos de forma sorprendente. Señala lo que piensas de esta obra y argumenta tu opinión”.

En Ética: “La empresa que suministró la indumentaria para la limpieza del ‘chapapote’ de la costa gallega pertenece a la familia de un dirigente político del gobierno. Argumenta, desde el punto de vista moral, tu posición sobre esta cuestión”.

2.- METODOLOGÍA

Este estudio se ha realizado con una parte de la muestra inicial, integrada por 31 alumnos de la especialidad de Ed. Primaria. El criterio que se ha utilizado para escogerlos ha sido la capacidad argumentativa demostrada en la primera fase, tanto desde el punto de vista de los componentes utilizados en la argumentación como del contenido de la misma. Inicialmente se hizo un análisis de las respuestas de todos los alumnos en cada una de las cuestiones planteadas, lo que permitió establecer cuatro categorías:

0.- No hay afirmación / Discurso argumentativo poco coherente (cuesta de entender) y lingüísticamente muy pobre.

1.- Hay afirmación, y una o dos razones / Argumentación básica, expresada en lenguaje coloquial.

2.- Hay afirmación, razones y alguna refutación o aval / Argumentación más completa, y mejor expresada.

3.- Afirmación, razones, refutación y aval / Argumentación clara, expresada en el lenguaje propio del área.

En este contexto, cada área puntuó el resultado de la muestra. Posteriormente se hizo un análisis comparativo de las puntuaciones, para identificar alumnos con puntuaciones parecidas en todas las cuestiones, y entre estos, y de forma aleatoria, se seleccionaron:

- dos alumnos de nivel 3, considerados con una buena argumentación: uso de más de tres componentes- afirmación, modalidad, razón, aval, refutación... y de más de una razón, aval o refutación; afirmación clara y precisa; razones, refutaciones y avales pertinentes.

- dos de nivel 2, seleccionados como de regular base argumentativa: uso de tres componentes: afirmación, razón y un aval o una refutación; afirmación menos precisa; razón y aval más débil.

- dos alumnos de nivel 1 o 0 considerados como de débil base argumentativa o incluso distorsionadora: uso de uno o dos componentes: afirmación y razón; afirmación imprecisa y razón débil.

2.1.- Tipología de las preguntas.

La tipología de preguntas para mejorar la argumentación previa se optó por agruparlas en las cinco categorías que se describen a continuación. Algunas categorías eran coincidentes con las que la bibliografía marcaba para el campo de trabajo de las ciencias naturales (MÀRQUEZ, C. y otros, 2001). Para cada categoría se describió, a priori, qué componentes del discurso argumentativo se trataban de mejorar, siguiendo el modelo de TOULMIN, como marco teórico de la presente investigación. Describiremos brevemente los tipos de preguntas:

a) Revisión de la argumentación previa.

Se trataba de recordar la argumentación realizada, la cual sirvió como punto de partida para el diálogo. El alumno podía reafirmarse, matizar, contradecir y en todo caso, actualizar la problemática planteada.

Son ejemplos de este tipo las preguntas:

“Lee tu argumentación previa y digas que piensas ahora de lo escrito”

“¿Qué cambiarías de lo que has escrito?”

Esta primera aproximación sirvió para observar que aspectos del discurso argumentativo el alumno valoraba como principales: la afirmación propiamente dicha, las razones que la sustentaban, la previsión de excepciones que implicaban que variara la modalidad, etc.

b) Preguntas fundamentadoras.

Estas preguntas buscaban incidir en la producción de razones que justificasen la afirmación dada. Algunos ejemplos de este tipo eran las preguntas siguientes:

“¿Qué te indica este aspecto?”,

“¿Cómo puedes estar seguro?”,

“¿En qué te basas?”

A través de estas preguntas se pretendía que el alumno ampliase su raciocinio, lo matizase y generase nuevas razones que no había previsto inicialmente. Una variante de este tipo de preguntas fue el que RICKERMAN (2007) denominó *devolución*, en el sentido de señalar que no es propiamente una pregunta, sino el hecho de devolver al entrevistado un fragmento de lo que había dicho. Partía de la base que cuando se sospecha que una idea enunciada por el alumno se puede desarrollar más, que hay algo implícito en lo que ha indicado y no se quiere inducir la respuesta, se devuelve una frase o el final de una frase enunciada por él para que la amplíe o la reformule.

Son ejemplos de Ciencias Sociales y de Matemáticas, respectivamente:

“¿Estás diciendo que no te gusta la democracia que hay ahora aquí en Catalunya...?”

“Dices que la línea divide el cubo en dos, ¿cómo?”

c) Preguntas focalizadoras.

Estas preguntas proponen un enfoque alternativo, una perspectiva diferente a la mostrada por el entrevistado.

Son ejemplos de diversas áreas las preguntas siguientes:

“¿Qué diría un científico?”,

“¿Qué pensaría alguien de otra cultura?”,

“¿Qué habrían dicho de esto en el siglo XIX?”

Al ser preguntas que proponen un punto de vista nuevo, introducen un grado de generalidad más alto, y por tanto, apuntan hacia el aval o la teoría que apoya el discurso argumentativo, ya que exigen un cierto alejamiento del hecho concreto.

d) Preguntas de hipótesis.

Estas preguntas inducen al sujeto a formular una hipótesis o presentan una situación posible figurada. Pueden ser útiles, ejemplos del tipo como:

“¿Cómo es que esto está en un museo? ¿Quién decide que esto es arte?”

“¿Qué crees que es mejor, la democracia que tenemos o una dictadura?”

“Si quieres partir un cubo en dos, ¿Qué figura tendrías como sección?”

Esta tipología de preguntas puede apuntar en muchas direcciones. En general ayudan también a encontrar razones, avales o a prever refutaciones en el discurso argumentativo.

e) Preguntas relacionadas con la extensión o generalización de las respuestas.

Se trataba de mostrar en que condiciones se enmarcaba el discurso argumentativo concreto, en el sentido de si se podía o no generalizar a otras condiciones de las explicitadas. En resumen, son preguntas que hacen reflexionar al sujeto sobre el grado de generalidad de su respuesta. En general se enuncian de forma directa. Son ejemplos:

“¿Siempre es válida esta afirmación?”

“¿Lo es para todos?”

“¿Es una idea general?”

“¿Se verifica siempre?”

Como se puede comprobar fueron preguntas que apuntaban hacia la consideración de la modalidad, las excepciones y el aval en el discurso argumentativo.

2.2.- Procedimiento

Las preguntas que hemos anotado anteriormente se plantearon en una situación de entrevista individual abierta. Partiendo de la tipología de preguntas descritas, el momento y la manera concreta de ser planteadas varió en función de las respuestas dadas por los alumnos. Lo que sí

que fue idéntico para todos fue la secuencia de la situación de entrevista, que pautamos a continuación:

1.- Se entregó al alumno la hoja con su argumentación. Se le pidió que la leyese y que dijese si estaba de acuerdo con lo que escribió, invitándole que si quería añadir alguna cosa más. Fue el momento en que se planteó la pregunta de revisión de la argumentación previa.

2.- Se inició el diálogo planteándole diversos tipos de preguntas (fundamentadoras, localizadoras, de hipótesis, de extensión o generalización de respuestas) formulando nuevas preguntas en función de sus respuestas.

3.- Concluido el diálogo se invitó al alumno a rehacer la primera argumentación, en los términos siguientes: “Después de esta conversación, ¿quieres modificar o añadir alguna cuestión a tu primera argumentación?”

Las entrevistas fueron registradas y transcritas. Algunos fragmentos ilustrativos de la tipología de preguntas y del análisis de resultados que mostraremos a continuación han sido extraídos de las citadas transcripciones.

3.- EJEMPLOS Y COMENTARIO DE LA INTERACCIÓN PREGUNTA-RESPUESTA DESDE LAS ÁREAS DE CIENCIAS SOCIALES Y DE ARTE.

En este apartado presentamos algunos ejemplos prácticos de las preguntas que acabamos de definir, a partir de preguntas (E, entrevistador) y respuestas (P, participante) de las áreas indicadas. También añadiremos un comentario del entrevistador que plantea un primer análisis de la interacción entre la pregunta y la respuesta. Seguiremos el orden del apartado anterior, del 2.

3a) Revisión de la argumentación previa.

Recordemos que eran preguntas de inicio del diálogo.

3b) Preguntas fundamentadoras

Ejemplo de Ciencias Sociales

(E) ¿Por qué no te gusta la democracia que hay en Catalunya? ¿En qué te basas para afirmarlo?

(P) Porque dicen que se hará no sé qué y no lo cumplen. Tu vas a votar y gana un partido y no gobierna. Ahora no hay democracia.

Comentario.- La pregunta sirvió para ampliar razones pero se notó que el alumno tenía un componente que hacía difícil la referida ampliación: había pasado recientemente por una

votación al Parlamento y no estaba de acuerdo con los resultados. No entendía que un partido, ni que gane un proceso electoral con más votos no acabe gobernando por la posible suma de escaños de las otras fuerzas políticas. Ello implicaba que las razones las viese todas negativas y que incluso renegase del proceso.

Ejemplo de Educación Visual y Plástica

(E) Cuando dices que “hay ideas equivocadas sobre arte”, ¿Cómo llegas a esta conclusión? ¿En qué te basas?

(P) Yo he dicho aquí que la gente piensa que el arte es simplemente lo clásico,... és que claro, yo tampoco puedo saber si una obra es arte o no. Pero en el momento en que tú lo haces con un sentimiento, queriendo expresar alguna cosa, eso, no sé si se llega a considerar arte, o que otros consideran tu obra como arte. Es que no sé, hasta... si tu puedes considerar que lo que haces es arte o... ¿me entiendes?. A veces puedo pensar que hago una obra de arte y tú te la miras y dices: “No, eso no es nada”. ¿Me entiendes?

Comentario.- La pregunta implicó que el sujeto se reafirmase en lo que había escrito, aunque produjo algunas razones, desarrollando ligeramente el razonamiento que había escrito.

3c).- Respecto las preguntas de devolución aportamos la muestra de un alumno respecto el área de Educación Visual y Plástica

(E) Tu llegas a esta conclusión, que esto no es arte, ¿por qué ...es simple...?

(P2) Claro. Es simple. Lo puede hacer cualquier persona y porque no tiene ningún trabajo, ni está cuidado, ni... ha mirado las formas, los colores. Es coger cosas que tiene a mano, y éste, por ejemplo, ponerlo boca abajo. Creo que el arte ha de ser una forma más trabajada, mirando los colores, las formas...

Comentario.- Aflora una teoría implícita que es la visión formalista del arte...

3d)- Preguntas focalizadoras

Ejemplo de Ciencias Sociales

(E) ¿Crees que todas las democracias son buenas? ¿Siempre la democracia es mejor que la dictadura?

(P) Yo no he vivido en tiempo de la dictadura. No sé como fue realmente, pero por lo que he escuchado siempre son cosas negativas. Lo que veo ahora no es negativo como la dictadura.

Comentario.- El alumno se plantea otra situación posible, la compara con el presente y da una opinión muy general.

Ejemplo de Educación Visual y Plástica

(E) ¿Y tu crees que todos pensarían lo mismo? Afirmas que esto no es arte porque son cuatro sillas....

¿Crees que las personas pensarían los mismo?

(P) [rotunda] No.

(E) ¿Quién no pensaría lo mismo, por ejemplo?

(P) La persona que lo ha hecho. Y si está en un museo o lo tiene expuesto es porque...quiero decir... Tiene algún significado o... tiene algún sentido para que lo haya hecho así de esta manera.

(E) Por lo que indicas, para algunas personas esto debe ser arte, y estas personas deben ser ... ¿Quién?

¿Quién puede pensar que esto es arte? ¿A quién le puede interesar esto?

(P) Pues a gente que entiende, ¿No? Tal vez a profesores de historia del arte o gente así.

Comentario.- La serie de preguntas para plantear ópticas alternativas –focalizadoras- funcionaron, y la entrevistada admitió que para otras personas y para el mismo autor debía ser arte. Ello ya lo expresaba en la argumentación inicial, pero en la última pregunta vuelven a aparecer los expertos, categorizados ahora como “profesores de historia del arte o gente así”.

3e) - Preguntas de hipótesis.

Ejemplo de Ciencias Sociales

A la entrevistada se le planteó la hipótesis de dictadura o democracia, en base a dudas respecto de lo que había respondido.

(E) ¿Qué crees que es mejor, la democracia que tenemos o una dictadura? ¿Una dictadura sería mejor?

(P) La democracia que tenemos. ¿Cuándo menos alcanzaremos algo, no? Se supone ¿Y estamos por qué cambio, no? Así se ha expresado la opinión en las elecciones, no de la mayoría de ciudadanos pero sí de algunos. Si hubiese una dictadura ya no sabrías lo que la gente querría.

(E) Por tanto es mejor la democracia que tenemos...

(P) Pero no la que deberíamos de tener.

Comentario.- Al plantearle la hipótesis tiene claro que el proceso electoral ayuda a decidir sobre unas personas y partidos que se quiere que nos administren. Remarca que si no hubiese habido un proceso electoral el poder de decisión sobre las personas que habrían de administrar la cosa pública sería nulo. Aún así, es crítica con el sistema democrático.

3f)- Preguntas relacionadas con la extensión o la generalización de la respuesta.

Ejemplo de Ciencias Sociales

(E) Esto querría decir que en democracia funciona siempre, todo bien.

(P) No. Todo supongo que no. Me baso en lo que vivo y en opiniones que he escuchado.

(E) ¿A qué te refieres?

(P) A entrevistas que he visto por la tele, a lo que he comentado con mi familia, todo lo que se dice en los libros. La dictadura es una cosa negativa.

Comentario.- El alumno en base a la pregunta toma conciencia que puede hablar sólo de aquello que ha visto, aunque tiene claro que la dictadura no es un sistema político adecuado.

4.- VALORACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE LA FORMULACIÓN DE PREGUNTAS PARA MEJORAR LA ARGUMENTACIÓN EN LAS ÁREAS CURRICULARES: EL CASO DE CIENCIAS SOCIALES.

Una vez realizado el proceso de preguntas-respuesta, se planteó una valoración de la estrategia seguida y, a la vez, de lo que sucedió en el proceso interactivo profesor-alumno de magisterio. El análisis implicaba las dos facetas: ver como resultaban las diversas tipologías de preguntas, clasificadas, para hacer avanzar al alumno hacia una comprensión más eficaz, y en segundo lugar observar qué cambio argumentativo había conseguido el alumno. Veamos que sucedió en el área de Ciencias Sociales.

La experiencia de abordar una reflexión dirigida a atacar los puntos débiles del razonamiento social sirvió para constatar, en líneas generales, que los alumnos que tenían una base conceptual sólida del tema o de la valoración personal que se pedía a la pregunta han seguido conservándola e incluso la han ampliado, aportando sólo matizaciones del concepto, sin desvirtuar su reflexión. De igual forma el proceso ha servido para comprobar que los alumnos con una argumentación débil han reiterado conceptos equívocos, con estereotipos impropios de futuros profesionales de la enseñanza, demostrando que si la base doctrinal es mala incluso llegan a desvirtuar los contenidos. Finalmente, señalar que sólo los alumnos con una base conceptual fluctuante han aprovechado las preguntas, mejorando su argumentación, de forma ostensible.

Las preguntas fundamentadoras, realizadas para ampliar, matizar y dar razones nuevas han servido para demostrar donde estaba cada alumno. Sólo los alumnos con una nebulosa conceptual han conseguido mejorar algunas razones, aunque cabe matizar los rodeos para llegar a la finalidad que se buscaba, a partir de las preguntas de devolución que han servido de pretexto para incitar el diálogo. Significativo ha sido el caso de alumnos con escasa capacidad de revisión de sus estereotipos iniciales, debido tal vez a ser una cuestión interpretativa más que explicativa. En conjunto, a pesar de lo apuntado, ha servido para situar a cada uno con escasos avances.

Las preguntas focalizadoras, en el caso interpretativo y personal que nos ocupa, han servido para cuestionarse aspectos que se habían indicado, a partir de un punto de vista nuevo y alternativo. En general se ha notado que las dudas han persistido en alumnos con una reflexión

poco convincente, debido a que han topado con que las ideas mal preconcebidas han supuesto un freno. Es necesario señalar también que los alumnos con dudas no demasiado graves, la batería de preguntas ha servido para cuestionarse de puntos de vista deformados parcialmente.

Las preguntas de generalización han evidenciado el reduccionismo de los alumnos con débiles respuestas sobre la cuestión de la pregunta inicial. Ello se ha constatado por la dificultad de salir del ámbito territorial propio, de presentar sólo problemas propios... implicando una escasa reflexión de lo que sucede en el mundo, en la problemática que se presentaba. En el caso de los alumnos con una base histórica asumida, el discurso ha permitido comprobar que pueden hacer transposiciones a otras realidades, sin problemas aparentes.

Las preguntas de hipótesis han buscado que el alumno se diese cuenta de respuestas que había dado poco estructuradas, mirando de recuperar el hilo argumental que se pedía, a partir de una situación posible, figurada. En algunos casos, extremos, se han visualizado respuestas muy cortas, como si costase entrar en el tema. En otros las conexiones han servido para estimular cuestiones que no habían previsto, mejorando ostensiblemente y variando la argumentación. En algunos casos han precisado reformulaciones que han ayudado a una argumentación más convincente y asumida.

Con lo expuesto, se puede decir que las preguntas han incitado al alumno a intentar una argumentación de más calidad, aspecto que se ha visto proyectado en el momento de reescribir el texto, señalando en algunos casos deficientes justificaciones del que se había redactado en un primer momento.

5.- VALORACIÓN FINAL A TENOR DE LAS DIVERSAS ÁREAS.

Visto el precedente sintetizamos la propuesta en unas reflexiones que permiten prefigurar resultados de hoy y posibles investigaciones de futuro:

1.- Las preguntas como estrategia para desarrollar la argumentación apuntan posibilidades interesantes que sería necesario continuar explorando en trabajos posteriores. En el caso que nos ocupa, en la mayoría de alumnos, los participantes amplían y diversifican las razones a partir de las preguntas formuladas. Algunos participantes elaboran una reformulación de su punto inicial, planteando excepciones (refutaciones) o matizando el grado de certeza en relación a lo que afirman. Debemos señalar, no obstante, que en pocos casos las preguntas han servido para aflorar leyes generales o saberes estructurados de un campo de conocimiento (aval, teoría). Este último aspecto creemos que tiene relación con el nivel de conocimientos de

los participantes respecto al contenido de las diversas áreas implicadas. Obviamente, no puede argumentarse basándose en principios, teorías o leyes avalados por la ciencia si ésta se desconoce.

2.- Hemos detectado que en magisterio, en la especialidad de Educación primaria hay un segmento de alumnos –pocos- que argumentan con solvencia y eficacia, un grupo más numeroso que argumentan de forma genérica, sin categoría, y un tercer grupo –bastantes- que no argumentan nada de los que se les pregunta. El alumno que argumenta muy bien en un área, normalmente sigue la misma tónica en las otras, demostrando que el proceso argumentativo lo tiene asumido, con la excepción de rigor. En el área que presenta dificultades se constata que el error proviene de la no comprensión del aparato conceptual de la pregunta.

3.- El alumno que no construye discurso argumentativo, demuestra, en una primera impresión, que no tiene contenidos conceptuales asumidos como se podría esperar de haber superado unas etapas de escolaridad previas a su entrada en la Universidad. Se ha detectado que hay respuestas con inventiva, lo que implica que escriba cuestiones sin fundamento y que el predominio de lo escrito lo hace ser intuitivo y osado. El ejercicio oral, no demasiado frecuente en las aulas, debería activarse con regularidad para calibrar errores.

4.- Postulamos, vistos los resultados, programar ejercicios argumentativos en clase, más en la vía que los alumnos se den cuenta de sus fallos de conceptos, a partir de preguntas que tengan un sentido instructivo y educativo. Ello implica, a la vez, recuperar el estudio de la ciencia como base del conocimiento, así como que el alumno pase por algunas pruebas orales, en formato de prácticas de clase, pruebas, exposiciones, exámenes, etc. Sugerimos que estas prácticas orales argumentativas deberían considerarse, basándonos en que uno de los ejes del futuro maestro será enseñar a argumentar y en escasa medida podrá activar la referida práctica si no se dispone de bases suficientes, contrastadas. La solución que proponemos pasaría por detectar esta disfunción, ya desde su entrada en el ciclo universitario, promoviendo la resolución de ejercicios pautados desde las materias curriculares para incidir en una terapia de solución, efectiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA.DD.: *L'argumentació en alumnes universitaris de Magisteri de la Universitat Rovira i Virgili. Primera aportació "Comunicació Educativa"*, 17 (2004) 53-57.

COLL, C. i ONRUBIA, J.: *Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de significados compartidos entre profesor y alumnos*. "Investigación en la escuela", 45, (2001) 21-31.

Antoni Gavaldà, Carmen Conde, Luisa Girono, Albert Macaya, Isabel Viscarro

MÀRQUEZ, C., ROCA, M., GÓMEZ, A., SARDÀ, A. i PUJOL, R.M.: *La construcción de modelos explicativos complejos mediante preguntas mediadoras*. “Investigación en la escuela”, 53, (2004) 51-81.

RICKERMAN, R. (2007): *Las Didácticas específicas y la Educación artística*. Workshop,

UdG, Departament de Didàctiques específiques, 23 i 24 de novembre de 2007.

TOULMIN, S.; RIEKE, R.; JANIK, A. (1997): *An introduction to reasoning*. Ed. McMillan. Nova York.

EDUCACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA SOSTENIBLE EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Jesús Granados Sánchez

Universitat Autònoma de Barcelona

ÍTACA

*“Cuando emprendas tu viaje a Ítaca
Pide que el camino sea largo,
Lleno de aventuras, lleno de experiencias.
No temas a los lestrigones ni a los cíclopes ni al colérico Posidón,
Seres tales no encontrarás en tu camino,
Si tu pensar es elevado,
Si selecta es la emoción que toca tu espíritu y tu cuerpo”.*

(...)

CAVAFIS¹

1. EL DESARROLLO SOSTENIBLE

Debemos empezar con la asunción de que estamos en un momento de verdadera crisis global aunque la gravedad e inminencia de ésta no se perciba por lo que se ha llamado “metáfora del nenúfar” (SAMPERE, 2007:20). La civilización industrial ha entrado en una fase de extralimitación y el cambio de tendencia debe encararse seriamente si no queremos vernos arrojados al caos.

El desarrollo sostenible significa otro modelo de desarrollo y es el nuevo escenario de lo que RASKIN (2002) ha denominado la *Gran transición*², un paradigma del desarrollo humano centrado en la sostenibilidad del medio ambiente, de la sociedad y de la economía. Con todas las esperanzas, el desarrollo sostenible también plantea muchos interrogantes. El informe *Our*

¹ El poema completo puede verse en: CAVAFIS, C.P. (1997), C.P. Cavafis. Poesía completa, Alianza Editorial, Madrid, pp. 104-105

² “*The Great Transition*”. Término que RASKIN et al (2002) han creado para denominar a la sociedad que, a través de un aprendizaje intencional, se propone redireccionar la situación actual para trascender hacia la sostenibilidad.

*Common Journey: A transition toward Sustainability*³ se hace dos preguntas básicas: ¿Qué se tiene que desarrollar? ¿Qué se ha de sostener? Y podemos añadir una tercera: ¿Qué debemos hacer para afrontar ese cambio?

La *Tabla 1* da respuesta a las dos primeras preguntas, interpretando la sociedad y la economía como capitales a desarrollar y el medio ambiente como capital a sostener (PORRITT, 2005). La primera prioridad para un mundo sostenible es el desarrollo social, que ha de basarse principalmente en la *justicia* y la *igualdad* entre los individuos, los grupos y los pueblos, así como en el desarrollo de la *democracia deliberativa*. Este cambio social necesario precisa de educación y capacitación para que los ciudadanos puedan asumir con competencia su papel determinante en una *nueva gobernanza* a distintas escalas (desde la local a la global). También, los ciudadanos como consumidores han de replantearse el *consumo crítico* o *responsable*, abandonando el materialismo a favor de satisfactores y bienes de otro tipo. Es por ello tan importante el desarrollo de un modelo económico distinto y las alternativas están en la *eficiencia*, la *coherencia* y la *suficiencia* (LINZ, 2007). Actualmente ya se está trabajando mucho por la *ecoeficiencia*, es decir, la mejora de la productividad de los recursos naturales (hacer más con menos). Las estrategias de *coherencia* se orientan hacia tecnologías más compatibles con la naturaleza, que usen los materiales y servicios de los ecosistemas sin destruirlos. Y en cuanto a la *suficiencia*, la cuestión es clara: tenemos que aprender a vivir dentro de los límites de la Tierra, lo que supone *restricciones prudentes* para todos los habitantes del planeta. La “autolimitación prudente” no ha de tomarse como un empobrecimiento de nuestras vidas, sino como la posibilidad de que aparezcan nuevas facetas de mayor atractivo y de base no material. Es cuestión de ser austeros, buscar la justa medida o simplificar nuestras complejas vidas. El desarrollo de la sociedad y de la economía hará posible el sostenimiento del medio ambiente, conservando un capital natural crítico básico que permita desarrollar las funciones vitales del planeta. Hemos de conocer la capacidad de carga de los sistemas naturales y hemos de aprender a vivir de sus réditos.

La tercera pregunta nos plateaba cómo afrontar el cambio. La respuesta está en la reconsideración de los sistemas de valores vigentes en la actualidad (una mejor ciudadanía):

“En efecto: nuestro déficit principal no es de progreso tecnológico, sino de progreso moral y de cambio social. Casi todas las soluciones tecnológicas para avanzar hacia sociedades ecológicamente sostenibles están ya disponibles (...) si quisiéramos ponerlas en práctica. Si los derechos humanos de la gente del Sur, o de los hombres y mujeres de las próximas generaciones, contasen de verdad para nosotros. Si nos creyésemos lo que decimos cuando se nos llena la boca con la protección del medio

³ Ver: National Research Council, Policy Division Board on Sustainable Development, (1999), p.22

ambiente. Si los afectados por las grandes decisiones económicas y tecnológicas pudieran participar democráticamente en la elaboración de las políticas que determinan cómo viven y mueren. Si respetásemos el espacio ecológico que para existir necesitan los millones de especies vivas con las que compartimos la biosfera. (...) Si el desarrollo sostenible fuese no un sonsonete retórico, un colgajo verbal para tapar las vergüenzas político-morales, sino una auténtica prioridad social". (RIECHMANN, 2006:30)

Tabla 1: ¿Qué ha de desarrollarse y que ha de sostenerse?⁴

SOSTENER	MEDIO AMBIENTE	Capital Natural	Mantenimiento de la capacidad de carga de los sistemas naturales para asegurar los servicios y recursos que nos proveen Un medio ambiente sano y de calidad para una buena salud Preservación de la biodiversidad
		Capital cultural	Diversidad cultural
DESARROLLAR	SOCIEDAD	Capital humano	Salud, bienestar y esperanza de vida Educación, capacitación y desarrollo personal Equidad entre las personas y los grupos
		Capital social	Sistema de gobernanza fiable, accesible y justa Instituciones que ayudan a mantener el capital humano y que promueven una administración correcta de los recursos y proporcionan servicios
	ECONOMÍA	Capital manufacturado	Eficiencia y coherencia: los procesos productivos utilizan el mínimo de recursos naturales gracias a la innovación tecnológica y a la capacitación Suficiencia: consumo crítico y/o responsable

RASKIN (2002:91) coincide en que la “*Gran Transición*” ha de ir a la raíz de las causas que dan forma a la sociedad y a la experiencia humana: los valores, el conocimiento, el poder y la cultura. Así, el cultivar el arte de vivir desplazaría el consumismo como vía hacia la felicidad y el estatus social. RASKIN (2002) narra en pasado su proyección del futuro (*la historia del futuro*). En ella contempla como clave la globalización de la sociedad civil, es decir, la formación de una ciudadanía global que unida en redes de ciudadanos activos regularían y serían la contrafuerza a las grandes empresas multinacionales y a los gobiernos vacíos de poder. El escenario que propone se caracteriza por esta ciudadanía global interconectada que avanza hacia un nuevo paradigma del desarrollo humano, centrado en la calidad de vida, en la intervención consciente y responsable, la solidaridad entre toda la humanidad y con una fuerte

⁴ Elaboración propia a partir del National Research Council, Policy Division, Board on Sustainable Development (1999) y KATES (2005)

sensibilidad ecológica. Este nuevo camino que tenemos que construir NOVO (2006) lo ha comparado muy acertadamente con el poema *Ítaca* de CAVAFIS. El poema es una metáfora que compara la vida con un viaje donde Ítaca es nuestro destino. Así, la sostenibilidad, igual que Ítaca, sería la finalidad (en el caso que nos ocupa, mantener la vida humana en la Tierra, haciendo de la comunidad global una sociedad justa, donde una buena calidad de vida es posible para todos). Y el camino que vamos construyendo entre todos para conseguir nuestro objetivo común sería equivalente al desarrollo sostenible:

“... debemos reconocer que nuestro camino estará lleno de dificultades, que será preciso explorar diferentes senderos, sortear los peligros, desechar algunas rutas, intuir las direcciones que nos permitirán avanzar. Porque el viaje de la sostenibilidad es de esta índole. No tenemos un modelo acabado y definido que sirva en todo tiempo y lugar; más bien estamos avanzando en un proceso dinámico de construcción de modelos. En este camino, aprendemos de nuestros éxitos y de nuestros errores. Y así podemos seguir oteando el horizonte, como buenos viajeros, dejándonos orientar por la brújula de la naturaleza y por las demandas legítimas de todos los seres humanos”. (NOVO, 2006:154)

2. HACIA UNA CIUDADANÍA SOSTENIBLE

La democracia y los derechos humanos no son logros adquiridos de una vez para siempre. No hay democracia sin demócratas y tampoco puede haber sostenibilidad sin un desarrollo sostenible. Pero nadie nace demócrata o ciudadano sostenible sino que se ha de aprender a serlo. Así, partimos del supuesto que no somos ciudadanos ecológicos o sostenibles y que por ello nos planteamos cómo conseguirlo para hacer posible el cambio social.

El planteamiento de una ciudadanía vinculada a la protección del medio ambiente y el desarrollo sostenible es reciente y está en pleno debate. El primer concepto aparecido al respecto ha sido el de *ciudadanía ambiental*. Autores como DOBSON y BELL (2006a) prefieren hablar de *ciudadanía ecológica*, mientras otros como BARRY (2006) y MULCAHY (2005) proponen una *ciudadanía sostenible*. El *European Consortium of Political Research*⁵ se reunió en Uppsala en 2004 con la finalidad de definir la naturaleza y las características de estos nuevos planteamientos de ciudadanía, porque, como apunta DOBSON (2004:21), hay que tener una noción clara de lo que significa ciudadanía ambiental, ecológica o sostenible, y de porqué se puede hablar de esas cuestiones en términos de ciudadanía.

⁵ Las aportaciones que se hicieron al concepto de ciudadanía ecológica se pueden encontrar en DOBSON y VALENCIA (Eds) (2006). Otras publicaciones que muestran el creciente debate sobre el desarrollo del concepto de ciudadanía ecológica son el número especial de la revista *Environmental Politics* (2005) y el manual de DOBSON y BELL (2006).

La ciudadanía se suele plantear desde dos perspectivas distintas, pero relacionadas o complementarias: la tradición liberal y la tradición republicana. La tradición liberal ve en la ciudadanía los derechos que se les otorgan a los ciudadanos, mientras que la tradición republicana de la ciudadanía se centra más en las obligaciones y en la responsabilidad que tiene cada persona de trabajar para el bien público.

La idea del concepto de ciudadanía ha pasado por diferentes fases, respecto al tipo de derechos que se le han ido atribuyendo: la primera fase empezó con la consecución de los derechos civiles (derecho a la asociación, a la libertad de expresión, etc.); más adelante se obtuvieron los derechos políticos (derecho a votar, etc.) y, finalmente, se conquistaron los derechos de bienestar (derecho a la seguridad social y otros servicios). En los últimos tiempos se ha empezado a demandar una cuarta generación de derechos que se añadiría a las tres formas ya existentes y que las completaría: los derechos ambientales. Cuando hablamos de derechos ambientales nos referimos al derecho que tenemos todos los seres humanos a un entorno adecuado para desarrollar una vida con salud y bienestar. Los derechos ambientales equivalen al derecho de vivir en una sociedad que sostiene su medio ambiente (sostenibilidad ambiental). En este sentido, utilizamos la idea de ciudadanía ambiental para establecer la existencia de los derechos ambientales y que estos sean respetados para todos (justicia ambiental). En el caso español, la Constitución Española de 1978 reconoce estos derechos ambientales en su artículo 45, donde dice:

45.1 Todos tienen el derecho a disfrutar de un medio ambiente adecuado para el desarrollo de la persona, así como el deber de conservarlo.

45.2 Los poderes públicos velarán por la utilización racional de todos los recursos naturales, con el fin de proteger y mejorar la calidad de vida y defender y restaurar el medio ambiente, apoyándose en la indispensable solidaridad colectiva.

45.3 Para quienes violen lo dispuesto en el apartado anterior, en los términos que la ley fije, se establecerán sanciones penales o, en su caso, administrativas, así como la obligación de reparar el daño causado.

Este artículo, además de reconocer el derecho a un medio ambiente sano, nos plantea a los españoles y a los poderes públicos que tenemos el deber de proteger y conservar nuestro medio ambiente. Y aquí radica la principal diferencia entre ciudadanía ambiental y ciudadanía ecológica: mientras la ciudadanía ecológica contiene la idea de obligación y responsabilidad en relación a la sostenibilidad del medio ambiente, la ciudadanía ambiental supone una concepción muy estrecha ya que se limita solamente a introducir los derechos ambientales (a

través de las políticas del estado y por medio de pequeñas acciones de buen comportamiento de la ciudadanía respecto el medio ambiente).

La ciudadanía ecológica se entiende bajo el punto de vista de la reconstrucción social y se centra en el triunvirato justicia, equidad y obligaciones, valores cruciales para la sostenibilidad y la democracia. Supone una ciudadanía que participa de manera activa y exigente, desde la información, la capacidad crítica y la responsabilidad personal.

Otro aspecto importante a tener en cuenta es el espacio político o territorio donde se opera o circunscribe. A este respecto, una de las grandes aportaciones de la ciudadanía ecológica es la noción de comunidad global (RASKIN, 2002). Esta dimensión transnacional se debe a la globalización y a la escala planetaria de muchos de los problemas socioambientales. Pero el hecho que seamos ciudadanos globales o del mundo no nos desprende de pertenecer a otras comunidades más cercanas y próximas identitariamente. En este aspecto, la ciudadanía ecológica adopta una visión postcosmopolita⁶ (DOBSON, 2003), es decir, considera que los ciudadanos son agentes de cambio a todas las escalas (local, nacional, europea, global, etc.) y que por ello deben ser consecuentes con el marco territorial y político que les afecta en cada cuestión y momento. MAYER (2002: 90) la ha llamado “ciudadanía glocal” ya que asume los efectos de sus acciones, tanto local como globalmente.

La escala global nos ofrece un escenario óptimo para plantearnos cuestiones como la *justicia distributiva*. Los habitantes de países ricos tenemos que tratar de reducir la ocupación que hacemos del espacio ecológico, como remedio a la injusticia distributiva a escala global. Una manera de reflejar este impacto ambiental a escala terrestre es la huella ecológica⁷, que nos da la porción de territorio que podemos afectar como miembros de la comunidad global, y que equivale a 1,5 hectáreas por persona.

“La idea reconoce que algunos países, y algunas personas dentro de algunos países, afectan sistemáticamente las oportunidades de vida de otras personas de esta generación y de las generaciones futuras. Cada uno de nosotros que tenga una huella ecológica más grande de la que nos corresponde está viviendo de una manera insostenible y le está dejando menos espacio ecológico a

⁶ La idea de ciudadanía cosmopolita presupone ser sujeto de derecho inserto en una comunidad supraestatal. Para CORTINA (2004) esto requiere reformar las instituciones internacionales, crear otras nuevas y asegurar comunidades transnacionales que se unan mediante acuerdos. La ciudadanía bajo esta perspectiva adquiere nuevos roles ante los retos de la globalización. El ciudadano se fundamentará en la prudencia como virtud que le permitirá discernir entre lo bueno para él y para la calidad de vida de toda la sociedad. El concepto de postcosmopolitismo supera esta idea kantiana de ciudadanía cosmopolita (basada principalmente en una única ciudadanía global), y contempla una ciudadanía capaz de interactuar con competencia en la escala pertinente en cada ocasión. DELANTY (2006) va más allá e introduce el elemento tecnológico para llegar a definir la comunidad virtual, que ha de ser también otro escenario para la ciudadanía.

⁷ El concepto de huella ecológica fue introducido por Wackernagel y Rees en 1992.

otras personas, de manera que los excluyen de su justa porción de necesidades básicas ecológicas que hacen posible una vida digna. El deber de un ciudadano ecológico será vivir más sosteniblemente para que los demás también puedan vivir bien” (DOBSON, 2004: 32).

MERKEL (2005) nos propone la “simplicidad radical” (o vida simple) como idea que debe guiarnos en el objetivo personal de reducir nuestra huella ecológica. Según este autor, debemos pensar en “la bolsa o la vida”.

La ciudadanía ecológica ha sido criticada por BARRY (2006) porque se centra principalmente en los aspectos ambientales y deja de lado todas las dimensiones políticas, sociales, culturales y económicas del desarrollo sostenible. Este autor prefiere hablar de *ciudadanía sostenible*, ya que la considera más ambiciosa, multifacética y desafiante porque se preocupa más de la justicia social, la equidad y la gobernanza democrática. Esta ciudadanía se preocupa también de las causas estructurales de la degradación socioambiental, pero ahonda sobretudo en aquellos aspectos sociales y económicos del desarrollo sostenible como la alteridad, el respeto de los derechos humanos, la inclusión social, la igualdad, la calidad de vida, la democracia deliberativa, la participación y la buena gobernanza, la solidaridad, etc. La ciudadanía sostenible reclama la noción de *servicio* que precede la tradición republicana⁸, como la aportación de los ciudadanos al bien común. El interés público está siempre por encima del interés privado, lo que supone distinguir que algo que puede resultar bueno para mí como individuo, puede no ser bueno para mí como miembro de una comunidad. (DOBSON, 2006a:5). Se trata de una ciudadanía activa⁹, exigente y transformadora porque cultiva unos hábitos y unas prácticas propias del compromiso por el cambio de los estilos de vida insostenibles predominantes en la actualidad. Para visionar los futuros alternativos se valora y protege la diversidad cultural (multiculturalidad) como patrimonio que permite florecer la creatividad. También promueve cambios profundos en la esfera pública y política para crear el proyecto político colectivo de conseguir la sostenibilidad.

“Exagerando, en la lucha por la sostenibilidad, la justicia y unas sociedades más democráticas, necesitamos una desobediencia ciudadana inicial antes de la obediencia, y ciudadanos críticos y no unos conformistas. (BARRY, 2006:40).

⁸ Desde una concepción liberal, esto se vería como una intromisión en la libertad individual.

⁹ Es preciso pasar a una ciudadanía activa con unos ciudadanos que reclamen sus derechos y los ejerzan, que pechen con sus responsabilidades y que construyan, participando en ella, una vida sostenible común.

EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: COMPETENCIAS PARA ENSEÑAR PARA UNA CIUDADANÍA SOSTENIBLE

La educación ambiental¹⁰, la educación para el desarrollo, la educación para la igualdad de género y la educación para la paz, la resolución de conflictos y los derechos humanos son distintas maneras de examinar el “estado del planeta”. Estos movimientos en educación, considerados como relativamente recientes, son debidos a educadores vanguardistas que tienen en común el interés por el progreso de la condición humana y por ello se involucran en enseñar para un mundo mejor. Todas estas educaciones comparten ciertos objetivos y áreas de acción y pueden resultar muy beneficiadas con el planteamiento de un enfoque educacional integrador¹¹ como es la Educación para el Desarrollo Sostenible (HERNÁNDEZ y TILBURY, 2006: 102). La EDS es una herramienta esencial para la formación de la nueva ciudadanía y para el logro de la sostenibilidad. La EDS se contempla como un nuevo paradigma que pretende reformar la Educación y la Escuela. En palabras de STERLING (2006):

“Tenemos que devenir agentes conscientes de la evolución cultural para crear una civilización sostenible. Tenemos la necesidad de reaprender, la necesidad de una metamorfosis de gran parte de nuestra educación actual y de nuestras construcciones aprehendidas (STERLING, 2006: 63)”.

El propósito de la EDS es permitir a los alumnos explorar varios escenarios que emergen de las tendencias actuales y explorar las implicaciones de éstos. BONNETT (2002) ha sugerido considerar la sostenibilidad como un “estado mental” o “filosofía de vida” (*Frame of mind*) que ha de guiarnos a identificar los futuros probables y a actuar para crear los futuros preferibles del mundo en el que nos gustaría vivir.

“Las personas eligen hacer las cosas por distintos motivos que el miedo (al castigo o a la pérdida) o el deseo (de recompensa económica o de estatus social). Las personas a veces hacen el bien simplemente porque quieren ser virtuosas” (BECKMAN, 2001:179).

¹⁰ El debate sobre si la EA y la EDS son un mismo enfoque educativo o no aun sigue vigente, sobretodo porque ambas comparten su visión crítica e intencional de la educación, ya que buscan la reflexión y la acción. Pero una gran mayoría de autores ven en la EDS un marco superior que incluye aspectos sociales y económicos que la EA no contempla y un objetivo claro: la sostenibilidad.

¹¹ Otro ejemplo de enfoque integrador es lo que en Australia han denominado Educación Global y que es parte del currículum de la Educación Secundaria.

El Higher Education Partnership for Sustainability¹² sostiene que una formación para la sostenibilidad debe centrarse en las siguientes competencias:

Entender la necesidad para el cambio hacia una manera sostenible de hacer las cosas, individual y colectivamente.

Tener el suficiente conocimiento y habilidades para decidir y actuar de una manera que favorezca el desarrollo sostenible.

Ser capaz de reconocer y apreciar críticamente las decisiones y acciones favorables y desfavorables para el desarrollo sostenible.

Para la consecución de estas competencias, la EDS se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por que es en el proceso dónde radica el aprendizaje efectivo (HICKS, 2006: 13). Es tan importante lo que se aprende como el cómo se aprende. Por ello se pone énfasis en los modelos de enseñanza en la participación y la experienciación, y en los modelos que buscan desarrollar habilidades de autonomía y de creación del espíritu crítico de los alumnos. Entre estas habilidades tenemos la del trabajo cooperativo, la habilidad de discutir y debatir, la de reflexionar críticamente sobre temas de la vida cotidiana y del mundo, y de actuar como ciudadanos responsables. Este estilo de enseñanza abierta y facilitadora posibilita dentro y fuera del aula el diálogo, la interacción, la participación y la cooperación. La forma de trabajar en la acción puede ser muy diversa, no obstante existe un modelo para orientar este proceso a partir de hacer las preguntas correctas (ver la *Tabla 2*).

Tabla 2. Preguntas clave para un futuro sostenible

¿Dónde estamos?	La situación.	Analizar los derechos y las responsabilidades en la actualidad y en el futuro y cómo salvaguardarlos.
¿A dónde queremos llegar?	La visión.	Futuros probables y preferibles. Las visiones del futuro dependerán de la edad de los individuos, del género, de su procedencia, de sus valores, etc.
¿Cómo llegamos?	La acción.	La “buena sociedad” en la práctica. Ciudadanía activa. Llevar a cabo proyectos para el cambio en la propia comunidad.

La EDS conlleva una idea inherente de implantar programas que sean localmente relevantes y culturalmente apropiados, teniendo en consideración las condiciones de la localidad o el espacio que afectan. Como resultado, la EDS tendrá muchas formas distintas en todo el mundo (MCKEOWN, 2002:14). La UNESCO ha establecido los siguientes criterios para los proyectos de EDS (UNESCO, 2005:35):

¹² JOHNSTON, A., PARKIN, S. et al (2004) Learning and Skills for Sustainable Development. Guidance for Higher Education Institutions, Forum for the future, (ver <http://www.heps.co.uk> o <http://www.forumforthefuture.org.uk>), p. 9

La EDS tiene en cuenta el carácter evolutivo del concepto de sostenibilidad.

La EDS se ocupa del bienestar de los tres ámbitos de la sostenibilidad: medio ambiente, sociedad y economía.

La EDS es pertinente en el plano local y apropiada desde el punto de vista cultural.

La EDS se fundamenta en las necesidades, creencias y circunstancias del país, reconociendo las repercusiones globales.

La EDS no se importa de otros países, es propia lo que requiere un esfuerzo permanente

La Comisión sobre el Desarrollo Sostenible de la ONU pidió a la UNESCO en 1998 que estudiase las competencias en EDS del personal docente, así como las necesidades de formación. La UNESCO creó la cátedra UNITWIN en la Universidad de York, Toronto (Canadá), el 1999 y ésta ha formulado desde entonces diversas directrices¹³. Un primer apunte es que cada facultad de educación ha de establecer su propio criterio para decidir qué temas y qué aspectos debe incluir y enfatizar en sus currículos, sus programas, sus prácticas y normativas, adaptándose al contexto y circunstancias propias.

A continuación, la *Tabla 3* recoge una propuesta propia de las competencias que, a nuestro modo de ver, debería tener el profesorado para educar para una ciudadanía sostenible:

Tabla 3: Competencias necesarias para educar para una ciudadanía sostenible

1. Conocer e interpretar la realidad como un sistema complejo	- Número de elementos y de interacciones con los que el profesor conceptualiza las situaciones de enseñanza y aprendizaje.
	- Analizar las causas y efectos de los problemas
	- Contextualizar las escalas espaciales y la visión global
2. Contribuir en la construcción de un nuevo modelo de sociedad basado en los principios de la sostenibilidad.	- Adoptar un estilo de vida sostenible que sea ejemplificador: responsabilidad, coherencia, sensibilidad, etc.
	- Dar instrumentos que favorezcan prácticas sostenibles, basados en la utilización racional, solidaria y democrática de los recursos
	- Explorar situaciones reales de equidad social, tolerancia social, discriminación, desigualdad, etc.
	- Disponer de elementos
3. Pensamiento crítico y	- Desarrollar una actitud y el espíritu crítico ante el cambio global y la insostenibilidad
	- Adquirir estrategias de obtención y análisis crítico de la

¹³ Una primera para la guía para la reorientación de los currículos y la formación del profesorado fue propuesta por MCKEOWN (2002) y se basaba en los cinco elementos siguientes: conocimientos, problemas, aptitudes, perspectivas y valores, y la interrelación entre ellos.

reflexivo	información para contribuir a la resolución de conflictos con el debate de alternativas
	- Identificar los valores que subyacen en las decisiones

4. Habilidades para la acción y la implicación en la comunidad	- Compromiso con la comunidad (responsabilidad compartida). Ejercer influencia y suscitar transformaciones
	- Estimular hacia una ciudadanía activa y responsable en todas las escalas espaciales y temporales, participando en la toma de decisiones del presente y del futuro desde la información y la reflexión
	- Modalidades de aprendizaje orientadas a la acción a partir de proyectos pertinentes con la comunidad local y con otras realidades lejanas. Trabajo cooperativo
	- Demostrar técnicas pedagógicas que fomenten las capacidades de reflexión de orden superior que respalden la adopción de decisiones, supongan el aprendizaje participativo y alimenten la formulación de preguntas

5. Visionar el futuro	- Desarrollar una perspectiva orientada al futuro
	- Identificar e imaginar futuros alternativos que sean justos y sostenibles
	- Anticiparse al cambio

6. Desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje	- Conocer y manejar el currículo para encontrar oportunidades para la ESD
	- Desarrollar programas y materiales educativos contextualizados espacial y temporalmente
	- Planificar el aprendizaje y atender los diversos ritmos de aprendizaje
	- Dominar distintos estilos de enseñanza y recursos pedagógicos. Trabajo cooperativo e interdisciplinar

7. Gestión y desarrollo de la escuela	- Conocer y asumir los retos que plantea para la escuela la EDS, haciendo de la escuela un laboratorio dónde se implanten acciones visibles (ej. Escuelas sostenibles, verdes, etc.)
	- Crear un proyecto común de escuela consensuado por todo el profesorado
	- Trabajo en red con profesores de otros contextos

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRY, J. (2006), “Resistance is fertile: from Environmental to sustainability citizenship”, en: DOBSON, A. y BELL, D. (Eds) (2006)

BECKMAN, L. (2001), “Virtue, sustainability and liberal values”, en: BARRY, J. y WISSEMBURG, M. (eds) (2001), *Sustaining Liberal Democracy: ecological challenges and opportunities*, Palgrave, Houndmills

BONNETT, M. (2002), Education for Sustainability as a Frame of Mind, *Environmental Education Research*, Vol. 8, N° 1, pp. 9-20

CORTINA, A. (2004), “Una ética transnacional de la corresponsabilidad”, en: SERRANO, V. (Ed) (2004), *Ética y Globalización: cosmopolitismo, responsabilidad y diferencia en un mundo global*, Biblioteca Nueva, Colección Razón y Sociedad, 34, Madrid (pp. 15-32)

DAVIS, I. *et al* (2006), *Researching Citizenship: what has been done, what is to be done?*, CiCe Guidelines, London

DELANTY, G. (2006), *Community. Comunidad, educación ambiental y ciudadanía*, Monografías de Educación Ambiental n° 10, Editorial Graó, SCEA y SBEA, Barcelona

Department of Education and Employment & the Qualifications and Curriculum Authority (1999), *The National Curriculum for England: Citizenship*, Londres

DOBSON, A. y BELL, D. (Eds) (2006), *Environmental Citizenship*, The MIT Press, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge

DOBSON, A. y VALENCIA, A. (Eds) (2006), *Citizenship, Environment, Economy*, Oxon Routledge, Taylor and Francis Group, London

DOBSON, A. (2004), “Inclusió social, sostenibilitat ambiental i educació ciutadana”, en: VALDIVIELSO, J. (Ed) (2004), *Les Dimensions Socials de la Crisi Ecològica*, Edicions UIB, Palma de Mallorca, pp. 17-43

DOBSON, A. (2003), *Citizenship and the Environment*, Oxford University Press, Oxford

EURYDICE (2005) *Citizenship Education at School in Europe*, European Commission, Bruselas (<http://www.eurydice.org>)

HERNÁNDEZ, M.J. y TILBURY, D. (2006), “Educación para el desarrollo sostenible, ¿nada nuevo bajo el sol?: consideraciones sobre cultura y sostenibilidad”, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 40, pp.99-109

HICKS, D. (2006), *Lessons for the Future. The missing dimension in education*, Trafford Publishing, Oxford

KATES, R.W., PARRIS, T.M., LEISEROWITZ, A. (2005) What is sustainable development? Goals, indicators, values and practice, in: *Environment: Science and Policy for Sustainable Development*, Volume 47, Number 3, pp.3-21, (see: <http://www.heldref.org/env.php>)

LINZ, M. (2007), “Sobre suficiencia y vida nueva”, Ponencia presentada el 27 de octubre de 2006 en la sesión *Los valores de suficiencia y austeridad*, y publicada en: RIECHMANN, J. (2007)

MARTÍNEZ, J. (coord) (2003), *Ciudadanía, Poder y Educación*, Editorial Graó, Barcelona

MAYER, M. (2002), “Ciudadanos del barrio y del planeta”, en: IMBERNÓN, F. (coord) (2002), *Cinco Ciudadanías para una Nueva Educación*, Editorial Graó, Barcelona

MCKEOWN, R. (2002), *Manual de Educación para le Desarrollo Sostenible*, WMREI, Universidad de Tennessee (<http://www.esdtoolkit.org>)

MERKEL, J. (2005) *Simplicidad radical*, Fundació Ferrer i Guàrdia i Fundació Terra, Barcelona

MULCAHY, C. y TUTIAUX-GUILLON, N. (2005) *Guidelines on Citizenship Education for Sustainable Development*, CiCe Guidelines, London

National Research Council, Policy Division, Board on Sustainable Development, (1999) *Our*

Common Journey: A Transition toward Sustainability, Washington DC, National Academy Press

NOVO, M. (2006), *El Desarrollo Sostenible. Su dimensión Ambiental y Educativa*, Pearson Educación, Madrid

RASKIN, P., KATES, R. *et al* (2002), *Great Transition. The Promise and Lure of the Times ahead*, Stockholm Environment Institute, Boston (<http://www.sei.se>)

RIECHMANN, J. (2007) *Vivir bien con menos. Sobre suficiencia y sostenibilidad*, Icaria Editorial, Colección Más Madera, Barcelona

RIECHMANN, J. (Ed) (2006), *Perdurar en un planeta habitable. Ciencia, tecnología y sostenibilidad*, Icaria Editorial, Barcelona

RIECHMANN, J. (Ed) (2004), *Ética Ecológica. Propuestas para una reorientación*, Editorial Nordan-comunidad, Montevideo

SAMPERE, J. (2007), “Austeridad Voluntaria”, en: RIECHMANN, J. (2007)

STERLING, S. (2007), “Riding the storm: towards a connective cultural consciousness”, en: WALS, A. (Ed) (2007), *Social Learning. Towards a Sustainable World*, Wageningen Academic Publishers, the Netherlands

UNESCO (2005), *Directrices y Recomendaciones encaminadas a reorientar la Formación de Docentes para abordar el tema de la Sostenibilidad*, Documento técnico número 2, UNESCO, París (<http://www.unesco.org/education/desd> y <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001433/143370e.pdf>)

Jesús Granados Sánchez

**EL CURRÍCULO DE CIENCIAS SOCIALES EN LA
ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA:**

DEL DISEÑO AL DESARROLLO

LA DIDACTIQUE DES SCIENCES SOCIALES DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE.

LES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT APPRENTISSAGE (SEA¹), LIENS NÉCESSAIRES ENTRE RECHERCHE ET FORMATION

Françoise Audigier

Université de Genève, FPSE

Le thème de ce symposium invite à mettre en relation les curriculums scolaires et la formation des enseignants. Ces deux objets sont questionnés dans tous nos systèmes éducatifs. Les curriculums scolaires désignent ici les curriculums officiels, formels, ceux qui, selon différentes procédures, sont décrétés par les autorités scolaires comme devant organiser le travail des enseignants, ces curriculums sont modifiés à des rythmes de plus en plus rapides. De leur côté, les curriculums mis en œuvre dans les institutions de formation sont eux aussi en transformations rapides, transformations liées notamment à la professionnalisation du métier d'enseignant. L'époque où l'on devenait enseignant par vocation et où cette vocation, intérêt pour les enfants au primaire, intérêt pour les savoirs enseignés au secondaire, était déterminante et souvent pensée comme suffisante, est révolue. C'est maintenant autour d'une formation dite professionnelle que se construisent les curriculums correspondants. Certains de nos systèmes éducatifs orientent les élèves dès le début du secondaire après un enseignement primaire commun ; d'autres poursuivent une formation généraliste pour tous les élèves, du moins jusqu'à 16 ans, fin de la scolarité obligatoire ; tous affirment l'importance des préoccupations liées à la formation des élèves en vue de leur insertion dans la société et plus précisément dans le marché du travail. Le terme de compétences en est l'expression emblématique, même si il serait trop réducteur de ne voir dans son usage qu'une simple conséquence de la pensée économique dominante. Toutefois, son utilisation de plus en plus

¹ J'utilise SEA pour dire que dans un cours, une leçon, une séquence d'enseignement, il n'y a pas de relations causales absolues entre l'enseignement et l'apprentissage. Les enseignants enseignent et les élèves apprennent, mais pas toujours, pas souvent (?), ce que les enseignants ont prévu, et souvent, parfois, bien autre chose que ce qui est attendu...

fréquente pour désigner les buts de l'enseignement scolaire et ceux de la formation des enseignants témoigne de tendances lourdes et profondes qu'il convient d'interroger. Cette interrogation appelle donc une mise en contexte dans le cadre des évolutions de notre monde et de nos sociétés.

Cette interrogation porte aussi sur les manières dont ce concept est utilisé et ce qu'il appelle pour nos enseignements et nos curriculums, que les uns et les autres soient scolaires ou universitaires de formation des enseignants. Le concept de situation s'impose alors comme complémentaire de celui de compétences. Dès lors, une orientation essentielle de nos recherches devrait porter sur ce concept et sur les réalités empiriques qu'il désigne et qu'il contribue à construire et à mettre en œuvre. En effet, même s'il existe des recherches qui étudient les situations d'enseignement-apprentissage, elles restent, au moins dans le monde francophone, trop peu nombreuses ; elles sont aujourd'hui plus urgentes que jamais. Elles sont nécessaires pour la construction et la mise en œuvre raisonnée de nos curriculums, pour mieux connaître les conditions réelles de l'apprentissage des élèves ; elles sont également nécessaires pour mettre à distance trop d'opinions et de prises de position sur l'enseignement qui sont très peu documentées, sorte d'évidences aussi niaises que bêtement polémiques.

Enfin, nos disciplines sont aussi concernées de manière spécifique par ce concept et ce qu'il recouvre. D'une part, les contenus et les pratiques d'enseignement en histoire, en géographie et en éducation à la citoyenneté, sont de plus en plus débattus, voire ballotés : histoire scolaire aux prises avec les enjeux et les conflits de mémoires et au risque d'une réduction à une éducation au patrimoine ; géographie scolaire qui peine à faire place aux acteurs, aux enjeux et aux conflits sociaux et territoriaux ; éducation à la citoyenneté écartelée entre une transmission du 'vivre ensemble' autour de valeurs pensées comme très comportementales comme le respect et la tolérance, et la difficile nécessité d'affronter les dimensions juridiques et politiques de la vie en société ; trois disciplines ou domaines disciplinaires qui ont des finalités convergentes et complémentaires et qui peinent à se penser et à se construire en collaboration. Les débats autour de la nouvelle loi scolaire espagnole votée en 2006 en témoignent. Cette situation nous concerne tous. Elle est le signe de nos difficultés à penser et à construire des curriculums scolaires, et partant des curriculums de formation, qui articulent de façon satisfaisante la construction de nos identités collectives indispensables à l'existence de nos communautés de citoyens, mais aussi l'ouverture au monde et aux autres, une pensée qui articule présent-passé-futur, la construction d'outils pour analyser, comprendre et interpréter les réalités sociales vécues, nos sociétés, et agir, celle d'un sujet autonome formé à la pensée critique, etc. Je ne développerai pas cette dimension de nos débats, de nos enseignements et de nos travaux pour l'avoir fait ailleurs, mais je nous invite à ne surtout pas oublier ce fond

d'interrogations et de déstabilisation sur lequel nous vivons, pensons, agissons. D'autre part, nos disciplines entretiennent une relation particulière avec le concept de situation car elles étudient les sociétés présentes et passées, et par là des situations vécues par les humains, situations qui ont 'réellement' existé ou existent aujourd'hui. Il y a donc tout un jeu complexe à analyser quant aux différentes significations de ce concept et ses usages théoriques et pratiques.

Dans une première partie, je m'inscris directement dans le thème de ce symposium et présente certaines caractéristiques concernant la formation des enseignants du primaire et du secondaire aux enseignements de sciences sociales –histoire, géographie, éducation à la citoyenneté- en m'appuyant sur deux exemples, Genève et le canton de Vaud. Cette présentation explore certaines des manières dont est utilisé le concept de compétence, et les relations qu'il entretient avec celui de situation. Dans une seconde partie, je précise et illustre les significations et les usages de ce dernier concept en prenant pour exemple principal la mise en œuvre de situations de débat dans le cadre de l'éducation au développement durable. D'une part c'est une recherche que nous menons actuellement en Suisse romande, d'autre part l'arrivée massive des 'éducations à...', -à la citoyenneté, au développement durable, à la santé, aux médias, à l'orientation, à l'esprit d'entreprise, etc.-, concerne au premier chef nos disciplines. Après avoir effectué ces deux explorations, celle des dispositifs de formation, celle de la spécificité du concept de situation dans nos disciplines, je conclus ce cheminement par quelques prolongements du côté des exigences pour nos recherches en didactiques.

1 – EXEMPLES D'USAGES DES CONCEPTS DE COMPÉTENCE ET DE SITUATION DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DEVANT ENSEIGNER DES SCIENCES SOCIALES –HISTOIRE, GÉOGRAPHIE, ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ-

Dans cette première partie, mon intention n'est pas de décrire dans le détail des dispositifs complexes et locaux, ceux de Genève et du Canton de Vaud, mais d'explorer certains des usages dont les concepts de compétence et de situation sont l'objet. Ces usages dessinent un contexte théorique et institutionnel nécessaire à connaître pour étudier plus précisément ce qui relève de nos spécificités disciplinaires. Dans cette partie,

- je commence par décrire les principales caractéristiques institutionnelles des dispositifs de formation dans ces deux cantons,
- puis, j'élargis le propos en examinant l'usage des compétences dans les intentions de formation,
- pour analyser exposer ensuite les quatre piliers de la dite formation,

avant de terminer par deux exemples d'objets travaillés ou à travailler dans les situations de formation.

En effet, l'arrivée des compétences et des référentiels de compétences pour définir le cadre et les intentions de la formation se présente à la fois une tentative de réponse à des difficultés, incertitudes et évolutions du métier d'enseignant, et l'énoncé de principes qui se veulent organiser la dite formation. Les changements attendus sont également en relation étroite avec les réformes curriculaires pour l'enseignement primaire et secondaire. In fine, ce sont les curriculums d'enseignement qui constituent l'axe central de la formation des professionnels chargés de les mettre en œuvre. Cet ensemble doit donc avoir des conséquences sur les situations d'enseignement-apprentissage mises en place dans les classes et sur les situations de formation qui sont les « espaces-temps-contenus » où se construisent ces compétences. Les nouveaux dispositifs de formation font alors place aux nouvelles dimensions du métier tout en s'appuyant, fort normalement, sur les composantes déjà existantes ; on observe la cohabitation ou les relations, difficiles, complexes, conflictuelles... entre quatre domaines autour desquels s'organise l'essentiel de la formation : les approches transversales (gestion de la classe, évaluation, profession enseignant, etc.), les apports des sciences dites complémentaires telles que la psychologie, la sociologie voire l'histoire de l'éducation, les approches didactiques et les temps dits de terrain. La consultation des plans d'étude et la distribution temporelle des différents temps de formation, distribution à laquelle aucun dispositif ne peut échapper, donnent l'impression d'une grande fragmentation. Pour y répondre, se mettent en place des situations dites d'intégration dont le but est de 'mettre ensemble' les différentes ressources construites durant la formation. Pour terminer, je pose un défi plus spécifique de nos disciplines, à savoir le 'renversement' nécessaire dans la conception que les étudiants, futurs enseignants, ont de l'histoire, de la géographie et de la citoyenneté.

1.1 . Principaux aspects du cadre institutionnel de la formation des enseignants à Genève et dans le canton de Vaud²

Je rappelle pour commencer que la Suisse est un État fédéral composé de 26 cantons qui sont autonomes sur le plan de l'éducation et de la formation. La situation évolue puisque certains cantons se sont regroupés pour mettre en commun la formation des enseignants, et que des travaux sont engagés au niveau fédéral pour harmoniser les attentes en fin d'école obligatoire en mathématiques, langue d'enseignement et langue vivante étrangère, sciences de la nature (curieux, n'est ce pas ? Il n'y a rien sur nos disciplines !). Toutefois, l'autonomie des cantons

² Pour la formation des enseignants du primaire à l'Université de Genève, Section des sciences de l'éducation, Licence en sciences de l'éducation, deuxième cycle, mention enseignement. Brochure distribuée aux étudiants pour l'année 2007-2008 et autres documents de l'auteur. Pour la formation des enseignants du secondaire à Genève, documents sur le site <http://www.edu.ge.ch/dip/ifmes/>. Pour la formation à la HEP-Vaud, documents sur le site <http://www.hepl.ch/>.

reste la règle. Ainsi, pour m'en tenir aux deux exemples sur lesquels je m'appuie, la scolarité primaire dure 5 ans dans le canton de Vaud et 6 ans dans celui de Genève. La formation des enseignants du primaire et du secondaire est assurée dans le cadre d'une Haute École pédagogique (HEP) dans le canton de Vaud, laquelle HEP n'a pas de statut universitaire stricto sensu mais délivre des diplômes du type bachelor et master ; la formation des enseignants du primaire est assurée à l'Université, en sciences de l'éducation, à Genève ; celle des enseignants du secondaire l'est actuellement dans un Institut non-universitaire spécifique, du moins jusqu'à la rentrée 2008 où devrait ouvrir un Institut universitaire de formation des enseignants, Institut qui réunit les facultés qui donnent la formation disciplinaire dans les différentes branches d'enseignement. La formation des enseignants du primaire dure actuellement 4 années à Genève, ce qui correspondait au titre de licence universitaire. Les modifications dues à la mise en œuvre du processus de Bologne vont faire descendre cette formation à 3 ans, titre de bachelor exigé pour prendre un poste, durée à laquelle devrait s'ajouter une année et demie pour permettre aux enseignants d'acquérir un master et être titularisé. À la HEP-Vaud, la durée de formation des enseignants du primaire est de 3 ans, titre de bachelor également. Il y a un vif débat entre les partisans d'une formation de trois ans, partisans qui estiment que c'est tout à fait suffisant pour le primaire, et ceux qui pensent que les évolutions du métier d'enseignant dans le primaire exigent de porter cette formation au niveau d'un master³. La reconnaissance des diplômes de formation pour l'ensemble de la Suisse exige trois années de formation pour le primaire.

La formation des enseignants du secondaire comprend deux parties distinctes : d'une part une formation académique dans les disciplines scolaires enseignées ; cette formation est dispensée dans les facultés correspondantes, d'autre part une formation professionnelle dispensée dans les institutions ad hoc. Je m'intéresse ici uniquement à la dimension professionnelle de la formation, la formation disciplinaire étant aussi une exigence professionnelle. Une longue tradition distingue la formation pour le secondaire I (5^{ème} à 9^{ème} année d'enseignement à Vaud, 6^{ème} à 9^{ème} à Genève) et le secondaire II dit aussi post-obligatoire (10^{ème} à 12^{ème}). Un mouvement de rapprochement de ces formations est en cours malgré les difficultés. Ainsi, à Vaud, les enseignants du secondaire I sont recrutés après un bachelor disciplinaire, voire bi-disciplinaire, les enseignants pour le secondaire II sont recrutés après un master disciplinaire, avec possibilité d'une formation complémentaire pour enseigner aussi en secondaire I. Mais, si la formation dite académique est plus longue pour le secondaire II que pour le secondaire I, la formation professionnelle est plus longue pour le secondaire I que pour le secondaire II. Nous y lisons l'effet probable d'une conception du métier d'enseignant qui veut que la maîtrise de la

³ La comptabilité relative aux différentes composantes de la formation est faite en termes de crédits UCTS. Une année équivaut à 60 crédits, le bachelor à 180 crédits, le master à bachelor plus 90 ou 120 crédits selon sa durée.

discipline soit une condition non seulement nécessaire, là tout le monde est d'accord, mais aussi suffisante ou presque suffisante ; cette conception est un obstacle à la professionnalisation.

Les plans de formation sont construits en unités indépendantes que je désignerai par la suite sous le terme d'UF (Unités de formation), quelle que soit l'appellation effectivement retenue par telle ou telle institution. Ces UF correspondent à un objet délimité et leur validation permet à l'étudiant d'obtenir un certain nombre de crédits UCTS. Toutes les formations comportent un temps de formation pratique ou de stage, autrement dit une présence dans les classes, présence encadrée par les enseignants de ces classes. Ce temps de terrain est parfois une composante de certaines UF, par exemple dans les UF didactiques et transversales à Genève, selon la problématique de l'alternance. À d'autres moments, notamment dans les phases finales de la formation, ces temps de terrain sont effectués sous forme de stages en responsabilité. La fin de la formation comporte un mémoire, mémoire académique pour les futurs enseignants du primaire à Genève conformément au programme de toute licence en sciences de l'éducation, mémoire professionnel pour les futurs enseignants du primaire et du secondaire I à Vaud ; dans ce cas, les futurs enseignants du secondaire II en sont dispensés au motif qu'ils ont déjà rédigé un mémoire, mais celui-là académique, dans le cadre de leur master disciplinaire.

Au-delà de l'aspect descriptif de cette brève présentation, il convient d'être surtout attentif au fait que ces dispositifs combinent de façon complexe des intentions liées à la professionnalisation du métier d'enseignant et donc aux conceptions que les acteurs ont de cette professionnalisation, des contraintes institutionnelles qui existent de toute manière puisque tout enseignement et toute formation s'inscrivent toujours dans une réalité matérielle, culturelle, sociale, économique, etc., des traditions et des héritages qui sont celles et ceux des dispositifs antérieurs et des acteurs qui y travaillaient, etc.

1.2. Compétences, curriculums scolaires et curriculums de formation

Un peu partout dans les États européens, plus largement dans ceux de l'OCDE, les plans de formation et les curriculums scolaires sont énoncés autour des compétences. Sans reprendre ici les nombreux travaux autour de ce concept, de ses origines et de ses usages, je reproduis un extrait de l'analyse qu'en propose MARIE-FRANÇOISE LEGENDRE (2008, 35-36) :

Au sens large, la notion de compétences fait aujourd'hui l'objet d'une définition relativement consensuelle : un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources, tant internes qu'externes. ... Privilégier le développement des compétences, c'est alors

faire en sorte de ne pas dissocier les savoirs que l'on juge pertinent de faire acquérir à l'élève du traitement qui est attendu et des situations dans lesquelles ils sont appelés à être mobilisés.

Comme d'autres auteurs, LEGENDRE associe de façon nécessaire compétences et situations, autrement dit, une compétence n'est pas observable en tant que telle mais sa maîtrise peut être déduite de la capacité d'un sujet à mobiliser les ressources nécessaires pour répondre ou faire face à une situation donnée. L'élaboration et la mise en œuvre de ces curriculums scolaires et de formation fondés sur les compétences posent donc la question de la place accordée aux situations. L'usage des compétences pour énoncer ces deux types de curriculums ne relève pas strictement des mêmes intentions, aussi la question des situations n'est pas équivalente. De leur côté, les curriculums scolaires correspondent à plusieurs intentions qui sont directement liées aux difficultés rencontrées par les enseignants dans l'exercice de leur métier. Par exemple :

-répondre à l'échec scolaire et par là, au déficit de formation de base d'une partie importante des élèves. Cet échec est notamment analysé en termes de distance entre la vie et la culture scolaire. Les compétences, qui sont associées à des situations de vie, sont donc censées orienter l'action éducative vers une réduction de cette distance ;

-dépasser la segmentation disciplinaire qui est depuis longtemps critiquée de différents côtés (mais qui a aussi ses raisons). Les compétences ne sont pas a priori disciplinaires puisqu'elles renvoient à des situations de vie, lesquelles ne sont pas, par essence, disciplinaires ;

-inviter à mettre en place des situations d'apprentissage qui fassent plus appel aux initiatives des élèves, à leur implication, conformément à divers courants théoriques sur les apprentissages tels que le constructivisme.

Il s'agit là d'une certaine manière de répondre aux défis de l'École. Nous ne saurions ignorer un autre courant, plus important dans le secondaire que dans le primaire, qui cherche dans une réaffirmation des qualités, réelles, supposées ou fantasmées, de l'École d'avant, les solutions aux défis d'aujourd'hui et de demain. La transmission des savoirs pensés souvent de façon très restrictive, le rejet de toute référence à des théories de l'apprentissage constructivistes ou le désir de voir le rétablissement de l'autorité des enseignants soutiennent ce point de vue.

Les curriculums par compétences sont ainsi recommandés par des instances tels que l'Union européenne, comme en témoigne, toujours à titre d'exemple, la proposition COM(2005)548 « Recommandation du parlement européen et de conseil sur les compétences clés pour

l'éducation et la formation tout au long de la vie ». L'annexe de cette recommandation reprend et commente les compétences telles qu'elles ont été énoncées dans des textes antérieurs :

1. Communication dans la langue maternelle
2. Communication dans une langue étrangère
3. Culture mathématique et compétences de base en sciences et technologies
4. Culture numérique
5. Apprendre à apprendre
6. Compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques
7. Esprit d'entreprise et
8. Sensibilité culturelle.

Je ne me livre pas à une analyse du contenu donné à chacune de ces compétences mais relève simplement que les trois premières correspondent à des disciplines scolaires présentes dans nos systèmes éducatifs. Chacun les reconnaît aisément. Elles correspondent aussi aux domaines pris en charge par le projet Harnos dont j'ai dit précédemment l'importance pour la Suisse. Quant aux cinq suivantes, nous y lisons une grande hétérogénéité. La 4^{ème} et la 5^{ème} peuvent être prises en charge par toutes les disciplines. La 5^{ème} et la 7^{ème} relèvent d'attitudes générales ; ainsi la 7^{ème} appelle à la fois « une compréhension générale des mécanismes de l'économie » et l'introduction ou l'affirmation, dans les pratiques scolaires, de situations où les élèves sont invités à prendre des initiatives, construire des projets, etc. Quant aux 6^{ème} et 8^{ème}, nous y lisons un rassemblement d'aptitudes, de connaissances, d'attitudes très hétérogènes. L'accumulation de tout ce qu'il conviendrait de permettre aux élèves de construire dessine une sorte de portrait idéal du citoyen de demain. Or, ces compétences 6 et 8 concernent directement nos disciplines. Dès lors, le dilemme est posé : faut-il organiser les curriculums à partir des disciplines existantes, lesquelles structurent fondamentalement l'École en Europe ? Cela est possible, voire évident, pour les compétences 1 à 3. Ou faut-il organiser ces mêmes curriculums à partir des compétences qu'elles sont censées aider à construire ? L'opérationnalisation de ces compétences dans les conditions réelles de fonctionnement de nos systèmes éducatifs n'est guère présente dans ces textes. Faut-il y voir l'application du principe de subsidiarité si souvent brandi, avec l'idée positive d'une responsabilité et d'une autonomie accrues des acteurs, ou l'expression d'une impossibilité à affronter les difficultés de cette opérationnalisation, sorte de démission des autorités scolaires ?

Si je me tourne maintenant vers la formation des enseignants, l'énoncé des buts de cette formation en termes des compétences et leur réunion dans des référentiels sont directement

liés au mouvement de professionnalisation du métier d'enseignant. Celui pour la formation à l'enseignement primaire à Genève en compte 12⁴.

- a) Maîtriser et exercer la profession d'enseignant
- b) Réfléchir sur sa pratique, innover, se former
- c) Maîtriser les disciplines à enseigner et leurs didactiques
- d) Se servir des sciences humaines et sociales comme base d'analyse des situations éducatives complexes
- e) Assumer la dimension éducative de l'enseignement
- f) Concevoir, construire et gérer des situations d'apprentissage et d'enseignement
- g) Prendre en compte la diversité des élèves
- h) Assumer les dimensions relationnelles de l'enseignement
- i) Intégrer une composante éthique à la pratique quotidienne
- j) Travailler en équipe et coopérer avec d'autres professionnels
- k) Se servir à bon escient des technologies
- l) Entretenir un rapport critique et autonome aux savoirs

Celui pour les enseignants formés à la HEP Vaud, quel que soit le niveau d'enseignement, en énonce 11⁵ :

1. Agir en tant que professionnel critique et porteur de connaissances et de culture
2. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel
3. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions
4. Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves et du plan d'études
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des connaissances et des compétences des élèves
6. Planifier, organiser et assurer un mode de fonctionnement de la classe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves
7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap
8. Intégrer les technologies de l'information et de la communication aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement et d'apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement personnel
9. Travailler à la réalisation des objectifs éducatifs de l'école avec tous les partenaires concernés
10. Coopérer avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation de tâches favorisant le développement et l'évaluation des compétences visées

⁴ *Section des sciences de l'éducation, Licence en sciences de l'éducation, deuxième cycle, mention enseignement. Brochure distribuée aux étudiants pour l'année 2007-2008.*

⁵ HEP Vaud, Formation des enseignants, Référentiel de compétences professionnelles. Sur le site de la HEP, consulté le 16 janvier 2008.

11. Communiquer de manière claire et appropriée dans les divers contextes liés à la profession enseignante

Au-delà des formulations quelque peu différentes, ces deux référentiels témoignent de la complexité croissante du métier, de l'élargissement des compétences attendues des enseignants, des effets du mouvement de professionnalisation du métier et de la formation dont j'ai déjà dit la force et l'importance. L'enseignant n'est plus quelqu'un qui simplement 'sait', connaît les objets qu'il enseigne, mais un professionnel dont les tâches ne se limitent pas à la transmission de ces savoirs.

Je remarque, d'une part que ces deux référentiels de formation n'ont guère de correspondance avec les compétences énoncées pour les curriculums scolaires, d'autre part que les différentes compétences ne renvoient pas aussi clairement que dans le cas scolaire à des disciplines identifiées, et enfin que la maîtrise de savoirs, énoncés comme tels, n'est plus le but de l'enseignement ; les savoirs ne sont plus prioritairement transmis dans le cadre de disciplines clairement et historiquement énoncées, évalués par des exercices et des problèmes scolaires classés et différenciés dans ces mêmes disciplines ; ce sont des ressources dont la maîtrise permet au sujet de faire face à une situation donnée ou à une famille de situations. Alors que la formation a pour but premier la mise en œuvre des curriculums, programmes et plans d'études scolaires en vue de la réussite des élèves, il serait intéressant d'étudier le cheminement des compétences entre ces deux niveaux, formation professionnelle, enseignement scolaire. Sous réserve d'une enquête approfondie, j'émet l'hypothèse selon laquelle les compétences sont d'abord arrivées dans la formation avant de 'descendre' vers l'enseignement. Il y aurait là un élément d'explication quant à l'articulation parfois délicate de ces deux niveaux.

1.3. Listes et référentiels de compétences, programmes et parcours de formation

La transformation des intentions des formations scolaires et professionnelles étant exprimée par l'usage des compétences, j'expose maintenant les manières dont les compétences indiquées sont prises en charge dans les programmes et les parcours de formation. Au moins deux lectures de ces programmes sont possibles : celle qui reprend tout simplement les énoncés des textes diffusés par les institutions, celles qui met plus en évidence certaines continuités dans ces programmes. Je me limite à quelques exemples.

À Genève, la formation des enseignants du primaire est divisée en

Cinq domaines de formation :

Unités centrées sur les didactiques des disciplines – ED

Unités centrées sur les approches transversales – EAT

Unités centrées sur les outils e méthodes de travail et de recherche – EO

Unités d'intégration des savoirs, savoir-faire et développement de la personne – EI

Unités de stages en responsabilité – ES

Dans la HEP-Vaud, le parcours de formation pour le secondaire I est divisé en trois ensembles :

Formation en sciences de l'éducation

Formation pratique

Formation didactique

Ces trois ensembles reprennent ceux qui structurent la formation pour l'enseignement primaire présentée selon des rubriques qui indiquent une autre manière de penser cette formation :

Profession enseignante

Conception, conduite et régulation de l'enseignement et des apprentissages

Gestion de la classe

Pour l'enseignement primaire, il est ajouté à la dernière rubrique : « et relations avec les partenaires ». Les didactiques sont dans la deuxième rubrique avec des intitulés tels que « Évaluation, régulation et différenciation » ou « Développement de l'enfant ». Quant aux UF rangées sous 'la profession enseignante' on y lit « Citoyenneté, genre et approches interculturelles ».

Si l'on examine plus en détail les intitulés des UF et les contenus de formation, une autre lecture distingue quatre grands types d'approches présents partout ;

des approches didactiques qui se réfèrent à l'enseignement et aux apprentissages des savoirs et compétences disciplinaires ;

des approches transversales qui prennent en charge des objets et des gestes professionnels supposés communs aux enseignants, pour ceux du secondaire quelle que soit leur discipline

des apports des disciplines contributives des sciences de l'éducation, sociologie, psychologie ou histoire, par exemple

des temps de terrain.

Les différentes didactiques sont directement calquées sur les disciplines scolaires. Dans le primaire à Genève, la distribution entre ces didactiques est proportionnelle à leur place dans les horaires scolaires. Ainsi, la didactique de l'histoire et celle de la géographie sont

enseignées durant un semestre à Genève pour un équivalent de 3 crédits chacune. Cela correspond à environ 14 semaines dont deux fois quatre semaines dans les classes, soit 10 semaines universitaires avec chacune 1h30 à 2 heures de cours pour chaque discipline. Je laisse à chacun le soin de mesurer l'ampleur de la tâche pour les formateurs universitaires. À Lausanne, les didactiques des sciences humaines, qui regroupent histoire et géographie, valent 8 crédits en première année et 4 en seconde année, soit pour l'ensemble deux fois plus qu'à Genève. L'autonomie des institutions de formation joue ici son rôle.

Les UF des approches transversales ont des objets très variés, allant de la profession enseignante et de l'entrée dans le métier à l'évaluation, à la gestion de la classe, etc. À Genève, ces UF sont complétées par d'autres, telles que des UF centrées sur les questions d'éthique, sur l'usage des nouvelles technologies, ou encore des UF centrées sur la recherche puisque, jusqu'à cette année, les étudiants devaient réussir un mémoire de recherche de type académique. À la HEP-Vaud, une initiation à la recherche en éducation ouvre vers un mémoire professionnel pour les futurs enseignants du primaire.

L'élaboration des plans de formation et leur mise en œuvre ont donné lieu à des négociations souvent difficiles entre les didacticiens qui considèrent que le cœur du métier d'enseignant est dans la mise en œuvre de situations permettant aux élèves de construire des savoirs disciplinaires, et les partisans des approches transversales qui mettent en avant la complexité du métier d'enseignant, les nouvelles compétences qui lui sont demandées et le fait que certains outils comme ceux liés à l'évaluation par exemple, sont nécessaires à toutes les disciplines. Pour le didacticien que je suis, des pratiques comme l'évaluation qui vient d'être citée sont d'abord disciplinaires. L'enseignant évalue en premier lieu des savoirs, au sens large du terme, construits dans des enseignements disciplinaires. La solution souhaitable serait évidemment que, sur de nombreux objets, les formateurs en didactiques et les formateurs en approches transversales collaborent. Mais, outre de fréquentes méfiances réciproques, nos institutions ne sont pas faites pour cela. En particulier le calcul des obligations professionnelles stipule toujours que les heures de formation sont attribuées individuellement pour un groupe donné. La période actuelle de restriction des budgets n'est pas favorable à une quelconque évolution en ce sens.

La séparation qui caractérise les relations entre les approches didactiques et les approches transversales s'observe également entre les didactiques elles-mêmes. Il est vrai qu'une telle situation reproduit ce qui se passe dans l'expérience scolaire des élèves ; en effet, être élève c'est, sur ce thème, passer toutes les heures ou presque d'un objet d'apprentissage à un autre, d'une discipline à une autre. Alors que la logique des compétences inviterait à mettre en œuvre

des dispositifs de formation qui prennent appui sur des situations professionnelles où la complémentarité des ressources s'avère nécessaire pour y faire face, les séparations reproduites ici augurent mal de ces nécessaires collaborations⁶. Cette logique devrait également avoir des conséquences sur les pratiques de validation de la formation. Cependant, parmi les quatre types d'approches distingués plus haut, il en est un qui échappe à cette séparation, il s'agit des temps de terrain. En effet, ceux-ci sont souvent liés aux approches transversales et didactiques, certes chacune de leur côté, mais toujours dans le but de faire de la prise en compte de l'expérience et de l'analyse des pratiques un levier essentiel de la formation. Se trouvent ici investis et mis en œuvre les thématiques de l'alternance et du praticien réflexif.

1.4. À titre d'exemples, deux défis pour nos formations

Pour terminer ce très rapide tour d'horizon de quelques aspects de la formation des enseignants dans les cantons de Genève et de Vaud, j'examine, toujours brièvement deux défis pour nos formations. Le premier est commun à tous les ordres d'enseignement et à toutes les disciplines. Je situe le second plus spécifiquement pour les disciplines de sciences sociales ce qui l'inscrit en transition avec la seconde partie de ce texte.

1.4.1. La fragmentation : une réponse possible, l'intégration

Il n'est pas besoin d'insister plus avant sur l'impression (et la réalité) de fragmentation que donnent la lecture des curriculums de formation et la pratique elle-même. Cette fragmentation est évidemment inscrite dans toute expérience professionnelle et humaine ; celle-ci est toujours aux prises avec le flux du temps, devant la nécessité où chacun est constamment de choisir et devant l'impossibilité corrélative de ne jamais pouvoir tout prendre en compte au même moment, plus encore de manière raisonnée. Tout en considérant cette limite, les situations d'enseignement et d'apprentissage, celles que les étudiants observent, celles qu'ils mettent en œuvre, sont généralement considérées comme des moments privilégiés où l'enseignant est invité à mobiliser une pluralité de ressources, principalement celles qui sont construites dans les différents temps et par les différentes thématiques de la formation. Cette relation entre les situations complexes et les ressources professionnelles est prise en charge dans des UF dites d'intégration. Ainsi, selon le dispositif pour la formation des enseignants du primaire à Genève :

⁶ Plus modestement que la prise en compte plurielle de situations d'enseignement comme objet de formation, les collaborations entre formateurs peuvent aussi concerner des objets plus limités. Un exemple entre didacticien du français et didacticien de l'histoire est tenté à Genève autour du récit (AUDIGIER et RONVEAUX, 2007).

Dans le parcours de licence, les unités de formation se centrent tour à tour sur divers aspects du travail enseignant touchant aux didactiques des disciplines et aux aspects plus transversaux. Pour apprendre, il s'agit d'accepter de séparer les différentes facettes du métier, pour mieux les observer à travers des lunettes, des disciplines différentes ; mais dans l'agir professionnel, il n'y a pas de clivage, l'enseignant doit mobiliser l'ensemble.

Ces unités « ...ont pour but de réunir, relier, tout en les situant, les différentes approches de la formation pour aborder le métier dans sa globalité, sa complexité ». Dans une première acception, l'intégration appelle l'analyse des situations, ici celles que les étudiants ont vécues à des titres divers lors de leurs temps de terrain. Une deuxième manière de voir serait de considérer l'intégration comme étant le lieu et le moyen où se construirait, sur le métier et sur les actes professionnels, une sorte de point de vue 'méta', mettant ensemble, sinon unifiant, toutes les ressources, savoirs, expériences, rencontrés durant la formation. Cette manière de voir est illusoire ; l'appréhension de la totalité peut rester un souhait, un horizon, elle ne se fait jamais. Une troisième manière, la seconde en fait si l'on élimine la précédente, consiste à mettre les étudiants en situation d'élaborer et de conduire un projet complexe. Il ne s'agit plus de revenir sur des situations vécues et de les analyser de différents points de vue en s'efforçant de les articuler, mais de mobiliser des ressources variées pour bâtir du neuf. Ainsi, que les deux manières ici retenues appellent toutes les deux un appui raisonné sur le concept de situation, soit celle qui a été vécue dans une classe ou même un moment de formation, soit celle qu'il convient d'initier et de développer. Enfin, quelle que soit la solution retenue, l'intégration comporte une forte dimension de réflexion qui la place bien dans le paradigme du 'praticien réflexif'.

1.4.2. Les conceptions que nos étudiants ont de nos disciplines : un renversement nécessaire

Le dernier thème que j'aborde ici nous rapproche de ce qui est plus spécifiquement disciplinaire dans notre métier d'enseignant-chercheur. Sans pouvoir documenter de façon précise ce dernier thème, divers questionnaires proposés par des formateurs que ce soit en France ou en Suisse romande, témoignent de cette interrogation relative aux conceptions que nos étudiants ont de nos disciplines histoire, géographie et éducation à la citoyenneté. Il nous faut ici interroger une différence posée comme importante entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire. En effet les premiers sont des généralistes et n'ont généralement pas suivi de formation académique dans nos disciplines. Leurs savoirs disciplinaires correspondent alors à ce que l'on est en droit d'attendre d'un élève qui achève avec succès ses études secondaires. Les seconds ont une formation académique garantie par un diplôme. Ni la formation équivalente à la fin du secondaire, ni la formation universitaire dans une discipline, ne garantissent que les futurs enseignants auront de la ou des disciplines qu'ils enseignent, une

conception que j'appellerai ouverte. Une telle conception repose en grande partie sur une dimension épistémologique, dimension indispensable qui met à distance le savoir, le considère comme une production historiquement, socialement et linguistiquement construite. Elle est un socle nécessaire pour une réflexion critique sur l'enseignement et l'apprentissage de nos disciplines et pour la mise en œuvre de situations renouvelées.

La formation disciplinaire universitaire, lorsqu'elle est demandée comme pour le secondaire, n'est pas une condition suffisante. La formation pour les enseignants primaires se heurte souvent non seulement à une conception réaliste et peu critique de nos disciplines et à une ignorance de leurs modes de pensée, mais aussi tout simplement à un fort déficit de savoirs historiques, de connaissances sur le passé de nos sociétés. Ces conceptions se sont forgées tout au long de l'expérience scolaire. Ce que nous savons aujourd'hui de cette expérience pour un nombre important d'élèves incite à une grande prudence. Ainsi, dans l'enquête que nous avons menée sur l'enseignement de l'histoire auprès des élèves du cycle, secondaire I 12-15 ans⁷, ceux-ci opposent très majoritairement les activités qu'ils préfèrent à celles qu'ils vivent le plus souvent en cours d'histoire. Les plus appréciées sont, dans l'ordre : regarder (des vidéos, des films), débattre, sortir faire de visites, les activités autonomes et de groupe ; les plus fréquentes sont, toujours dans l'ordre : lire, activités encadrées, écouter, écrire ; liste que l'on retrouve dans un ordre un peu différent parmi les moins appréciées. Reste alors à savoir comment ceux qui deviendront enseignants tiendront compte de cette expérience ; chercheront-ils à organiser leur enseignement autour des activités qu'ils ont eux-mêmes préférées ou deviendront-ils au cours de leur formation des partisans d'un enseignement plus formel et plus systématique ? Ainsi formulée, une telle alternative semble simple. Mais, elle est aussi mal posée. En effet, nos disciplines sont des disciplines où les savoirs déclaratifs, les « savoirs que... » sont importants et l'on peut aussi interpréter la permanence d'un enseignement qui privilégie la transmission de connaissances comme la manifestation d'une 'résistance' des dits savoirs. Le débat reste ouvert.

D'autres éléments de réflexion sont apportés par les réponses obtenues à divers questionnaires que de nombreux formateurs soumettent à leurs étudiants au début de leurs UF. Par exemple, j'ai à plusieurs reprises soumis un questionnaire de ce type aux futurs enseignants du primaire. Environnement (souvent au sens de ce qui est autour comme le comprend le plan d'étude genevois pour le primaire), population, relief, territoire, espace et climat, sont dans une liste de 23 mots les plus associés à la géographie, tandis que les plus refusés, sont concept, modèle, pouvoir, dynamique, axe, termes qui plaçaient résolument la géographie et son enseignement

⁷ Voir sur l'étude complète sur le site de l'équipe de recherche ERDESS : www.unige.ch/fapse/didactsciencsoc ... ainsi que HAEBERLI & HAMMER, 2003.

comme une science sociale, liée à des concepts et à des modèles d'analyse. Un des enjeux de la formation est alors la modification de ces conceptions, modification nécessaire pour articuler une épistémologie de la discipline scolaire qui soit de type constructiviste avec l'invention et la mise en œuvre de situations d'enseignement et d'apprentissage cohérente avec cette épistémologie. Une des voies fréquemment utilisée est la mise en place de situations de formation qui soit dans un rapport d'homothétie avec les situations proprement scolaires. L'examen de la pertinence d'une telle orientation dépasse les limites de ce texte. Toutefois, avant tout examen en ce sens, il importe de clarifier un tant soit peu ce concept de situation en y intégrant ce qui est spécifique de nos disciplines. La seconde partie de ce texte introduit cette tentative.

2 – UNE ORIENTATION DE RECHERCHE À PRIVILÉGIER : L'ÉTUDE DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE ET DES SITUATIONS DE FORMATION

Après avoir dessiné les principaux aspects de la formation des enseignants dans les cantons de Genève et de Vaud, cantons pris comme exemples pour illustrer certaines tendances de fond des évolutions actuelles de cette formation, j'introduis une réflexion plus systématique sur le concept de situation. En effet, il est intrinsèquement lié à celui de compétences, dont je viens de souligner l'importance. Or, si les institutions mettent en avant des référentiels de compétences et publient des parcours de formation accompagnés de descriptifs plus détaillés des contenus des UF correspondantes, tous ces textes restent très discrets sur les situations. Il en est de même pour les curriculums scolaires. La signification donnée à ce concept demeure pour l'essentiel dans le sens commun de la profession, à savoir tout moment, tout « espace-temps » voué à l'enseignement et à l'apprentissage d'un objet quel qu'il soit, que la situation soit scolaire au sens premier du terme, ou de formation. Toutefois, s'en tenir là serait méconnaître les travaux des didacticiens qui utilisent le concept depuis fort longtemps. Plus encore, l'importance qu'il acquiert en relation avec les compétences demande de l'explorer à nouveau. Mon intention est ici de proposer quelques balises, distinctions et références, en vue d'élaborer une manière de le penser et d'en faire usage qui prenne en compte la spécificité de nos disciplines. Ce que je propose ici est une ébauche pour une construction en cours d'élaboration, ébauche que je soumets à la discussion.

Pour cela, je commence par rappeler les axes principaux des formalisations dont 'situation' a été l'objet en didactique des mathématiques et en didactiques des sciences de la nature. Ces formalisations ont été les premières élaborées systématiquement dans le champ des didactiques et ont constitué les références essentielles que les didacticiens des sciences

sociales ainsi que les formateurs et une partie des enseignants de nos disciplines, ont utilisées. L'interrogation de ces usages et de leurs fondements épistémologiques me conduit à les mettre à distance pour nos disciplines, puis à étudier et construire le jeu et les relations qui existent entre les différentes significations de ce concept. Cette ébauche s'achève par une conclusion qui ouvre quelques orientations pour des recherches à développer. Tout au long de ce parcours, je prends appui, ainsi que je l'ai annoncé dans l'introduction, sur une recherche que nous menons actuellement en Suisse romande sur la contribution des enseignements de sciences sociales à l'éducation au développement durable. Il me faut donc, en préalable exposer les principales orientations de ce travail⁸.

2.1 Préalable : les principales orientations de la recherche contribution des enseignements de sciences sociales –histoire, géographie, citoyenneté- à l'éducation au développement durable

Depuis quelques années, l'éducation au développement durable (ci-après EDD) fait partie des objets et des préoccupations que les enseignants doivent intégrer dans leurs enseignements. Que ce soit en Suisse ou en France, pour ne prendre que ces deux exemples, les autorités politiques et scolaires mettent en avant cette éducation autour notamment des impératifs contenus dans les Agendas 21. L'analyse des origines et des bases de cette éducation dégage plusieurs caractéristiques :

-l'éducation au développement durable est l'héritière de deux courants pédagogiques : l'éducation à l'environnement et l'éducation au développement. La première a le plus souvent été prise en charge par des enseignants de sciences naturelles ; la seconde a une connotation plus sociale liée au sous-développement et au tiers-monde ; elle a été plutôt prise en charge par des enseignants de géographie, voire d'histoire ou d'économie. Bien que le développement durable ait été construit à la rencontre de trois dimensions d'égale importance, l'économique, le social et l'environnemental, c'est la dernière dimension qui est la plus fréquemment prise en compte. Les enseignants de sciences naturelles y ont réinvesti l'éducation à l'environnement. Cette primauté a pour conséquence la priorité accordée le plus souvent aux questions environnementales conçues d'abord comme relevant d'une nature et de ressources dites naturelles à protéger, à conserver, etc. ;

-les défis posés par le développement durable sont, in fine, d'ordre politique. C'est-à-dire que leur solution, si solution il y a, relève de décisions collectives, débattues dans l'espace public de nos sociétés démocratiques ;

-pour élaborer ces décisions, pour construire, comprendre et analyser ces défis, les chercheurs, les politiques mais aussi les citoyens, mobilisent des savoirs venant de différents sciences sociales, de

⁸ Certains documents relatifs à cette recherche sont disponibles sur le site de l'équipe ERDESS cité précédemment.

différentes sphères de la vie telle que notre culture les a distinguées, économique, politique, social, culturel ;

-dès lors l'EDD intéresse au premier chef les enseignements de sciences sociales, histoire, géographie et citoyenneté, pour rester dans le noyau dur des disciplines enseignées.

Poser cela au départ de la réflexion ne préjuge pas du choix des problématiques, des contenus et des méthodes introduits dans le quotidien des classes. Les intentions et les objectifs de l'EDD sont explicitement tournés vers des compétences sociales, allant de comportements réputés cohérents avec les orientations du développement durable à la construction d'un point de vue critique sur l'ensemble de ces orientations, depuis ses présupposés jusqu'aux manières dont il est pris en compte. Il existe deux façons extrêmes de penser les relations entre l'EDD et les disciplines scolaires : soit, on énonce en premier les intentions et compétences à construire dans le cadre de l'EDD et on choisit ce qui, dans les disciplines scolaires, permet de répondre à ces intentions et de construire ces compétences puis on met en place des SEA qui sont susceptibles de favoriser la construction de ces compétences ; soit, on se place à l'intérieur de telle ou telle discipline, on relève ce qui est susceptible de contribuer aux compétences liées à l'EDD et on met en place des SEA qui restent dans la logique, les contenus et les méthodes disciplinaires. Entre ces deux extrêmes, tous les intermédiaires sont possibles.

De plus, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire se différencient entre généralistes et spécialistes. Il nous faut aussi admettre que la géographie scolaire s'offre depuis longtemps comme très accueillante à de nombreux savoirs qui permettent de décrire, d'analyser, de comprendre le monde contemporain, sans que ces savoirs économiques, politiques et juridiques, sociaux et démographiques, culturels et techniques, donnent lieu à une analyse rigoureuse et à une introduction maîtrisée. L'histoire et l'éducation à la citoyenneté incluent aussi ces divers savoirs sans les maîtriser plus.

In fine, je rappelle que les orientations d'action et les décisions à prendre dans la perspective du développement durable ne sont pas 'disciplinaires' ou scientifiques' mais sont politiques. Les unes et les autres mettent en jeu la diversité des opinions, des savoirs, des croyances, des intérêts... diversité qui est la marque de nos sociétés modernes et que gèrent nos régimes démocratiques. La place des acteurs est un défi majeur pour nos disciplines. La géographie peine souvent à les intégrer ; l'histoire le fait mais, dans son souci explicatif, elle tend à laisser de côté l'imprévu et le hasard aussi bien que la liberté et la décision ; quant à l'éducation à la citoyenneté, elle peine également à faire place aux conflits et aux désaccords de nos sociétés contemporaines, et tend fréquemment à se réfugier dans un apprentissage de quelques

principes du vivre ensemble et du fonctionnement des institutions. Cela ne signifie pas que les 'connaissances' sont de peu d'importance. Évidemment non ! Cela signifie que l'on ne peut pas faire croire aux élèves que les décisions qui les concernent, qu'ils sont appelés à prendre seuls ou collectivement, sont le fruit d'un usage raisonné de connaissances stables et universelles. Une conception ancienne voudrait que le rôle de l'École soit limité à la transmission de telles connaissances, et laisse à chaque individu le soin, la liberté d'en faire usage dans sa vie. Outre l'illusion d'une connaissance stable et universelle, cette conception repose aussi sur la croyance selon laquelle plus de connaissances raisonnées se traduisent par des comportements, des choix, des attitudes, eux et elles aussi plus raisonnés. L'expérience de ces derniers siècles invite à la modestie.

Plusieurs recherches⁹ ont mis à mal la continuité entre les savoirs scolaires et les comportements et décisions sociales. Autrement dit, face à une 'question sociale vive', une question d'actualité¹⁰, les élèves ne mobilisent pas ces savoirs ; ils mobilisent pour l'essentiel des savoirs de sens commun, glanés ici ou là. Cette absence ne signifie pas que les savoirs scolaires ne jouent aucun rôle, par exemple comme structure d'accueil pour les informations reçues par ailleurs, mais que, lors d'entretiens ou de tout autre mode de recueil d'opinions et de raisonnements sur l'actualité, ils ne font pas ou très peu référence à ces savoirs. Prenant appui sur ce constat, notre recherche se fonde sur la problématique du détour et du retour. Partant d'une situation sociale qui est en relation forte avec tels ou tels aspects du développement durable, nos enseignements mettent les élèves en situation d'effectuer un détour par des savoirs et compétences disciplinaires réputés utiles ou nécessaires pour comprendre cette situation, décider, etc. ; puis une seconde situation, différente de celle du détour consacrée à des apprentissages explicites et conçue comme suffisamment éloignée des exercices scolaires habituels, offre aux élèves l'occasion de mobiliser ces savoirs et compétences. Cette mobilisation implique bien un retour des connaissances que les élèves ont construites dans des situations sociales et sur des objets plus proches de la vie. Dans un premier temps, le travail de recherche consiste donc à identifier et à choisir les savoirs et compétences qui sont utiles, à construire et à mettre en œuvre les situations scolaires correspondantes, situations d'enseignement-apprentissage d'abord, situations décalées par rapport aux habitudes scolaires ensuite.

Sans trancher définitivement entre les deux façons d'aborder les relations entre EDD et disciplines scolaires, une analyse d'ensemble de ces relations met en évidence quelques thèmes essentiels à travailler tels que, par exemple : les échelles temporelles, spatiales et

⁹ Par exemple, TUTIAUX-GUILLON dir., 2001.

¹⁰ Voir LEGARDEZ et SIMMONEAUX, dir., 2004.

sociales¹¹ ; les acteurs et la diversité des intérêts, etc. ; les conditions politiques, juridiques et éthiques de la décision ; la conception des relations entre nature et société ; la dimension temporelle et les relations passés, présents et futurs ; la prise en compte du risque et de l'incertitude, etc. C'est autour et pour la construction de ces thèmes que des SEA sont élaborées et conduites. Quant aux situations de 'retour', nous avons choisi des situations de débat. D'une part la participation au débat public fait partie des compétences du citoyen, d'autre part tout un courant de recherche s'intéresse aujourd'hui au débat et à l'argumentation ; enfin, un débat, même en classe, met les élèves dans une situation qui est décalée par rapport aux situations scolaires habituelles et est plus propice à l'expression de leurs points de vue personnels et de leur argumentation¹².

Au long de cette rapide présentation, j'ai fait déjà un large usage du terme de situation et le lecteur aura vite identifié le fait que ce terme ne désigne pas toujours les mêmes réalités. Cela nécessite donc un minimum de clarifications. Toutefois, avant de le proposer, je m'arrête un instant sur les significations et usages de ce concept dans les didactiques des mathématiques et des sciences de la nature puis dans les nôtres.

2.2 Approches du concept de situation dans les didactiques des disciplines

Le concept de situation est familier à de nombreux didacticiens¹³. Cette familiarité n'empêche pas une grande diversité d'usages et de significations selon les disciplines et selon les courants de recherche. L'élaboration la plus aboutie vient de la didactique des mathématiques et s'appuie sur les travaux de Guy BROUSSEAU qui a formalisé une théorie connue sous le nom de théorie des situations didactiques (BROUSSEAU 1998). Dans une signification courante, une situation d'enseignement et d'apprentissage à l'école, désigne tout moment où, dans une classe, un enseignant met en place un dispositif quel qu'il soit supposé produire des apprentissages chez les élèves. Les références constructivistes et épistémologiques sur lesquelles les didacticiens des mathématiques et des sciences s'appuient, ont conduit à rejeter, sauf exception, un enseignement de simple communication d'une connaissance par l'enseignant, au profit de la 'dévolution' d'un problème mettant l'élève en situation d'opérer un saut cognitif qui se traduit par la construction d'un savoir nécessaire pour résoudre le problème posé. DUPIN et JOHSUA (1993) présentent ainsi que les quatre types de situation distingués par Brousseau, typologie qui distingue différents moments dans l'enseignement d'une notion selon le contenu et l'intention de chacun :

¹¹ Voir AUDIGIER 2004 et AUDIGIER 2006.

¹² AUDIGIER 2001, TOZZI & ETIENNE 2004, SIMMONEAUX 2001.

¹³ Pour une présentation synthétique, voir l'article correspondant dans REUTER (éd) 2007.

a/ Les *situations d'action* où le problème appelle une action, une production de l'élève fondées sur un modèle implicite.

b/ Les *situations de formulation* qui permettent la mise en œuvre de modèles explicites, de langages, et où le savoir a une fonction de justification des actions et de contrôle.

c/ Les *situations de validation* où sont mises en œuvre des mécanismes de preuve, et où le savoir a pour fonction d'établir ces preuves, de les contester ou de les rejeter.

d/ Les *situations d'institutionnalisation* ... où le savoir a une fonction de référence culturelle.

Avec la mise en avant de la résolution de problème, la situation-problème¹⁴ est devenue rapidement 'emblématique' des didactiques des mathématiques et des sciences de la nature et s'est diffusée très largement dans d'autres disciplines. Sans ignorer la diversité des approches dont elle est l'objet, il importe d'observer qu'elle est très souvent liée à l'idée d'obstacle et d'objectif-obstacle (MARTINAND 1984) en filiation directe avec l'œuvre de Gaston Bachelard et le concept de rupture épistémologique selon lequel la connaissance scientifique se construit contre le sens commun. Les travaux sur et avec la situation-problème ont aussi mobilisé d'autres références telles que les représentations sociales (MOSCOVICI, 1967-1976) ou le conflit socio-cognitif (DOISE & MUGNY, 1981). Sur ce fond commun, certains auteurs nuancent plus ou moins fortement ces références en s'opposant à leur usage trop systématique.

2.3 Le concept de situation dans les didactiques des sciences sociales

Au-delà du sens premier, sens le plus utilisé comme en témoigne fréquemment les descriptifs des UF dans les institutions de formation, le terme de situation-problème a connu un certain succès dans nos didactiques. Il est nécessaire de distinguer un usage lié directement aux pratiques d'enseignement et un usage dans la recherche. Je résume l'usage pratique le plus fréquent autour d'une sorte de modèle d'une 'bonne' situation didactique : souvent introduit par un moment de discussion autour d'un document destiné à motiver les élèves, l'objet à étudier est ensuite énoncé sous forme interrogative ; l'enseignant interroge les élèves pour connaître les représentations qu'ils ont de l'objet sur lequel ils vont travailler ; la comparaison entre ces représentations et le savoir à construire permet d'identifier des obstacles à cette construction ; le travail proposé aux élèves permet, en principe, le franchissement de cet obstacle. Ce modèle devient souvent dogmatique délaissant les interrogations qu'il soulève tant du point de vue théorique que du point de vue pratique. Du côté de la recherche, les

¹⁴ Voir FABRE 1999.

travaux qui ont exploré ce concept sont peu nombreux. Le plus important est sans conteste celui réalisé autour du concept de nation dans les années 90 (GUYON, MOUSSEAU, TUTIAUX-GUILLON, 1993). Le projet de ses responsables était de mettre à l'épreuve la pertinence des concepts des didactiques des sciences de la nature en didactiques des sciences sociales. L'usage rigoureux de ces concepts et la précision des analyses en font une recherche de référence sans que l'on puisse aisément en généraliser la méthode et les résultats.

Ces travaux et ces usages me conduisent à énoncer plusieurs observations :

-si l'on suit Jean-CLAUDE PASSERON (1991), l'épistémologie des sciences sociales diffère profondément de celle des sciences de la nature. Le débat n'est évidemment pas clos et ne le sera sans doute jamais. Toutefois, je retiens le qualificatif de sciences socio-historiques pour traduire la spécificité des sciences sociales. Ces dernières sont des discours raisonnés, scientifiquement construits, sur des réalités qui sont obligatoirement prises dans le flux du temps. À ce titre, ces réalités ne sont pas reproductibles et n'énoncent pas de lois comme système de relations observables quelle que soit le contexte. De plus, elles utilisent le langage et le raisonnement naturels ; elles se présentent comme pensée sociale du social¹⁵ ;

-l'usage du concept de rupture épistémologique devient alors délicat sinon au coup par coup, du moins dans sa généralité. Une part importante de la construction de savoirs et de compétences sur les sociétés se fait en continuité avec ce que le sujet connaît déjà. Cela n'élimine pas de possibles ruptures, comme par exemple vis-à-vis des conceptions du savoir par lesquelles j'ai terminé ma première partie, mais ces ruptures ne doivent pas conduire à ignorer ce qui se construit en continuité avec ces connaissances déjà présentes ;

l'usage des concepts d'objectif-obstacle et de conflit socio-cognitif est également délicat. D'une part, cela a aussi été souligné en didactique des sciences de la nature, on ne peut pas transformer l'enseignement en 'course d'obstacles' ; d'autre part il y a bien d'autres formes de conflits possibles dans une classe à propos d'un objet de savoir donné. Les sciences sociales admettent la pluralité des interprétations et des points de vue, ce qui conduit à traiter différemment les désaccords et les divergences d'analyse. Une confrontation de points de vue n'est en aucun cas assimilable à un conflit socio-cognitif. Une situation de débat en classe sur une question sociale vive ne peut pas être analysée selon ce concept. Il y a du cognitif, la réception des arguments des uns et des autres peut conduire à une réorganisation cognitive, mais l'usage du concept de conflit socio-cognitif est le plus souvent inutile voire mal venu ;

-les processus de scolarisation des savoirs, que l'on fasse référence à la théorie de la transposition didactique ou au concept de discipline scolaire, sont très largement ignorés. Pour simplifier,

¹⁵ Pour nos didactiques, voir les travaux de LAUTIER 1997 et CARIOU 2003.

rappelons que l'on enseigne des objets scolaires, c'est-à-dire des objets qui sont reconstruits dans la forme et dans le fond selon les contraintes et les exigences de l'institution scolaire et de ses modalités de fonctionnement¹⁶ ;

-enfin, la dynamique d'une SEA organisée autour d'un problème ne se déroule pas dans nos disciplines de la même manière qu'en mathématiques ou en sciences de la nature. Nos disciplines sont très profondément marquées par un mouvement de fond qui consiste à introduire presque constamment de nouvelles informations, de nouvelles connaissances. Résoudre un problème de société, plus précisément un problème d'histoire ou de géographie, argumenter son point de vue, se marquent toujours par une accumulation d'informations, de données, et pas seulement par un raisonnement qui enchaîne ces informations les unes aux autres selon des rapports considérés comme logiques. Les travaux de Paul Veyne ou de Paul Ricœur ont bien montré l'importance de l'intrigue, sorte de point de vue surplombant qui permet de faire la synthèse de l'hétérogène, de faire tenir ensemble des informations diverses, voire dispersées.

J'ajoute à ces observations le fait que les savoirs et les compétences, les contenus enseignés et les méthodes mises en œuvre dans nos disciplines sont l'objet de débats constants. L'histoire et la citoyenneté sont souvent au premier rang des polémiques sur l'École, conflits de mémoires et d'interprétations, débats sur les valeurs et les références à mettre en avant. Les exemples récents sont nombreux que ce soit en Espagne, en Suisse, en France ou dans bien d'autres États.

2.4. De la diversité des situations, ébauche pour nos didactiques

Les remarques précédentes ouvrent vers une clarification nécessaire de la pluralité des significations du terme de situation dans nos didactiques. Cette clarification se fait selon deux directions:

-les situations étudiées en classe font référence à une réalité passée ou présente ; celle-ci demande également à être appréhendée en termes de situation ;

-les dispositifs de travail sont susceptibles eux aussi de faire référence à des situations de travail hors du champ scolaire.

Si je reviens vers notre recherche sur l'EDD, nous avons deux lectures à opérer :

-la situation sociale étudiée, celle qui est choisie et élaborée en référence à une situation sociale réelle ; j'appelle la première *situation sociale scolaire*, la seconde *situation sociale de référence*¹⁷ ;

¹⁶ AUDIGIER 2005 pour l'histoire et la géographie, 2006 pour l'éducation à la citoyenneté.

¹⁷ Je m'inspire ici du concept de Pratiques sociales de référence, formalisé par JEAN-LOUIS MARTINAND en didactiques des sciences de la nature et de la technologie (1984). Le terme de situation sociale de référence inclut des pratiques mais les déborde très largement en impliquant le contexte, les acteurs, les enjeux, etc.

-la situation au sens de *dispositif scolaire de travail*, pour notre exemple, la situation de débat. Elle aussi se réfère ou peut se référer à des situations de la vie qui sont de type 'débat'. Pour la différencier de la première, je l'appellerai *dispositif social de référence*.

Il y a donc un premier jeu entre la situation sociale de référence et la situation sociale scolaire et un second jeu entre le dispositif scolaire et le dispositif social de référence. Ces deux jeux posés, il nous faut aller plus loin et prendre en compte les processus de scolarisation. Pour en affirmer l'importance, je nous invite à un détour par un exemple qui n'est pas scolaire, afin de mieux apprécier la double construction qui s'y opère. J'emprunte pour cela d'une part aux travaux de Jérôme Bruner, notamment le chapitre 2 de son ouvrage *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* (RETZ 2002), *Récit de justice et récit littéraire*, d'autre part à ceux de FRANÇOIS OST sur la construction de la loi en réseaux. Dans ce chapitre BRUNER s'intéresse au récit judiciaire pour souligner que celui-ci est d'un type particulier qui est déterminé par le but même de la pratique judiciaire. Autrement dit, les acteurs d'un procès ne racontent pas n'importe comment la situation, souvent un conflit, qu'ils soumettent à un tribunal. Le récit produit doit répondre à des règles précises, celles qui vont permettre une décision: identifier les acteurs et les circonstances ; nommer les actes pour qu'ils entrent dans les catégories du droit ; qualifier le délit et rendre possible une décision ; etc.

Si l'on raisonne par analogie, la situation sociale scolaire et le dispositif social scolaire sont eux aussi soumis à cette détermination, à savoir qu'elle et il sont élaborées non seulement en relation avec la situation sociale de référence et avec le dispositif social de référence mais encore, voire surtout, en fonction de leur inscription dans l'univers et la logique scolaire : un niveau disciplinaire donné, des élèves de même âge ou presque, un espace-temps souvent réduit, la nécessité pour l'enseignant de produire de l'enseignable, de l'apprenable et de l'évaluable.

Dans le cas de notre recherche sur l'EDD, les SEA doivent être analysées à plusieurs niveaux

-la situation sociale de référence, par exemple la situation du Bangladesh après la mousson exceptionnelle de l'été 2007;

-la situation sociale scolaire, qui est celle que l'enseignant construit pour l'étude des élèves en tenant compte des multiples facteurs de scolarisation.

J'insiste sur le fait que les élèves n'étudient jamais 'les conséquences humaines et sociales de...' mais trois ou quatre images, deux ou trois extraits de textes variés, articles de presse souvent, extraits d'articles ou de manuels dits scientifiques plus rarement, une ou deux cartes, quelque fois un bout d'émission télévisée, etc. Le tout est rangé sous le titre susnommé. Il est clair que la situation scolaire est élaborée en référence à une réalité, qui elle-même ne nous est connue par de nombreuses médiations, et sous la détermination des intentions d'apprentissage. Mais ce n'est pas 'la' réalité qui est introduite en classe. Remarque sans doute banale et évidente, mais le langage naturel qui est celui de nos disciplines conduit à assimiler trop facilement les mots et les choses.

Quant au dispositif scolaire, il est autoréférencé lorsqu'il ne renvoie qu'à des dispositifs scolaires. Il est élaboré en relation avec des dispositifs sociaux de référence lorsque ces derniers sont explicitement convoqués pour inspirer sa construction. Le cas du débat en classe est à cet égard emblématique. J'ai indiqué qu'une des légitimations fréquemment donnée aux pratiques du débat était l'appel au développement de compétences citoyennes. Dès lors, nous allons chercher dans la vie sociale et politique des pratiques, dites de débat, susceptibles d'inspirer le dispositif qui va être mis en place. Dans ce cas, à quels débats se référer et pourquoi ? En effet, il existe différents types de débats ; les buts et les formes varient. Le débat scientifique a toute sa légitimité. Son introduction en classe a déjà été explorée en didactiques des mathématiques par exemple. Mais la construction de compétences citoyennes liées au débat ne se limite pas au débat scientifique. Nous sommes invités à explorer les débats qui existent dans l'espace public, notamment les débats politiques. Commence alors une chasse bien complexe ! La forme qui vient immédiatement à l'esprit est celle du débat télévisé ; pourtant cette référence n'est guère satisfaisante dans un processus éducatif. L'impression est plus celle d'un combat d'images et de mots que celle d'un débat raisonné. Les difficultés pour identifier des débats qui seraient des inspirateurs légitimes des débats scolaires sont lisibles dans les textes officiels, par exemple en France où ces textes utilisent l'expression 'débat argumenté' que ce soit pour l'école primaire ou pour l'*Éducation civique, juridique et sociale* dans les lycées. Certes les débats dans l'espace public sont argumentés, tout débat l'est ; toutefois, il convient de rappeler que l'argumentation a au moins deux finalités : expliquer la vérité d'une proposition ; emporter la conviction grâce à d'autres facteurs que la vérité. Il va de soi que, dans l'espace scolaire, le rapport à la vérité est dominant, au moins dans les intentions, et que, dans l'espace public, le projet de convaincre et de faire adhérer à un point de vue est dominant et, par conséquent, n'est pas nécessairement en rapport avec une recherche ou une intention de vérité. Le choix du dispositif scolaire de débat joue donc un rôle essentiel pour inviter les élèves à mobiliser tels ou tels savoirs, à faire preuve de telle ou telle compétence. La forme est étroitement solidaire du fond.

Cette mise en évidence de la pluralité des significations du concept de situation dans le cadre de l'enseignement scolaire est également valide pour décrire et analyser les situations de formation. Toutefois, la formation introduit souvent un niveau supplémentaire d'analyse, par exemple lorsqu'il est question de travailler avec les futurs enseignants à l'élaboration de SEA qu'ils mettront en œuvre, ou encore lors des analyses de pratiques. Sans vouloir faire un jeu de mots qui seraient inopportuns, les situations d'analyse de pratiques sont des situations particulières qui ont leur finalité, leurs outils, etc. ; les objets analysés sont bien des situations scolaires, du moins les traces que l'on a choisi de recueillir, situations scolaires qui, dans nos disciplines, renvoient à des situations sociales de référence.

3. AU TERME DE CE PARCOURS : POUR DES RECHERCHES À DÉVELOPPER SUR LES SEA

Au terme de ce parcours, j'espère avoir convaincu le lecteur de la place centrale du concept de situation dans notre réflexion didactique et de l'intérêt des distinctions et des relations que j'ai ébauchées. Cela implique, pour nos recherches, de prendre en compte ces distinctions et significations. Je l'ai souligné dans l'introduction, les situations de formation et les situations d'enseignement apprentissage sont encore mal connues dans leur réalité et dans leur déroulement effectif. Les étudier, les analyser, les comprendre, les rendre intelligibles est aujourd'hui une priorité pour le développement de nos disciplines.

Tel que je l'ai présenté, le concept de situation auquel j'associe 'dispositif' comme manière de distinguer ce qui concerne plutôt les objets travaillés et les modalités d'organisation de ce travail, ouvre aux acteurs et aux enjeux, aux actions et aux décisions, aux conflits et aux désaccords, dans nos sociétés plurielles et démocratiques. Dès lors la recherche sur les situations de formation et les SEA implique les acteurs, élèves et enseignants, dans leurs relations aux enjeux d'apprentissage. Ces relations ne sont en rien statiques ; elles se construisent de manière interactive tout au long du déroulement de ces situations. Pour analyser cette dynamique il est à nouveau intéressant de faire appel à d'autres concepts issus des didactiques des mathématiques. J'en cite trois à titre d'exemples, trois qui constituent un triplet ouvrant à la modélisation de l'action dans ces situations : la chronogenèse, la topogenèse, la mésogenèse. L'association des trois racines chrono-temps, topo-lieu, méso-milieu avec le terme de genèse indique clairement la dimension dynamique de l'analyse. La chronogenèse désigne les effets du temps sur les contenus et les formes que prend la relation didactique tout au long du déroulement d'une situation. La topogenèse désigne les lieux qu'occupent les acteurs par rapport au savoir, lieux qui se modifient eux aussi dans le temps. La mésogenèse a trait au milieu et au contexte ; le milieu désigne les objets avec et sur

lesquels la classe travaille ; le contexte désigne « ... l'ensemble des *significations* que le sujet attribue... » aux « ...éléments de la situation avec lesquels le *sujet* est dans une *relation de sens* » (REUTER, 2007, 53).

Ces trois outils nous offrent des descripteurs et des analyseurs très fins pour étudier les SEA mais aussi les situations de formation, dans leur dynamique et en les considérant comme des constructions faites au cours des interactions entre les enseignants, les élèves et les objets de savoir. Toutefois, comme pour le concept de situation-problème, leur usage en didactiques des sciences sociales est évidemment soumis à leur examen selon les spécificités de nos sciences de référence et de nos disciplines scolaires. Ce travail reste pour l'essentiel à faire et doit prendre en compte l'ensemble de nos pratiques et orientations de recherches de la construction du questionnement au recueil et à l'interprétation des données.

ORIENTATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

AUDIGIER, F. (2000). *Concepts de base et compétences clés de l'éducation à la citoyenneté démocratique*, Une troisième synthèse. Conseil de l'Europe, DGIV/EDU/CIT (2000) 23.

AUDIGIER, F. (2001). Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et la connaissance ? In Baillat, G. et Renard, J.-P., (dir.). *Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM*. Paris, Reims : CNDP, CRDP de Champagne-Ardenne, p.43-59.

AUDIGIER, F. (2004). *La formation du citoyen aux prises avec les échelles de temps et d'espace*. XV Simposio internacional de didáctica de la ciencias sociales. Formación de la ciudadanía : las TICs y los nuevos problemas. Université d'Alicante (Espagne), p. 359-376. Sur le site www.didactica-ciencias-sociales.org.

AUDIGIER, F. (2005). Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire. In, O. Maulini & C. Montandon (éds.), *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Coll.

Raisons éducatives. Bruxelles : De Boeck, p. 103-122.

AUDIGIER, F. (2006). L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire. In Y. Lenoir, C. Xypas et C. Jamet, dir. *Éducation et citoyenneté, un défi multiculturel*, p.185-206. Paris : Armand Colin.

AUDIGIER, F. (2006). Tirez l'échelle ! *Cartable de Clio*, 6, p. 22-37.

BROUSSEAU, G. (1998). *Théories des situations didactiques en mathématiques*. Grenoble : la pensée sauvage.

BRUNER, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Retz.

CARIOU, D. (2003). Représentations sociales et didactiques de l'histoire. *Cartable de Clio*, 3, p.169-178.

DOISE, W. & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Inter-éditions.

- DUPIN, J.-J. & Joshua, S. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : PUF.
- FABRE, M. (1999). *La situation problème*. Paris : PUF.
- GUYON, S., Mousseau, M.-J. & Tutiaux-Guillon, N. (1993). *Des nations à la nation. Apprendre et conceptualiser*. Paris : INRP.
- LAUTIER, N. (1997). *A la rencontre de l'histoire*. Lille : Presses universitaires de Lille.
- LEGARDEZ, A., & SIMONNEAUX, L. (coord.). (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité : enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- MARTINAND, J.-L. (1984). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- MOSCOVICI, S. (1961,1976). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris : P.U.F.
- PASSERON, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique, L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris ; Nathan.
- REUTER, Y. (éd.). (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : de boeck.
- SIMONNEAUX, L. (2001). Le débat en classe des élèves favorise-t-il l'argumentation fondée des élèves ? *Skholê , hors série*, 345-358.
- TOZZI, M. & ETIENNE, R. (dir.). (2004). *La discussion en éducation et en formation. Un nouveau champ de recherches*. Paris : L'Harmattan.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (dir.). (2001). *L'Europe au collège et au lycée : entre projet politique et objet scolaire*.
- TUTIAUX-GUILLON, N. et POUETTRE, G. (1993). Les situations-problèmes en sciences sociales: un outil pour faire construire des concepts aux élèves. *Spirale*, 10-11, p.165-192

LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA.

LAS SITUACIONES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE (SEA¹), RELACIONES NECESARIAS ENTRE INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN

Autor: Françoise Audigier

Université de Genève, FPSE

Traducción del francés: Maribel Olivares Palacios

Emma Vacher Olivares

Area de filología francesa.

Universidad Jaén

El tema de este simposio invita a relacionar el currículo escolar y la formación del profesorado. Estos dos temas se cuestionan en todos nuestros sistemas educativos. En este caso, el currículo escolar designa el currículo oficial, formal, aquel que, según diferentes procedimientos, se decreta por las autoridades escolares como ante organizar la labor del profesorado, este currículo se modifica a un ritmo cada vez más rápido. Por su parte, el currículo elaborado por las instituciones de formación también sufre cambios rápidamente, cambios ligados notablemente a la formación del profesorado. La época en la que se llegaba a ser profesor por vocación y donde esta vocación, era determinante y frecuentemente pensada como suficiente, interés por los niños de primaria, interés por los conocimientos enseñados en secundaria, se ha quedado anticuada. Ahora es alrededor de una formación llamada profesional donde se construye el currículo correspondiente. Algunos de nuestros sistemas educativos orientan al alumnado desde el principio de la secundaria tras un aprendizaje común

¹ Utilizo SEA para decir que en una clase, lección, secuencia de enseñanza, no existen relaciones causales absolutas entre la enseñanza y el aprendizaje. El profesorado enseña y los alumnos aprenden, pero no siempre, con poca frecuencia (?), lo que el profesorado ha previsto, y con frecuencia, en algunas ocasiones, es otra cosa muy distinta de lo que se espera...

de la primaria; otros persiguen una formación generalizada para todo el alumnado, hasta al menos los 16 años, final de la enseñanza obligatoria; todos afirman la importancia de las inquietudes ligadas a la formación del alumnado con miras a su inserción social y más concretamente en el mercado laboral. El término de competencias es lo emblemático, aunque resulte ser demasiado sencillo sólo ver en su uso una mera consecuencia del pensamiento económico dominante. Sin embargo, su uso es cada vez más frecuente para designar los objetivos de la enseñanza escolar y aquellos de la formación del profesorado confirman la existencia de tendencias pesadas y profundas que conviene cuestionar. Esta cuestión llama pues a una puesta en contexto en el marco de las evoluciones del mundo y de las sociedades.

Esta cuestión también hace referencia a las formas del uso de este concepto, llamado para nuestras enseñanzas y currículo, que tanto los unos como los otros sean escolares o universitarios de formación del profesorado. El concepto de situación se impone por lo tanto como complementaria al de las competencias. Desde este momento, una orientación esencial de nuestras investigaciones debería orientarse hacia este concepto y hacia las realidades empíricas que designa y que contribuye a construir y a poner en marcha. En efecto, aunque exista investigaciones que estudien las situaciones de enseñanza-aprendizaje, son escasas al menos en el mundo francófono; y son hoy por hoy más necesarias que nunca. Igualmente, son necesarias para la construcción y la aplicación razonada de nuestro currículo, para un mayor conocimiento de las condiciones reales del aprendizaje del alumnado; también son necesarias para distanciar demasiadas opiniones muy poco documentadas y posicionar la enseñanza, especie de evidencias tan necias como simplemente polémicas.

Finalmente, nuestras disciplinas, también están relacionadas de forma específica con este concepto y lo que recubre. Por una parte, los contenidos y las prácticas de enseñanza en historia, geografía y en educación para la ciudadanía, son cada vez más debatidos, incluso tambaleados: historia escolar a pesar de los debates y los conflictos de memorias y con riesgo a limitarse a una educación al patrimonio; geografía escolar que apenas deja lugar a los actores, debates y a los conflictos sociales y territoriales; educación a la ciudadanía dividida entre una transmisión del “vivir juntos” entorno a unos valores pensados como muy conductistas como el respeto y la tolerancia, y la difícil necesidad de afrontar las dimensiones jurídicas y políticas de la vida en sociedad; tres disciplinas o campos disciplinarios que tienen objetivos convergentes y complementarios, y que se esfuerzan en pensar y en construir en colaboración. Los debates que giran alrededor de la nueva ley escolar española votada en el 2006 es testigo de ello. Esta situación nos concierne a todos. Es el signo de nuestras dificultades para pensar y construir el currículo escolar, y partiendo del currículo de formación, que articula de forma satisfactoria la construcción de nuestras identidades

colectivas indispensables para la existencia de nuestras comunidades de ciudadanos, pero también la apertura al mundo y a los otros, un pensamiento que articula presente-pasado-futuro la construcción de herramientas para analizar, comprender e interpretar las realidades sociales vividas, nuestras sociedades, y actuar, la de un sujeto autónomo formado con un pensamiento crítico, etc. No desarrollaré esta dimensión de nuestros debates, enseñanzas y trabajos por haberlo hecho en otro lugar, pero os invito a no olvidar este fondo de interrogaciones y de desestabilización sobre el cual vivimos, pensamos, actuamos. Por otra parte, nuestras disciplinas mantienen (entretiene) una relación particular con el concepto de situación puesto que estudian las sociedades presentes y pasadas, y por lo tanto situaciones vividas por los humanos, situaciones que “realmente” han existido o existen todavía. Hay por lo tanto, un completo juego complejo para analizar con respecto a las diferentes significaciones de este concepto y sus usos teóricos y prácticos.

En la primera parte, me inscribo directamente en el tema de este simposio y presento ciertas características relacionadas con la formación del profesorado de primaria y de secundaria al profesorado de ciencias sociales –historia, geografía, educación a la ciudadanía- apoyándome en dos ejemplos, Ginebra y el cantón de Vaud. Esta presentación explora algunas de las formas donde se ha utilizado el concepto de competencia, y las relaciones que mantiene con el de situación. En la segunda parte, concreto e ilustro las significaciones y los usos de este último concepto tomando como ejemplo principal la elaboración de situaciones de debate en el marco de la educación con un desarrollo duradero. Por un parte, se trata de una investigación que estamos llevando a cabo actualmente en Suiza francesa (romande), por otra parte la llegada masiva de la “educación a”, -a la ciudadanía, al desarrollo duradero, a la salud, a los medios de comunicación, a la orientación, al espíritu de la empresa, etc.-, en primer lugar tiene relación con nuestras disciplinas. Tras haber realizado estas dos exploraciones, la de de los dispositivos de formación, la de la especificidad del concepto de situación en nuestras disciplinas, concluyo esta introducción incluyendo varios temas y objetos de búsqueda para nuestras didácticas.

1 – EJEMPLOS DE USOS DE LOS CONCEPTOS DE COMPETENCIA Y DE SITUACIÓN EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ANTE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES –HISTORIA, GEOGRAFÍA, EDUCACIÓN A LA CIUDADANÍA-

En esta primera parte, mi intención no trata de describir al detalle dispositivos complejos y locales, los de Ginebra y del Canton de Vaud, sino de explorar algunos de los usos cuyos conceptos de competencia y de situación son el objeto. Estos usos forman un contexto teórico

e institucional necesario que es necesario conocer para estudiar más concretamente lo que está en el campo de nuestras especificidades disciplinarias. En esta parte comienzo describiendo las principales características institucionales de los dispositivos de formación en estos dos cantones, y, amplío el propósito examinando el uso de las competencias en las intenciones de formación, tras el análisis exponer a continuación los cuatro pilares de la dicha formación. Antes de finalizar con dos ejemplos de objetos estudiados o a trabajar en las situaciones de formación.

En efecto, la llegada de las competencias y de los referenciales de competencias para definir el marco y las intenciones de la formación se presenta, al mismo tiempo, una tentativa de respuesta a unas dificultades, incertidumbres y evoluciones de la profesión del docente, y el enunciado de principios para organizar la dicha formación. Los cambios previstos guardan igualmente una estrecha relación con las reformas curriculares para la enseñanza primaria y secundaria. Finalmente, es el currículo de enseñanza lo que constituye el eje central de la formación de los profesionales encargados de elaborarlo. Este conjunto debe tener consecuencias en las situaciones de enseñanza-aprendizaje aplicados en el aula y en las situaciones de formación que son los “espacios-tiempos-contenido” donde se construyen estas competencias. Los nuevos dispositivos de formación dejan paso a las nuevas dimensiones de la profesión, apoyándose fuertemente en los componentes ya existentes, se observa la cohabitación o las relaciones, difíciles, complejas, conflictivas...entre cuatro campos alrededor de los cuales se organiza lo esencial de la formación: los enfoques transversales (gestión del aula), evaluación, profesión del docente, etc.), las aportaciones de las ciencias llamadas complementarias tales como la psicología, la sociología incluso la historia de la educación, los enfoques didácticos y los periodos llamados de formación práctica. La consulta de los planes de estudio y la distribución temporal de los diferentes tiempos de formación, distribución a la cual ningún dispositivo puede evitar, dan la impresión de una gran fragmentación. Para responder a ello, se añaden situaciones llamadas de integración cuyo objetivo es el de “poner juntos” los diferentes recursos construidos durante la formación. Para finalizar, planteo un desafío más específico de nuestras disciplinas, a saber “el cambio” necesario en la concepción que los estudiantes, futuros profesores, tengan historia, geografía y ciudadanía.

1.1. Principales aspectos del marco institucional de la formación del profesorado en Ginebra y en el Canton de Vaud²

Suiza es un Estado federal compuesto de 26 cantones autónomos en el plano de la educación y de la formación. La situación se desarrolla puesto que algunos cantones se han reagrupado para llegar a un común acuerdo para la formación del profesorado, así como algunos trabajos han comenzado a nivel federal para armonizar las esperas al final de la enseñanza obligatoria en matemáticas, lengua de enseñanza y lengua moderna extranjera, ciencias de la naturaleza (curioso, ¿verdad? ¡No hay nada sobre nuestras disciplinas!). Sin embargo, la autonomía de los cantones resta la regla. De este modo, basándome en los dos ejemplos en los que me apoyo, la escolaridad primaria dura 5 años en el canton de Vaud y 6 años en el de Ginebra. La formación del profesorado de primaria y de secundaria está asegurada en el marco de la Escuela superior pedagógica (HEP Haute école pédagogique) en el canton de Vaud, la cual no tiene un statu universitario estricto consensuado pero entrega diplomas del tipo licenciatura y master; la formación del profesorado de primaria está asegurada en la Universidad, en ciencias de la educación, en Ginebra; aquella del profesorado de secundaria lo es actualmente en un instituto no-universitario específico, al menos hasta la llegada del 2008 en el que se debería abrir un Instituto universitario de formación del profesorado, Instituto que reúne las facultades que dan la formación disciplinaria en las diferentes ramas de enseñanza. La formación del profesorado de primaria actualmente tiene una duración de 4 años en Ginebra, lo que correspondía al título de licenciatura universitaria. Les modificaciones debidas a la puesta en marcha del proceso de Bolonia van a reducir esta formación a tres años, título de bachillerato exigido para ocupar un puesto, duración a la que se le tiene que añadir un año y medio para permitir al profesorado de tener un master y estar en posesión de un título. E la HEP-Vaud, la duración de formación del profesorado de primaria es de 3 años, título de bachillerato igualmente. Hay un vivo debate entre los partidarios de una formación de tres años, partidarios que estiman que es más que suficiente para la primaria, y aquellos que piensan que las evoluciones de la profesión de docente en la primaria exige tener esta formación al nivel de un master³. El reconocimiento de los diplomas de formación en Suiza exige tres años de formación para la primaria.

La formación del profesorado de secundaria comprende dos partes distintas: por una parte una formación académica en las disciplinas escolares enseñadas; esta formación está dispensada en

² Para la formación del profesorado de primaria en la Universidad de Ginebra, Ciencias de la educación, Licenciatura en Ciencias de la educación, segundo ciclo, nota enseñanza. Folleto distribuido a los estudiantes para el año 2007-2008 y otros documentos del autor. Para la formación del profesorado de secundaria en Ginebra, documentos en la web <http://www.edu.ge.ch/dip/ifmes>. Para la formación en la HEP-Vaud, documentos en la web <http://www.hepl.ch/>.

³ La contabilidad relacionada con los diferentes componentes de la formación está hecha en términos de créditos UCTS. Un año equivale a 60 créditos, el bachillerato a 180 créditos, el master con bachillerato más de 90 o 120 créditos según su duración.

las facultades correspondientes, por otra parte una formación profesional dispensada en las instituciones ad hoc. En este caso, sólo me intereso por la dimensión profesional de la formación, la formación disciplinaria siendo igualmente una exigencia profesional. Una larga tradición distingue la formación para la secundaria I (desde el 5º al 9º año de enseñanza en Vaud, desde 6º al 9º en Ginebra) en cuanto a la secundaria II llamada también post-obligatoria (del 10º al 12º). Un movimiento de acercamiento de estas formaciones se está desarrollando a pesar de las dificultades. De modo que en Vaud, el profesorado de secundaria I es contratado con una licenciatura disciplinaria, incluso bi-disciplinario, el profesorado para la secundaria II es contratado con un master disciplinario, con posibilidades de una formación complementaria para enseñar también en secundaria I. No obstante, si la formación llamada académica es más larga para la secundaria II que para la secundaria I, la formación profesional es más larga para la secundaria I que para la secundaria II. Hacemos lectura con efecto probable para una concepción de la profesión del docente que desea que el dominio de la disciplina no sea sólo una condición necesaria, en este punto todo el mundo está de acuerdo, sino también suficiente o casi suficiente, esta concepción es un obstáculo para la profesionalización.

Los planes de formación están compuestos de unidades independientes que designaré a continuación bajo el término de UF (Unidades de formación), sea cual sea la denominación efectivamente retenida por tal o tal institución. Estos UF corresponden a un objeto delimitado y su validez permite al estudiante obtener un cierto número de créditos UCTS. Todas las formaciones conllevan un tiempo de formación práctica, dicho de otra forma una presencia en las clases, presencia dirigida por el profesorado de estas clases. Este tiempo de formación es en algunas ocasiones un componente de ciertas UF, por ejemplo en los UF didácticos y transversales en Ginebra, según la problemática de la alternancia. En otros momentos, notablemente en las fases finales de la formación, esos momentos de formación se realizan en forma de prácticas con responsabilidad. El final de la formación conlleva una memoria, memoria académica para el futuro profesorado de primaria en Ginebra conforme al programa de cualquier licenciatura en ciencias de la educación, memoria profesional para el futuro profesorado de primaria y de secundaria I en Vaud; en ese caso, el futuro profesorado de la secundaria II se dispensará de hacerla, por haber redactado previamente una memoria académica, en el marco de su master disciplinario.

Mas allá del aspecto descriptivo de esta breve presentación, conviene estar muy atento a la hecho de que estos dispositivos combinen de forma compleja intenciones ligadas a la profesionalización de la profesión del docente y en consecuencia a las concepciones que los actores tienen de esta profesionalización, de cualquier modo existen coacciones institucionales puesto que toda enseñanza y toda formación se inscriben siempre en una

realidad material, cultural, social, económica, etc., aquellas tradiciones y sucesiones pertenecientes a los dispositivos anteriores y los actores que trabajaban en ello, etc.

1.2. Competencias, currículo escolar y currículo de formación

En cualquiera de los Estado europeos, más ampliamente en los de la OCDE, los planes de formación y el currículo escolar se enuncia cerca de las competencias. Sin retomar aquí los numerosos trabajos que gira alrededor de este concepto, de sus orígenes y de sus usos, expongo un fragmento del análisis que propone MARIE FRANÇOISE LEGENDRE (2008, 35-36): “En el sentido amplio, la noción de competencias es objeto hoy de definición relativamente consensual. Un saber-actuar fundado en la movilización y la utilización eficaz de un conjunto de recursos, tanto internos como externos. ... Privilegiar el desarrollo de las competencias, se trata en realidad de no disociar los conocimientos que juzgamos pertinente para que el alumno adquiera un tratamiento que se espera y unas situaciones en las cuales (los conocimientos)son llamados a ser movilizados. “

Como otros autores, LEGENDRE asocia de forma necesaria competencias y situaciones, dicho de otra forma, una competencia no es observable como tal sino que su dominio puede ser deducido de la capacidad de un sujeto a movilizar los recursos necesarios para responder o hacer frente a una situación dada. La elaboración y la aplicación de este currículo escolar y de formación basados en las competencias plantean la cuestión del lugar acordado a las situaciones. El uso de las competencias para enunciar estos dos tipos de currículo no apunta, estrictamente las mismas intenciones, igualmente la cuestión de situaciones no es equivalente. Por su parte, el currículo escolar corresponde a varias intenciones que están directamente ligadas a las dificultades encontradas por el profesorado en el ejercicio de su profesión.

Por ejemplo:

- Buscar una respuesta al fracaso escolar y por tanto, al déficit de formación básica de una parte importante del alumnado. Este fracaso está notablemente analizado en términos de distancia entre la vida y la cultura escolar. Las competencias, que están asociadas a situaciones de vida, se ven obligadas a orientar la acción educativa hacia una reducción de esta distancia;
- Ir más allá de la segmentación disciplinaria que es desde hace largo tiempo criticada por distintas partes (pero que tiene sus razones). Las competencias no son a priori disciplinarias puesto que reenvían situaciones de vida, las cuales no son, esencialmente, disciplinarias;
- Invitar a crear situaciones de aprendizaje que recurran más a la iniciativa del alumnado, a su implicación, conforme a diversas corrientes teóricas sobre el aprendizaje tal como el constructivismo.

En este caso, se trata de una cierta forma de responder a los desafíos de la Escuela. No sabríamos ignorar otra corriente, más importante en la secundaria que en la primaria, que busque en una reafirmación calidades, reales, supuestas o fantasmadas, de la Escuela de antes, las soluciones a los desafíos de hoy y de mañana. La transmisión de los conocimientos pensados con frecuencia de forma muy restrictiva, el rechazo a cualquier referencia de teorías de aprendizaje constructivas o el deseo de ver el restablecimiento de la autoridad del profesorado mantienen este punto de vista.

El currículo por competencias es de esta forma recomendado por las instancias tales como la Unión europea, como lo manifiesta, siempre a título de ejemplo, la proposición COM (2005) 548 “Recomendación del parlamento europeo y de consejo sobre las competencias claves para la educación y la formación a lo largo de la vida”. El anexo de esta recomendación retoma y comenta las competencias tales como han sido anunciadas en los textos anteriores:

comunicación en la lengua materna.

comunicación en una lengua extranjera.

cultura matemática y competencias básicas en ciencias y tecnologías.

cultura numérica

aprender a aprender

competencias interpersonales, interculturales y competencias sociales y cívicas

espíritu de empresa y

sensibilidad cultural.

Considero necesario un análisis del contenido dado a cada una de estas competencias aunque sólo apunte las tres primeras correspondientes a disciplinas escolares presentes en nuestros sistemas educativos. Cada uno los reconoce fácilmente. Corresponden también a los dominios dirigidos por el proyecto Harnos de lo cual dije anteriormente lo importante que era par Suiza. En cuanto a las cinco siguientes, interpretamos una amplia heterogeneidad. La 4ª y la 5ª pueden ser dirigidas por todas las disciplinas. La 5ª y la 7ª apuntan actitudes generales; de esta forma la 7ª apunta a la vez a “una comprensión general de los mecanismos de la economía” y la introducción o la afirmación, en las prácticas escolares, situaciones en las que los alumnos están invitados a tomar iniciativas, construir proyectos, etc. En cuanto a la 6ª y la 8ª, entendemos un conjunto de aptitudes, conocimientos, actitudes muy heterogéneas. La acumulación de todo lo que convendría permitir construir a los alumnos representa un tipo de retrato ideal del ciudadano de mañana. Sin embargo, estas competencias 6 y 8 conciernen directamente nuestras disciplinas. Desde este momento el problema se plantea: habría que organizar el currículo a partir de las disciplinas existentes, las cuales estructuran principalmente la Escuela en Europa? Esto es posible, incluso evidente, para las competencias

de la 1 a la 3. o bien habría que organizar este mismo currículo a partir de las competencias que son necesarias para construir? La estrategia de estas competencias en condiciones reales de funcionamiento de nuestros sistemas educativos no está presente en estos textos. Tendría que verse la aplicación del principio de subsidiaridad tan a menudo halagado, con la idea positiva de responsabilidad y autonomía incrementada de los actores, o la expresión de imposibilidad para hacer frente a las dificultades de esta estrategia, tipo de demisión de las autoridades escolares?

Si ahora me centro en la formación del profesorado, el enunciado de los objetivos de esta formación en términos de competencias y reunión en unos referenciales están directamente ligados al movimiento de estrategia de la profesión del docente. Aquel para la formación en la enseñanza primaria en Ginebra son 12⁴:

- dominar y ejercer la profesión de docente
- reflexionar sobre su práctica, innovar, formarse
- dominar las disciplinas para enseñar y sus didácticas
- servirse de las ciencias humanas y sociales como base de análisis de las situaciones educativas complejas
- asumir la dimensión educativa de la enseñanza
- concebir, construir y administrar situaciones de aprendizaje y de enseñanza
- tomar en cuenta la diversidad del alumnado
- asumir las dimensiones relacionales de la enseñanza
- integrar un componente ético en la práctica cotidiana.
- Trabajar en equipo y cooperar con otros profesionales
- Servirse con buen propósito de las tecnologías
- Mantener una visión crítica y autónoma de los conocimientos

Aquel para el profesorado formado en la HEP Vaud, sea cual sea el nivel de enseñanza, son 11⁵:

- actuar como profesional crítico con conocimientos y cultura
- comprometerse (implicarse) en una actitud individual y colectiva de desarrollo profesional
- actuar de forma ética y responsable en el ejercicio de sus funciones
- concebir y animar situaciones de enseñanza y de aprendizaje en función de los alumnos y del plan de estudios
- evaluar la progresión de los aprendizajes y el grado de adquisición de los conocimientos y de las competencias del alumnado

⁴ *Facultad de ciencias de la educación, licenciatura en ciencias de la educación, segundo ciclo, nota enseñanza.* Folleto distribuido a los estudiantes para el año 2007-2008.

⁵ HEP Vaud, Formación del profesorado, Referencial de competencias profesionales. En la web de la HEP, consultado el 16 de enero 2008.

planificar, organizar y asegurar un modo de funcionamiento del aula favoreciendo el aprendizaje y la socialización del alumnado
adaptar sus intervenciones a las necesidades y a las características del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje, de adaptación o una minusvalía
integrar las tecnologías de la información y de la comunicación con la finalidad de preparar y guiar actividades de enseñanza y de aprendizaje, gestión de la enseñanza y de desarrollo personal
trabajar para la realización de los objetivos educativos de la escuela con todos los copartícipes relacionados
cooperar con los miembros del equipo pedagógico par la realización de tareas que favorezcan el desarrollo y la evaluación de las competencias señaladas
comunicar de forma clara y correcta en los diversos contextos ligados a la profesión del docente

Más allá de las formulaciones poco diferentes, estos dos referenciales demuestran la complejidad creciente de la profesión, de la ampliación de las competencias esperadas del profesorado, de los efectos del movimiento de profesionalización (formación) de la profesión de la que ya he mencionado la fuerza y la importancia. El profesor ya no es una persona que tan sólo “sabe”, conoce los objetos que enseña, sino un profesional cuyas tareas no se limitan a la transmisión de sus conocimientos.

Por una parte, observo que estos dos referenciales de formación no tienen ninguna correspondencia con las competencias enunciadas para el currículo escolar, por otra parte veo que las diferentes competencias no reenvían tan claramente como en el caso escolar a unas disciplinas identificadas, y finalmente que el dominio de conocimientos, enunciados como tales, ya no es el objetivo de la enseñanza; los conocimientos ya no son primordialmente transmitidos en el marco de disciplinas claramente e históricamente enunciadas, evaluadas a través de unos ejercicios y unos problemas escolares clasificados y diferenciados en estas mismas disciplinas; se trata de recursos cuyo dominio permite al sujeto hacer frente a una situación dada o a una familia de situaciones. Mientras que la formación tiene por primer objetivo la puesta en marcha del currículo, programas y planes de estudios escolares en vista al éxito del alumnado, sería interesante estudiar el camino seguido por las competencias entre estos dos niveles, formación profesional, enseñanza escolar. A reserva de una investigación más amplia, emito la hipótesis según la cual las competencias llegaron primero en la formación antes de “descender” hacia la enseñanza. Habría en este caso un elemento de explicación en cuanto a la articulación en ocasiones delicada de estos dos niveles.

1.3. Lista de referenciales de competencias, programas e itinerarios de formación.

La transformación de las intenciones de la formación escolar y profesional que se expresa por el uso de las competencias; expongo ahora las formas cuyas competencias señaladas están

incluidas en los programas e itinerarios de formación.. al menos dos lecturas de estos programas son posibles: aquella que sólo recoge los enunciados de los textos difundidos por las instituciones, aquellas que destacan ciertas continuidades en estos programas. Me limito a unos ejemplos.

En Ginebra, la formación del profesorado de primaria está dividida en cinco campos de formación:

- Unidades centradas sobre la didáctica de las disciplinas – ED
- Unidades centradas sobre el enfoque transversal – EAT
- Unidades centradas sobre las herramientas y métodos de trabajo y de investigación – EO
- Unidades de integración del conocimiento, competencias profesionales y desarrollo de la persona – EI
- Unidades de prácticas bajo responsabilidad (tuteladas) – ES

En la HEP-Vaud, el itinerario de formación para la secundaria I está formado por tres conjuntos:

- Formación en ciencias de la educación
- Formación práctica
- Formación didáctica

Estos tres conjuntos recogen aquellos que estructuran la formación para la enseñanza primaria presentada según las rúbricas que indican otra forma de pensar esta formación:

- Profesión docente
- Concepción, conducta y regulación de la enseñanza y del aprendizaje
- Gestión del aula

Para la enseñanza primaria, se ha añadido en la última rúbrica: “relación con los compañeros”. Las didácticas están en la última rúbrica bajo el título de “Evaluación, regulación y diferenciación” o “Desarrollo del niño”. En cuanto a UF ordenadas bajo “la profesión docente” se lee “Ciudadanía, género y aproximaciones interculturales”.

Si examinamos más al detalle títulos de las UF y los contenidos de formación, otra lectura distingue cuatro grandes tipos de enfoques presentes en distintas partes;

- enfoques didácticos que hace referencia a la enseñanza y al aprendizaje del conocimiento y competencias disciplinarias;
- enfoques transversales que se ocupan de los objetos y de las actitudes profesionales supuestamente comunes para el profesorado, los de secundaria sea cual sea su disciplina
- aportaciones de las disciplinas contributivas de las ciencias de la educación, sociología, psicología o historia, por ejemplo
- periodos de formación práctica

Las diferentes didácticas están directamente copiadas de las disciplinas escolares, en Ginebra en la primaria, la distribución entre estas didácticas es proporcional en su lugar en los horarios escolares. De esta forma, la didáctica de la historia y la de geografía se enseñan durante un semestre en Ginebra, por un equivalente de 3 créditos cada una. Esto corresponde a unas 14 semanas de las cuales dos veces cuatro semanas en las aulas, es decir 10 semanas universitarias con cada una 1h30 a 2 horas de clase para cada disciplina. Prefiero dejar que cada uno mida la amplitud de la tarea para los formadores universitarios. En Lausana, los didácticos de las ciencias humanas, que agrupan historia y geografía, tiene un valor de 8 créditos en el primer año y 4 en el segundo, es decir en conjunto dos veces más que en Ginebra. La autonomía de las instituciones de formación juega aquí su papel.

Las UF de las aproximaciones transversales tienen temas muy variados, desde la profesión del docente y del ingreso en la profesión hasta la evaluación, la gestión del aula, etc. En Ginebra, estas UF se completan por otras, tales como UF centradas sobre cuestiones de ética, sobre el uso de nuevas tecnologías, o incluso UF centradas en la investigación puesto que, hasta este año, los estudiantes debían realizar una memoria de investigación de tipo académico. En la HEP-Vaud, existe una iniciación a la investigación en educación encaminada hacia una memoria profesional para el futuro profesorado de primaria.

La elaboración de los planes de formación y su puesta en marcha han dado lugar a negociaciones con frecuencia difíciles entre los profesionales de la didáctica que consideran que el centro de la profesión del docente es la aplicación de situaciones que permitan al alumnado construir conocimientos disciplinarios, y están los partidarios de las aproximaciones transversales que ponen por delante la complejidad de la profesión del docente, las nuevas competencias que se le asignan (otorgan) y el hecho de que algunas herramientas como aquellos ligados a la evaluación por ejemplo, son necesarias para todas las disciplinas. Como profesional de la didáctica, unas prácticas como la evaluación que se acaba de citar son primeramente disciplinarias. El profesor evalúa en primer lugar conocimientos, en el sentido amplio del término, contruidos en unas enseñanzas disciplinarias. La solución deseable sería naturalmente que, sobre numerosos objetos, los formadores en didácticas y los formadores en aproximaciones transversales colaboren. Aunque, además de ciertos recelos recíprocos, nuestras instituciones no están hechas para ello. En particular el cálculo de las obligaciones profesionales estipula siempre que las horas de formación se atribuyen individualmente para un grupo dado. El periodo actual de restricción de los presupuestos no es favorable sea cual sea la evolución en ese sentido.

La separación que caracteriza las relaciones entre las aproximaciones didácticas y las aproximaciones transversales, igualmente se observa entre las didácticas (por ellas mismas). Es cierto que una tal situación reproduce lo que ocurre en la experiencia escolar del alumnado; de hecho, ser alumno es, sobre este tema, pasar toadas las horas o casi, de un objeto de aprendizaje a otro, de una disciplina a otra. Mientras que la lógica de las competencias invitaría a poner en marcha dispositivos de formación que se apoyen en situaciones profesionales donde la complementariedad de los recursos sea necesaria para hacerle frente, las separaciones reproducidas aquí auguran mal que sean necesarias las colaboraciones⁶. Esta lógica debería igualmente tener unas consecuencias en las prácticas de validación de la formación. Sin embargo, entre los cuatro tipos de aproximaciones señaladas más arriba, existe uno que se le escapa a esta separación, se trata de los periodos de formación práctica. En efecto, estos están con frecuencia relacionados con los enfoques transversales y didácticos, ciertamente cada uno por su lado, pero siempre con el objetivo de tener en cuenta que la experiencia y el análisis hagan de unas prácticas un incentivo esencial de la formación. Aquí se encuentran implicados y puestas en prácticas las temáticas de la alternancia y del “praticien réflexif” (el que realiza práctica de forma reflexiva)

1.4. A título de ejemplos, dos desafíos para nuestras formaciones.

Para finalizar este muy rápido panorama de algunos aspectos de la formación del profesorado en los cantones de Ginebra y de Vaud, examino, siempre brevemente dos desafíos para nuestras formaciones. El primero es común a todas las órdenes de enseñanza y a todas las disciplinas. Sitúo el segundo más específicamente para las disciplinas de ciencias sociales lo que lo inscribe en transición con la segunda parte de este texto.

1.4.1. La fragmentación: una respuesta posible, la integración

No es necesario insistir mas antes sobre la impresión (y la realidad) de fragmentación que dan la lectura del currículo de formación y la práctica por ella-misma. Esta fragmentación está naturalmente inscrita en toda experiencia profesional y humana; ésta siempre se enfrenta con el paso del tiempo, ante la necesidad en la que cada uno está constantemente eligiendo y ante la imposibilidad correlativa de no poder nunca tenerlo todo en cuenta al mismo tiempo, más aún de forma razonada. Considerando este límite, las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, aquellas que los estudiantes observan, aquellas que ponen en marcha, son por lo general consideradas como momentos privilegiados donde el profesor está invitado a movilizar una pluralidad de recursos, sobre todo aquellas que se construyen en diferentes

⁶ Mas modestamente que la toma en cuenta plural de situaciones de enseñanza como objeto de formación, las colaboraciones entre formadores puede también referirse a objetos más limitados. Un ejemplo entre didáctico de la lengua francesa y didáctico de la historia se tienta en Ginebra con respecto al relato (AUDIGIER et RONVEAUX, 2007).

tiempos y por las diferentes temáticas de la formación. Esta relación entre las situaciones complejas y los recursos profesionales se ocupa en las UF llamadas de integración. Por lo tanto, según el dispositivo para la formación del profesorado de primaria en Ginebra:

En el itinerario de la licenciatura, las unidades de formación se centran a veces en diversos aspectos del trabajo docente con respecto a las didácticas de las disciplinas y a los aspectos más transversales. Para aprender, se trata de aceptar separar las diferentes facetas de la profesión, para observarlas mejor a través de las lentes, disciplinas diferentes; pero en el actuar profesional, no hay desacuerdo, el profesor debe movilizar el conjunto.

Estas unidades "...tienen como finalidad reunir, relacionar, situándolos, las diferentes aproximaciones de la formación para abordar la profesión en su globalidad, su complejidad". En una primera acepción, la integración llama al análisis de las situaciones, en este caso aquellas que los estudiantes han vivido con títulos diferentes en el momento de sus tiempos de terreno. Desde otro punto de vista sería considerar la integración como el lugar y el medio donde se construiría, en la profesión y en los actos profesionales, una especie de punto de vista "meta", juntando, unificando todos los recursos, conocimientos, experiencias, hallados durante la formación. Esta forma de ver es ilusoria; la aprensión de la totalidad se quedaría en un mero sueño, un horizonte, jamás se produce. Una tercera forma, la segunda si eliminamos la anterior, consiste en poner a los alumnos en situación de elaborar y de dirigir un proyecto complejo. Ya no se trata de volver a situaciones vividas y de analizarlas desde diferentes puntos de vista, esforzándose a articularlos, sino de movilizar recursos variados para construir lo nuevo. Por lo tanto, que las dos formas aquí tenidas en cuenta, pidan las dos, un apoyo razonado sobre el concepto de situación, ya sea la que se ha vivido en una clase o incluso en un momento de formación, o bien aquella que convenga iniciar o desarrollar. Finalmente sea cual sea la solución tenida en cuenta, la integración conlleva una fuerte dimensión de reflexión que la sitúa correctamente en el paradigma del "praticien réflexif".

1.4.2. Las concepciones que nuestros estudiantes tienen de nuestras disciplinas: un cambio necesario

El último tema que trataré aquí nos acerca a lo que es más específicamente disciplinario en nuestra profesión de docente-investigador. Aunque no se pueda documentar de forma precisa este último tema, diversos cuestionarios propuestos por unos formadores ya sea en Francia como en Suiza francesa (romande), manifiestan esta cuestión relativa a las concepciones que nuestros estudiantes tienen de nuestras disciplinas, historia, geografía y educación a la ciudadanía. Aquí debemos interrogarnos una diferencia planteada como importante entre el profesorado de primaria y los de secundaria. En efecto los primeros son de índole general y

normalmente no han continuado su formación académica en nuestras disciplinas. Sus conocimientos disciplinarios corresponden por tanto a lo que tenemos derecho a esperar de un alumno que finaliza con éxito sus estudios secundarios. Los segundos tienen una formación académica respaldada por un diploma. Ni la formación equivalente al final de la secundaria, ni la formación universitaria en una disciplina, garantizan que los futuros profesores tengan la o las disciplinas que ellos enseñen, una concepción que llamaría abierta. Una tal concepción descansa en gran parte sobre una dimensión epistemológica, dimensión indispensable que distancia el conocimiento, lo considera como una producción históricamente, socialmente y lingüísticamente construida. Es una base necesaria para una reflexión crítica sobre la enseñanza y el aprendizaje de nuestras disciplinas y para la elaboración de situaciones renovadas.

La formación disciplinaria universitaria no es una condición suficiente, cuando se solicita como para la secundaria. La formación para el profesorado primario se afronta no sólo a una concepción realista y poco crítica de nuestras disciplinas y a una ignorancia de sus formas de pensar, sino también sencillamente a un fuerte déficit de conocimientos de historia, conocimientos sobre el pasado de nuestras sociedades. Estas concepciones se consolidaron a lo largo de la experiencia escolar. Lo que sabemos hoy de esta experiencia para un elevado número de alumnos incita a una gran prudencia. De modo que, en la encuesta que hemos realizado acerca de la enseñanza de la historia a los alumnos del ciclo, secundario I 12-15 años, estos oponen en su gran mayoría las actividades que prefieren a aquellas que viven con más frecuencia en la clase de historia. Los más apreciados están por orden: ver (vídeos, películas), debates, salir a hacer visitas, las actividades autónomas y de grupo; las más frecuentes son, siguen por orden: leer, actividades enmarcadas, escuchar, escribir; liste que encontramos en un orden un poco diferente entre las menos apreciadas. Nos queda por saber como aquellos que llegarán a ser profesor tendrán en cuenta esta experiencia; ¿buscarán organizar su enseñanza alrededor de actividades que ellos mismos prefirieron o llegarán a ser en el transcurso de su formación partidarios de una enseñanza más formal y más sistemática? Formulada de esta forma, una tal alternativa parece sencilla. Pero, está igualmente mal planteada. En efecto, nuestras disciplinas son disciplinas donde los conocimientos declarativos, los “conocimientos que...” son importantes y se puede también interpretar la permanencia de una enseñanza que da privilegio la transmisión de conocimientos como la manifestación de una “resistencia” de los llamados conocimientos. El debate queda abierto.

Otros elementos de reflexión se aportan por las respuestas obtenidas a diversos cuestionarios que numerosos formadores someten a sus estudiantes al inicio de sus UF. Por ejemplo, en varias ocasiones he sometido a un cuestionario de ese tipo a los futuros profesores de

primaria. Entorno (con frecuencia en el sentido de lo que está alrededor igual que lo comprende el plan de estudio de Ginebra para la primaria) población, relieve, territorio, espacio y climat, todos ellos están en una lista de 23 palabras las más asociadas a la geografía, mientras que las más rechazadas son concepto, modelo, poder, dinámico, eje, términos que situaban decididamente la geografía y su enseñanza como una ciencia social, relacionada a conceptos y a modelos de análisis. Una de las posturas de la formación es pues la modificación de estas concepciones, modificación necesaria para articular una epistemología de la disciplina escolar que sea del tipo constructivo con la invención y la elaboración de situaciones de enseñanza y aprendizaje coherente con esta epistemología. Una de las vías utilizadas con frecuencia es poner situaciones de formación que esté en un informe de homotecia con las situaciones propiamente escolares. El examen de la pertinencia de una tal orientación sobrepasan los límites de este texto. Sin embargo, ante cualquier examen en ese sentido, es importante aclarar por muy poco que sea este concepto de situación integrando lo que es específico de nuestras disciplinas. La segunda parte de este texto introduce esta tentativa.

2- UNA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN A POTENCIAR: EL ESTUDIO DE SITUACIONES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y DE SITUACIONES DE FORMACIÓN

Después haber trazado los principales aspectos de la formación del profesorado en los cantones de Ginebra y Vaud, cantones tomados como ejemplos para ilustrar ciertas tendencias de fondo de las evoluciones actuales de esta formación, introduzco una reflexión más sistemática sobre el concepto de situación. En efecto, está relacionado intrínsecamente con el de competencias, del que acabo de subrayar la importancia. Sin embargo, si las instituciones anticipan referenciales de competencias y publican etapas de formación acompañados de textos descriptivos más detallados acerca de los contenidos de UF correspondientes, todos estos textos se quedan atenuados sobre las situaciones. Es lo mismo para el currículum escolar. La significación dada a este concepto permanece, para lo esencial, en el sentido común de la profesión, para saber en todo momento, todo “espacio-tiempo” consagrado a la enseñanza y al aprendizaje de un objeto, sea cual que sea, que la situación sea escolar en el propio sentido del término, o de formación. No obstante, quedarse en eso sería desconocer los trabajos de los expertos en didáctica que utilizan el concepto desde hace mucho tiempo. Aún más, la importancia que adquiere en relación con las competencias necesita explorarlo de nuevo. Mi intención, aquí, es proponer algunas etiquetas, distinciones y referencias, a fin de elaborar una manera de pensar en ello y usarlo que tenga en cuenta la especificidad de nuestras

disciplinas. Lo que propongo es un esbozo para una construcción en curso de elaboración, esbozo que someto a debate.

Para eso, comienzo recordando los principales ejes de las formalizaciones de las que “situación” ha sido objeto en didáctica de las matemáticas y en didácticas de las ciencias de la naturaleza. Estas formalizaciones han sido las primeras elaboradas en el campo de las didácticas y han constituido las referencias esenciales que los expertos en didáctica de las ciencias sociales, así como los formadores y una parte de los profesores de nuestra disciplina, han utilizado.

La interrogación sobre estos usos y sus fundamentos epistemológicos me lleva a distanciarlos de nuestras disciplinas, y a estudiar y construir el juego y las relaciones que existen entre los diferentes significados de este concepto. Este esbozo finaliza con una conclusión que abre algunas orientaciones para investigaciones a desarrollar. A lo largo de este recorrido, me apoyo, como lo he anunciado en mi introducción, en una investigación que dirigimos actualmente en Suiza francesa (romande), sobre la contribución de la enseñanza de las ciencias sociales en la educación al desarrollo durable. He, así pues, de exponer previamente las principales orientaciones de este trabajo⁷.

2.1 De antemano: las principales orientaciones de la investigación contribución del profesorado de ciencias sociales –historia geografía, ciudadanía– a la educación al desarrollo durable

Desde hace algunos años, la educación al desarrollo durable (EDD) forma parte de los objetos y de las preocupaciones que el profesorado debe integrar en sus enseñanzas. Que sea en Suiza o en Francia, por tomar solo estos dos ejemplos, las autoridades políticas y escolares resaltan esta educación, especialmente en torno de los imperativos contenidos en las Agendas 21. Del análisis de los orígenes y de las bases de esta educación se desprenden varias características:

La educación al desarrollo durable es la heredera de dos corrientes pedagógicas: la educación del medio ambiente y la educación al desarrollo. De la primera, se ha hecho cargo generalmente el profesorado de ciencias naturales; de la segunda tiene una connotación más social relacionada con el subdesarrollo y el tercer mundo; de ella se ha hecho cargo más bien el profesorado de geografía, incluso el de historia o de economía. Aunque el desarrollo durable haya sido construido al encuentro de tres dimensiones de igual importancia, lo económico, lo social y lo medioambiental, es la última dimensión la que se toma en cuenta con más

⁷ Algunos documentos relativos a esta investigación están disponible en el sitio web del equipo ERDESS citado previamente.

frecuencia. El profesorado de ciencias naturales se implica de nuevo en la educación al medioambiente. Esta primicia tiene como consecuencia la prioridad acordadas generalmente a las cuestiones medioambientales, concebidas primeramente como relevantes de una naturaleza y de recursos llamados naturales que hay que proteger, conservar, etc.;

Los desafíos planteados por el desarrollo durable son, finalmente, de orden político. Es decir, que su solución, si la hay, desembocan de decisiones colectivas, debatidas en el espacio público de nuestras sociedades democráticas;

Para elaborar estas decisiones, para construir, comprender y analizar estos desafíos, los investigadores, los políticos, pero también los ciudadanos, movilizan conocimientos procedentes de diferentes ciencias sociales, de diferentes esferas de la vida, tal como nuestra cultura las distingue, económica, política, social, cultural;

A partir de entonces la EDD interesa en primer término las enseñanzas de ciencias sociales, geografía y ciudadanía, para permanecer en el núcleo duro de las disciplinas enseñadas.

Plantear eso al principio de la reflexión no prejuzga la elección de las problemáticas, de los contenidos y de los métodos en el cotidiano de las clases. Las intenciones y los objetivos de la EDD son explícitamente dirigidos hacia competencias sociales, yendo de comportamientos reputados, coherentes con las orientaciones del desarrollo durable, a la construcción de un punto de vista crítico sobre el conjunto de estas orientaciones, desde su implicación hasta las maneras en que se ha tomado en cuenta. Existen dos formas extremas de pensar las relaciones entre la EDD y las disciplinas escolares: ya sea, enunciamos primeramente las intenciones y competencias a construir en el marco de la EDD, y elegimos lo que, en las disciplinas escolares, permite responder a estas intenciones y construir estas competencias, después situamos SEA que son susceptibles de favorecer la construcción de estas competencias; ya sea, nos situamos dentro de tal o tal disciplina, subrayamos lo que es susceptible de contribuir a las competencias relacionadas a la EDD e implantamos SEA que queden en la lógica, los contenidos y los métodos disciplinarios. Entre estos dos extremos, todos los intermediarios son posibles.

Además, la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria se diferencian entre generalistas y especialistas. Tenemos que admitir que la geografía escolar se ofrece, desde hace mucho tiempo, como accesible a numerosos conocimientos que permite describir, analizar, comprender el mundo contemporáneo, sin que los conocimientos económicos, jurídicos y políticos, sociales y demográficos, culturales y técnicos, den lugar a un análisis riguroso y a

una introducción controlada. La historia y la educación para la ciudadanía incluyen estos diferentes conocimientos sin dominarlos más.

Finalmente, recuerdo que las orientaciones de acción y las decisiones a tomar en la perspectiva del desarrollo durable no son “disciplinarias” o “científicas” sino políticas. Unas y otras ponen en juego la diversidad de opiniones, de conocimientos, de creencias, de intereses... diversidad que es emblema de nuestras sociedades modernas y que gobiernan nuestros regimenes democráticos. El lugar de los actores es un desafío mayor para nuestras disciplinas. La geografía tiene a menudo dificultades para integrarlas; la historia lo hace, pero, en su preocupación explicativa, tiende a dejar de lado lo imprevisto y la casualidad, así como la libertad y la decisión; en cuanto a la educación para la ciudadanía también tiene dificultades para hacer sitio a los conflictos y a los desacuerdos de nuestras sociedades contemporáneas, y tiende, a menudo, a refugiarse en un aprendizaje de algunos principios del vivir juntos y del funcionamiento de las instituciones. Eso no significa que los “conocimientos” son de poca importancia. ¡Evidentemente no! Eso significa que no podemos hacer creer a los alumnos que las decisiones que les conciernen, que han de tomar solos o colectivamente, son los frutos de un uso razonado de conocimientos estables y universales. Una concepción antigua querría que el rol de la Escuela se limite a la transmisión de tales conocimientos, y deja a cada individuo el cuidado, la libertad, de hacer uso de ello en su vida. Además de la ilusión de un conocimiento estable y universal, esta concepción reposa también en las creencias, según la cual más conocimientos razonados se traducen en comportamientos, elecciones, actitudes, más razonados también. La experiencia de estos últimos siglos invita a la modestia.

Varias investigaciones⁸ no están de acuerdo con la continuidad entre los conocimientos escolares y los comportamientos y decisiones sociales. Dicho de otra forma, frente a una “cuestión social viva”, una cuestión de actualidad⁹, los alumnos no movilizan estos conocimientos; movilizan, en lo esencial, conocimientos de sentido común, recogidos aquí o allí. Esta ausencia no significa que los conocimientos escolares no jueguen ningún rol, por ejemplo, como estructura de recepción para las informaciones recibidas por otro lado, en el momento de la entrevista o de otro modo de selección de opiniones y de razonamientos sobre la actualidad, ellos no hacen referencia, o hacen poca, a estos conocimientos. Apoyándose en esta constatación, nuestra investigación se fundamenta en la problemática “du détour et du retour” (de rodeo y de vuelta). Partiendo de una situación social en fuerte relación con tales o tales aspectos del desarrollo durable, nuestras enseñanzas ponen a los alumnos en situación de efectuar un rodeo por los conocimientos y las competencias disciplinarias consideradas útiles

⁸ Por ejemplo, TUTIAUX-GUILLON dir., 2001.

⁹ Ver LEGARDEZ et SIMMONEAUX dir., 2004.

o necesarias para comprender esta situación, decidir, etc.; luego, una segunda situación, diferente a la del rodeo, dedicada a los aprendizajes explícitos y concebidos como suficientemente alejada de los ejercicios escolares habituales, ofrece a los alumnos la ocasión de movilizar estos conocimientos y competencias. Esta movilización implica una vuelta a los conocimientos que los alumnos han construido en situaciones sociales y sobre objetos más próximos de la vida. En un primer tiempo, el trabajo de investigación consiste pues en identificar o en elegir los conocimientos y competencias que son útiles, para construir y poner en obra las situaciones escolares correspondientes, situaciones de enseñanza aprendizaje primeramente, situaciones desplazadas después.

Sin zanjar definitivamente una u otra manera de abordar las relaciones entre EDD y disciplinas escolares, un análisis de conjunto de estas relaciones pone en evidencia algunos temas esenciales a trabajar, tales como, por ejemplo: las escalas temporales, espaciales y sociales¹⁰; los actores y la diversidad de intereses, etc.; las condiciones políticas, jurídicas y éticas de la decisión; la concepción de las relaciones entre naturaleza y sociedad; la dimensión temporal y las relaciones pasado, presente y futuro; la toma en cuenta del riesgo y de lo incierto, etc. Es en torno a y para la construcción de estos temas que SEA son elaborados y conducidos. En cuanto a las situaciones de “vuelta”, hemos elegido situaciones de debate. Por un lado, la participación en el debate público forma parte de las competencias del ciudadano, por otro lado, toda una corriente de investigación se interesa hoy en el debate y la argumentación; en fin, un debate, incluso en clase, pone a los alumnos en una situación desplazada en relación a las situaciones escolares habituales y es más propicio a la expresión de sus puntos de vista personales y de su argumentación¹¹.

A lo largo de esta rápida presentación, ya he hecho un amplio uso del término de situación y el lector habrá rápidamente identificado el hecho de que ese término no designa siempre las mismas realidades. Esto necesita pues un mínimo de aclaración. No obstante, antes de proponerlo, me paro un instante sobre las significaciones y el uso de este concepto en las didácticas de las matemáticas y de las ciencias naturales, y, posteriormente, en las nuestras.

2.2 Enfoque del concepto de situación en las didácticas de las disciplinas

El concepto de situación es familiar a numerosos expertos en didáctica¹². Esta familiaridad no impide una gran variedad de usos y de significaciones según las disciplinas y según las corrientes de investigación. La elaboración más conseguida viene de la didáctica de las

¹⁰ Ver AUDIGIER 2004 et AUDIGIER 2006.

¹¹ AUDIGIER 2000, TOZZI & ETIENNE 2004, SIMMONNEAUX 2001.

¹² Para una presentación sintética, ver el artículo correspondiente en REUTER (ed) 2007.

matemáticas y se apoya en los trabajos de GUY BROUSSEAU, que ha formalizado una teoría conocida con el nombre de teoría de las situaciones didácticas (BROUSSEAU 1981). En una significación corriente, una situación de enseñanza y aprendizaje en la escuela, designa todo momento en el que, en una clase, un profesor coloca cualquier dispositivo supuesto presentar aprendizajes en los alumnos. Las referencias constructivas y epistemológicas sobre las que los expertos en didáctica de las matemáticas y de las ciencias se apoyan, conducen a rechazar, salvo excepción, una enseñanza de simple comunicación de un conocimiento por el profesor, en beneficio de la “devolución” de un problema, poniendo al alumno en situación de operar un salto cognitivo que se traduce por la construcción de un conocimiento necesario para resolver el problema planteado. DUPIN et JOHSUA (1993) presentan los mismos cuatro tipos de situaciones distinguidos por Brousseau, topología que distingue diferentes momentos en la enseñanza de una noción según el contenido y la intención de cada uno:

las *situaciones de acción* en las que el problema llama a una acción, una producción del alumno fundadas en un modelo implícito.

Las *situaciones de formulación* permiten la puesta en práctica de modelos explícitos, de lenguajes y donde el conocimiento tiene una función de justificación de las acciones y de control.

Las *situaciones de validación* en las que se aplican mecanismos de prueba, y donde el conocimiento tiene por función establecer estas pruebas, de discutir las o rechazarlas.

Las *situaciones de institucionalización*...en las que el conocimiento tiene una función de referencia cultural.

Adelantando la resolución del problema, la situación-problema¹³ se ha vuelto “emblemática” de las didácticas de las matemáticas y de las ciencias naturales, y se han difundido ampliamente en otras disciplinas. Sin ignorar la diversidad de los enfoques en que es objeto, importa observar que está relacionada a menudo a la idea de obstáculo y de objetivo-obstáculo (MARTINAND 1986) en filiación directa con la obra de Gaston Bachelard y el concepto de ruptura epistemológica según el cual el conocimiento científico se construye contra el sentido común. Los trabajos sobre y con la situación-problema también han movilizad o otras referencias tales como las representaciones sociales (Moscovici, 1967-1976) o el conflicto socio-cognitivo (DOISE & MUGNY, 1981). Sobre este fondo común, ciertos autores matizan más o menos intensamente estas referencias oponiéndose a su uso demasiado sistemático.

¹³ Ver FABRE 1999.

2.3 El concepto de situación en las didácticas de las Ciencias Sociales

Más allá del primer sentido, el más utilizado, como testimonian frecuentemente los textos descriptivos de UF en las instituciones de formación, el término de situación-problema ha conocido un cierto éxito en nuestras didácticas. Es necesario distinguir un uso relacionado directamente con las prácticas de enseñanza y un uso en la investigación. Resumo el uso práctico más frecuente en torno a un tipo de modelo de una “buena” situación didáctica: a menudo introducido por un momento de discusión en torno a un documento destinado a motivar al alumnado, el objeto a estudiar es después enunciado bajo forma interrogativa; el profesor interroga a los alumnos para conocer las representaciones que tienen del objeto sobre el cual van a trabajar; la comparación entre estas comparaciones y el conocimiento a construir permite identificar obstáculos a esta construcción; el trabajo propuesto al alumnado permite, en principio, el paso de este obstáculo. Este modelo se vuelve a menudo dogmático, abandonando las interrogaciones que provoca, tanto desde el punto de vista teórico como desde el punto de vista práctico. Del lado de la investigación, los trabajos que han explorado este concepto son poco numerosos. El más importante es sin duda el realizado en torno al concepto de nación en los años 90 (GUYON, MOUSSEAU, TUTIAUX-GUILLON, 1993). El proyecto de sus responsables era poner a prueba la pertinencia de los conceptos de las didácticas de las ciencias de la naturaleza en didácticas de las ciencias sociales. El uso riguroso de estos conceptos y la precisión de los análisis hacen de ello una investigación de referencia sin que podamos fácilmente generalizar el método y los resultados.

Estos trabajos y estos usos me llevan a varias observaciones:

Si seguimos a JEAN-CLAUDE PASSERON (1990), la epistemología de las ciencias sociales difiere profundamente de las de las ciencias de la naturaleza. El debate, evidentemente, no está cerrado y, sin duda, no lo estará nunca. Sin embargo acepto el calificativo de ciencias socio-históricas para traducir la especificidad de las ciencias sociales. Estas últimas son de discursos razonados, científicamente construidas, sobre realidades tomadas obligatoriamente en el flujo del tiempo. Por ello, estas realidades no son reproducibles y no enuncian leyes como sistema de relaciones observables sea cual sea el contexto. Además, utilizan el lenguaje y el razonamiento naturales; se presenta como pensamiento social de lo social¹⁴;

El uso de concepto de ruptura epistemológica resulta ser complicado, sino lo es poco a poco si lo es al menos en su generalidad. Una parte importante de la construcción de conocimientos y de competencias sobre las sociedades se hace en continuidad de lo que el sujeto ya conoce.

¹⁴ Para nuestras didácticas, ver los trabajos de LAUTIER 1997 y DE CARIOU 2004.

Esto no elimina posibles rupturas, como por ejemplo con respecto a las concepciones del conocimiento con las que he terminado mi primera parte, pero estas rupturas no deben conducir a ignorar lo que se construye de continuo con estos conocimientos ya presentados.

El uso de los conceptos de objetivo-obstáculo y de conflicto socio-cognitivo es igualmente delicado. Por un lado, esto ya ha sido subrayado en didáctica de las ciencias naturales, no podemos transformar la enseñanza en “carrera de obstáculos”; por otro lado, hay muchas otras formas de conflictos posibles en la clase a propósito de un objeto de conocimiento dado. Las ciencias sociales admiten la pluralidad de interpretaciones y puntos de vista, lo que conduce a tratar diferentemente los desacuerdos y las divergencias de análisis. Una confrontación de punto de vista en ningún caso es asimilable a un conflicto socio-cognitivo. Una situación de debate en clase sobre una cuestión social viva no puede ser analizada según este concepto. Hay aspectos cognitivos, la recepción de los argumentos de unos y otros puede conducir a una reorganización cognitiva, pero el uso del concepto de conflicto socio-cognitivo es a menudo inútil incluso mal avenido;

Los procesos de escolarización de los conocimientos, hagamos referencia a la teoría de la transposición didáctica o al concepto de disciplina escolar, son muy ampliamente ignorados. Para simplificar, recordemos que se enseñan objetos escolares, es decir, objetos que son reconstruidos en la forma y en el fondo según las obligaciones y las exigencias de la institución social y de sus modalidades de funcionamiento¹⁵;

En fin, la dinámica de una SEA organizada en torno a un problema no se desarrolla en nuestras disciplinas de la misma manera que en matemáticas o en ciencias de la naturaleza. Nuestras disciplinas están muy profundamente marcadas por un movimiento de fondo que consiste introducir casi constantemente nuevas informaciones, nuevos conocimientos. Resolver un problema de sociedad, más precisamente un problema de historia o de geografía, ampliar su punto de vista, se manifiesta siempre por una acumulación de informaciones, de datos, y no solamente por un razonamiento que encadena estas informaciones las unas a las otras según unas relaciones consideradas como lógicas. Los trabajos de Paul Veyne o de Paul Ricoeur han mostrado bien la importancia de la intriga, una forma de punto de vista dominante que permite hacer la síntesis de lo heterogéneo, unir informaciones diversas, incluso dispersas.

¹⁵ AUDIGIER 2004 para la historia y la geografía, 2006 para la educación para la ciudadanía.

Añado a estas informaciones el hecho de que los conocimientos y las competencias, los contenidos enseñados y los métodos puestos en marcha en nuestras disciplinas son objeto de debate constante. La historia y la ciudadanía están a menudo en primera línea de las polémicas sobre la Escuela, conflictos de memorias e interpretaciones, debates sobre los valores y las referencias a resaltar. Los ejemplos recientes son numerosos, que sea en España, en Suiza, en Francia, o bien, en otros Estados.

2.4. De la diversidad de las situaciones, esbozo para nuestras didácticas

Las observaciones anteriores llevan a un esclarecimiento necesario de la pluralidad de los significados del término de situación en nuestras didácticas. Este esclarecimiento se hace en dos direcciones:

las situaciones estudiadas en clase hacen referencia a una realidad pasada o presente; ésta solicita igualmente ser comprendida en términos de situación;

los dispositivos de trabajo son susceptibles también de referirse a situaciones de trabajo fuera del terreno escolar.

Volviendo a nuestra investigación sobre el EDD, tenemos que hacer dos lecturas:

la situación social estudiada, aquella que es elegida y elaborada con referencia a una situación social real; la primera la titulo *situación social escolar*, la segunda, *situación social de referencia*¹⁶;

la situación en el sentido de *dispositivo escolar de trabajo*, para nuestro ejemplo, la situación de debate. Ella también se refiere o puede referirse a situaciones de la vida que son de tipo 'debate'.

Para diferenciarla de la primera, la llamaré *dispositivo social de referencia*.

Así pues, hay un primer juego, entre la situación social de referencia y la situación social escolar, y un segundo juego, entre el dispositivo escolar y el dispositivo social de referencia. Una vez estos dos juegos planteados, debemos ir más lejos y tomar en consideración los procesos de escolarización. Para afirmar su importancia, os invito a un desvío, por un ejemplo que no es escolar, con el fin de apreciar mejor la doble construcción creada. Para ello, tomo prestado, por una parte, de los trabajos de Jérôme Bruner, el capítulo 2 especialmente de su obra *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? [¿Por qué contamos historias?]* (RETZ 2002), *Récit de justice et récit littéraire [Relato de justicia y relato literario]*, y por la otra, de los de FRANÇOIS OST sobre la construcción de la ley en redes. En este capítulo, BRUNER se interesa por el relato judicial para subrayar que este es un tipo particular determinado con el fin de la práctica judicial. Dicho de otra manera, los actores de un proceso no relatan la

¹⁶ Me inspiró del concepto de Prácticas sociales de referencia, formalizado por Jean-Louis Martinand en didácticas de las ciencias de la naturaleza y de la tecnología (1986). El término de situación social de referencia incluye prácticas, pero sobrepasándolas muy ampliamente, implicando el contexto, los actores y todo aquello que entra en juego, etc.

situación, a menudo un conflicto que someten a un tribunal, de cualquier modo. El relato llevado a cabo debe responder a unas reglas precisas, aquellas que van a permitir una decisión: identificar los actores y las circunstancias; nombrar los actos para que entren en las categorías del derecho; calificar el delito y hacer posible una decisión; etc.

Si razonamos por analogía, la situación social escolar y el dispositivo social escolar están sometidos también a esta determinación, es decir, que ambos están elaborados no solamente en relación con la situación social de referencia y con el dispositivo social de referencia, sino también, o incluso sobre todo, en función de su inscripción en el universo y la lógica escolar: un nivel disciplinario dado, alumnos de una misma edad o casi, un espacio-tiempo a menudo reducido, la necesidad para el profesor de producir algo que se pueda enseñar, que se pueda aprender y se pueda evaluar.

En el caso de nuestra investigación sobre la EDD, las SEA deben ser analizados en varios niveles

- la situación social de referencia, por ejemplo la situación de Bangladesh después del monzón excepcional del verano de 2007;

- la situación social escolar, que es la que el profesor construye para el estudio de los alumnos teniendo en cuenta múltiples factores de escolarización.

Insisto en el hecho de que los alumnos no estudian nunca ‘las consecuencias humanas y sociales de...’ pero solo tres o cuatro imágenes, dos o tres extractos de textos variados, a menudo artículos de prensa, de forma más rara extractos de artículos o de manuales llamados científicos, una o dos cartas, a veces un fragmento de programa de televisión, etc. El conjunto está puesto bajo el título susodicho. Está claro que la situación escolar está elaborada en referencia a una realidad que solo nos es conocida por numerosas mediaciones, y bajo la determinación de las intenciones de aprendizaje. Pero no es ‘la’ realidad introducida en clase. Observación banal y evidente, sin duda, pero el lenguaje natural propio de nuestras disciplinas llevan a asimilar demasiado fácilmente las palabras y las cosas.

En cuanto al dispositivo escolar, es auto referenciado cuando solo remite a dispositivos escolares. Es elaborado en relación con dispositivos sociales de referencia cuando estos últimos son explícitamente convocados para inspirar su construcción. El caso del debate en clase es, a este respecto, emblemático. He indicado que uno de los reconocimientos frecuentemente hecho a las prácticas del debate es la llamada al desarrollo de competencias ciudadanas. A partir de ahí, vamos a buscar en la vida social y política prácticas llamadas de debate, susceptibles de inspirar el dispositivo que se va a poner en marcha. En este caso, ¿a

qué debates referirse y por qué? En efecto, existen diferentes tipos de debate; las metas y las formas varían. El debate científico tiene toda su legitimidad. Su introducción en clase ya ha sido explorada en didácticas de las matemáticas, por ejemplo. Pero la construcción de competencias ciudadanas ligadas al debate no se limita al debate científico. Estamos invitados a explorar los debates que existen en el espacio público, especialmente los debates políticos. ¡Empieza entonces una caza bastante compleja! La forma que viene inmediatamente a la mente es la del debate televisado; sin embargo, esta referencia no es nada satisfactoria en el proceso educativo. La impresión es más la de un combate de imágenes y de palabras que la de un debate razonado. Las dificultades para identificar debates que sean inspiradores legítimos de los debates escolares son legibles en los textos oficiales, por ejemplo, en Francia, donde estos textos utilizan la expresión ‘debate argumentado’, bien sea para la escuela primaria o para la *Educación cívica, jurídica y social* en los institutos de enseñanza secundaria. Ciertamente, los debates, en el espacio público, son argumentados, todo debate lo es; sin embargo, conviene recordar que la argumentación tiene, al menos, dos finalidades: explicar la verdad de una proposición; ganarse la convicción gracias a otros factores que la verdad. Es evidente que en el espacio escolar la referencia a la verdad es dominante, al menos en las intenciones, y que, en el espacio público, la aspiración a convencer y adherir a un punto de vista es dominante, y, en consecuencia, no es necesaria con relación a una búsqueda o una intención de verdad. La elección del dispositivo escolar de debate juega, pues, un papel esencial para invitar a los alumnos a movilizar tales o tales conocimientos, a hacer prueba de tal o tal competencia. La forma es estrechamente solidaria del fondo.

Esta puesta en evidencia de la pluralidad de los significados del concepto de situación en el marco de la enseñanza escolar es igualmente válida para describir y analizar las situaciones de formación. No obstante, la formación introduce, a menudo, un nivel suplementario de análisis, por ejemplo, cuando se trata de trabajar con los futuros profesores en la elaboración de SEA que pondrán en marcha, o también en los análisis de prácticas. Sin querer hacer un juego de palabras, que resultarían inoportunas, las situaciones de análisis de prácticas son situaciones particulares que tienen su finalidad, sus herramientas, etc.; los objetos analizados son ciertamente situaciones escolares, al menos los pasos que hemos elegido recoger, situaciones escolares que, en nuestras disciplinas, llevan a situaciones sociales de referencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUDIGIER, F. (2000). *Concepts de base et compétences clés de l'éducation à la citoyenneté démocratique*, Une troisième

synthèse. Conseil de l'Europe, DGIV/EDU/CIT (2000) 23.

- AUDIGIER, F. (2001). Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et la connaissance ? In Baillat, G. et Renard, J.-P., (dir.). *Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM*. Paris, Reims : CNDP, CRDP de Champagne-Ardenne, p.43-59.
- AUDIGIER, F. (2004). *La formation du citoyen aux prises avec les échelles de temps et d'espace*. XV Simposio internacional de didáctica de la ciencias sociales. Formación de la ciudadanía : las TICs y los nuevos problemas. Université d'Alicante (Espagne), p. 359-376. Sur le site www.didactica-ciencias-sociales.org.
- AUDIGIER, F. (2005). Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire. In, O. Maulini & C. Montandon (éds.), *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Coll. Raisons éducatives. Bruxelles : De Boeck, p. 103-122.
- AUDIGIER, F. (2006). L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire. In Y. Lenoir, C. Xypas et C. Jamet, dir. *Éducation et citoyenneté, un défi multiculturel*, p.185-206. Paris : Armand Colin.
- AUDIGIER, F. (2006). Tirez l'échelle ! *Cartable de Clio*, 6, p. 22-37.
- BROUSSEAU, G. (1998). *Théories des situations didactiques en mathématiques*. Grenoble : la pensée sauvage.
- BRUNER, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Retz.
- CARIOU, D. (2003). Représentations sociales et didactiques de l'histoire. *Cartable de Clio*, 3, p.169-178.
- DOISE, W. & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Inter-éditions.
- DUPIN, J.-J. & Joshua, S. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : PUF.
- FABRE, M. (1999). *La situation problème*. Paris : PUF.
- GUYON, S., Mousseau, M.-J. & Tutiaux-Guillon, N. (1993). *Des nations à la nation. Apprendre et conceptualiser*. Paris : INRP.
- LAUTIER, N. (1997). *A la rencontre de l'histoire*. Lille : Presses universitaires de Lille.
- LEGARDEZ, A., & SIMONNEAUX, L. (coord.). (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité : enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- MARTINAND, J.-L. (1984). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- MOSCOVICI, S. (1961,1976). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris : P.U.F.
- PASSERON, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique, L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris ; Nathan.
- REUTER, Y. (éd.). (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : de boeck.
- SIMONNEAUX, L. (2001). Le débat en classe des élèves favorise-t-il l'argumentation fondée des élèves ? *Skholê , hors série*, 345-358.
- TOZZI, M. & ETIENNE, R. (dir.). (2004). *La discussion en éducation et en formation. Un nouveau champ de recherches*. Paris : L'Harmattan.

Françoise Audigier

TUTIAUX-GUILLON, N. (dir.). (2001).
*L'Europe au collège et au lycée : entre
projet politique et objet scolaire.*

TUTIAUX-GUILLON, N. et POUETTRE,
G. (1993). Les situations-problèmes en
sciences sociales: un outil pour faire
construire des concepts aux élèves. *Spirale*,
10-11, p.165-192

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN INFANTIL

José María Cuenca López

Universidad de Huelva

La Educación Infantil es una etapa en la que el papel que juega la Didáctica de las Ciencias Sociales, como parte integrante de la enseñanza/aprendizaje del medio natural social y cultural, es muy reducido y anecdótico, estableciéndose como contenidos mucho más relevantes para esta etapa otros, tradicionalmente de carácter lingüístico, comunicativo, expresivo o matemático.

En este sentido, nos parece de gran interés analizar la situación en la que se encuentra la enseñanza de las Ciencias Sociales en diferentes currículos europeos, básicamente algunos de los que configuran el marco de Europa Occidental, de tal forma que podamos aproximarnos al tratamiento de este área dentro de un contexto sociocultural de características similares. A partir de ello, podremos considerar el encuadre normativo de diferentes propuestas y experiencias en las que se aborda la enseñanza/aprendizaje de contenidos de carácter espaciotemporal en esta etapa educativa.

**LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DENTRO DE LOS CURRÍCULA
DE EDUCACIÓN INFANTIL EN EUROPA OCCIDENTAL.**

El tratamiento que se hace de los contenidos relacionados con las Ciencias Sociales en los currículos europeos de Educación Infantil es muy desigual, dependiendo del país en que nos centremos.

En las ejemplificaciones que aquí ponemos de relieve podemos ver casos en los que el currículo de esta etapa educativa está muy poco desarrollado, como sucede en el caso Portugués, y por lo tanto se especifican muy poco los contenidos objeto de enseñanza/aprendizaje, tanto de las Ciencias Sociales como del resto de áreas de conocimiento, o, por otro lado, podemos encontrar situaciones en el que el nivel de especificidad y concreción de contenidos es muy alto, como puede suceder en los currículos español y francés.

En las siguientes líneas vamos a presentar las características generales de los decretos curriculares publicados en Francia, Reino Unido, Portugal y España, haciendo especial incidencia en el tratamiento específico de los contenidos relacionados con el área de las Ciencias Sociales.

El currículo de Educación Infantil en Francia.

La *École Maternelle* francesa presenta cinco áreas de actividad¹ para estructurar los aprendizajes, desde los 3 a los 6 años, con el objetivo de formar la personalidad, conferir autonomía y dar sentido de comunidad, para lo que se da una relativa importancia a la exploración del medio y del mundo próximo:

1. El lenguaje de los aprendizajes
2. Vivir en sociedad
3. Expresión y experimentación corporal
4. Explorar el mundo
5. Sensibilidad, imaginación y creación

Las áreas más relacionadas con las Ciencias Sociales pueden ser la segunda y cuarta, sin embargo, tal como se plantea la referida a *la vida en sociedad*, ésta parte de una perspectiva de comunicación y de relaciones sociales (comprender y asumir reglas de grupo, aprender a cooperar, dialogar con compañeros y adultos, normas de comunicación y comportamiento, empatía...), más que del análisis del medio social y cultural.

¹ Bulletin Officiel hors-série n° 5 du 12 avril 2007 (<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs5/default.htm>)

Por otro lado, aunque aparentemente el primer bloque *el lenguaje de los aprendizajes* no estaría tan directamente relacionado con nuestra área de conocimiento, al trabajar la terminología específica de las diferentes materias objeto de enseñanza/aprendizaje, se presentan conceptos clave dentro de la comprensión del tiempo y del espacio. Por ejemplo, las conjugaciones verbales, giros, expresiones y términos que marcan la temporalidad, descubrir la cultura y tradición oral y sus características, descripción y ordenación espacial.

Es sin duda la cuarta área de actividad la que desarrolla una mayor cantidad de contenidos referidos a la Didáctica de las Ciencias Sociales, en interacción, como sucede en el curriculum español, con la Didáctica de las Ciencias experimentales. Este área se estructura en siete ámbitos experienciales o de competencias: en el campo sensorial; en el de la materia y los objetos; en el de la vida, el medioambiente, la higiene y la salud; en la estructuración del espacio; en la estructuración del tiempo; en el de las formas y tamaños; y en el de las cantidades y los números. A partir de cada uno de estos ámbitos de propone el desarrollo de una serie de capacidades que deben cumplirse al terminar la etapa de *Écolle Maternelle* (cuadro 1).

ÁMBITO DE COMPETENCIAS	CAPACIDADES A DESARROLLAR
1. Los sentidos	<ul style="list-style-type: none"> - Decidir, comparar y categorizar percepciones elementales - Asociar a las dichas percepciones los órganos correspondientes
2. La Materia y los objetos	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer, clasificar, seriar designar los materiales, objetos, cualidades y usos - Uso de aparatos alimentados por pilas - Uso de objetos programables - Seleccionar las herramientas y materiales adecuados para una determinada situación - Realizar juegos de construcción y maquetas simples - Emplear procedimientos empíricos para hacer funcionar mecanismos simples
3. La vida, el medioambiente, la higiene y la salud	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer la secuencia de desarrollo de un animal o planta - Identificar algunas características del medio - Conocer y aplicar algunas reglas de higiene corporal, de posturas y de alimentación - Considerar los riesgos de a calle, del medio familiar, cercano o lejano - Identificar una situación inusual de peligro y pedir ayuda
4. La estructura espacial	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar los objetos y sus desplazamientos en relación con él mismo - Describir posiciones o trayectos a través de indicaciones espaciales - Describir y representar de forma simple el contexto inmediato - Describir los espacios más familiares - Seguir un camino simple descrito oralmente; describirlo y representarlo - Reproducir la organización espacial de un limitado grupo de objetos - Poner interés en el descubrimiento del espacio
5. La estructura temporal	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer la característica cíclica de ciertos fenómenos, su ritmo, la sucesión y simultaneidad

	<ul style="list-style-type: none"> - Expresar y comprender la diferencia entre presente, pasado y futuro, usando términos temporales y cronológicos - Analizar los hechos en función a su duración - Expresar y comprender un acontecimiento o historia, el tiempo de cada hecho, el origen de las situaciones, usando indicadores temporales correctos
6. Las formas y tamaños	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar y clasificar los objetos en función a sus características - Reconocer, clasificar y nombrar las formas simples - Reproducir un conjunto de objetos de forma sencilla a partir de una plantilla - Comparar, clasificar y almacenar los objetos en función a su tamaño, peso o capacidad
7. Las cantidades y los números	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer colecciones comparándolas (numérica y no numéricamente) con otras.

Cuadro 1. Competencias y capacidades relacionadas con la Ciencias Sociales, a desarrollar en el área de actividad de “Exploración del Mundo”, según el currículo francés.

En este caso, podemos comprobar como se presentan dos ámbitos de competencias o experienciales directamente relacionado con el campo de las Ciencias Sociales, la estructura espacial y la temporal. Ello es indicativo de la relevancia que se concede en este documento normativo a la enseñanza de los contenidos espaciotemporales en Educación Infantil. Estos contenidos, como vemos, se centran en el análisis espacial en función a los objetos, elementos y seres que interactúan con él, así como al descubrimiento del espacio, sus características y representación. Por otro lado, también se establece el trabajo de conceptos puramente temporales (ritmo, sucesión, simultaneidad, cambio, evolución...), lo que permite aproximarse, no sólo a la orientación espacial, más habitual en la Educación Infantil, sino también a la orientación y caracterización temporal.

El currículo de Educación Infantil en el Reino Unido

En el Reino Unido *The Foundation Stage* se configura como la primera etapa del *National Curriculum*², centrándose en las necesidades de los niños/as de 3 a 5 años, con el objetivo de garantizar el desarrollo de la comprensión, las aptitudes y las actitudes que necesitarán más adelante en la vida.

En el programa de *Foundation Stage*³ se establecen seis áreas de aprendizaje:

1. Desarrollo personal, social y emocional
2. Comunicación, lenguaje y alfabetización
3. Desarrollo matemático

² The Education (National Curriculum) (Foundation Stage Early Learning Goals) (England) Order 2003 (Statutory Instrument 2003 No.391); The Education (National Curriculum) (Foundation Stage Profile Assessment Arrangements) (England) Order 2003 (Statutory Instrument 2003 No.1327) http://www.qca.org.uk/qca_5984.aspx#contentStart

³ http://www.standards.dfes.gov.uk/eyfs/resources/downloads/5585_cg_foundation_stage.pdf

4. Conocimiento y comprensión del mundo
5. Desarrollo físico
6. Desarrollo creativo

Podemos centrarnos en el cuarto bloque, aunque como bien se indica en esta normativa, muchos de los contenidos que son objeto de trabajo en estas edades han de ser transversales y deben desarrollarse independientemente de su parcelación en las áreas de aprendizaje establecidas. En este cuarto bloque se plantean los contenidos que permiten un desarrollo crucial del conocimiento, capacidad y comprensión que les ayude a dar sentido al mundo, constituyendo la base para posteriores trabajos relacionados con la ciencia, la tecnología, la geografía, la historia y las TIC (cuadro 2). En este sentido se plantean los siguientes aspectos genéricos respecto a la enseñanza/aprendizaje de este área:

- Actividades basadas en experiencias de primera mano que alienten la exploración, la observación, la resolución de problemas, la predicción, el pensamiento crítico, toma de decisiones y el debate.
- Un entorno con una gran variedad de actividades que estimulen el interés de los niños y la curiosidad.
- Oportunidades que ayuden a los niños a concienciar y explorar asuntos relacionados con las diferencias de género, etnia, lenguaje, religión y cultura y de necesidades educativas especiales y discapacidad.
- Apoyo de los adultos para ayudar a los niños a comunicarse y recordar usando recursos orales, así como otras vías.
- Experiencias e información complementaria para los niños con deterioro sensorial.

1^{er} NIVEL DE CONCRECIÓN DE CONTENIDOS	2^o NIVEL DE CONCRECIÓN DE CONTENIDOS
Investigación de objetos y materiales usando todos sus sentidos Conocer e identificar algunas características de los seres vivos, objetos y hechos que observan	Curiosidad e interés por expresiones faciales, movimientos y sonidos Curiosidad, observación y manipulación de objetos Descripción de características simples de objetos y hechos Examen de objetos y seres vivos para saber más sobre ellos
Examen de similitudes, diferencias y cambios Cuestionarse por qué suceden las cosas y cómo funcionan	Exploración de los objetos Interés sobre por qué suceden las cosas y como funcionan las cosas Clasificación de los objetos por su función Hablar de lo que se ve y de lo que está pasando Comentario y observación de lo cotidiano Conciencia del cambio
Construcción con una amplia variedad de	Investigación sobre la construcción de materiales

objetos, seleccionando los recursos apropiados y adaptando el trabajo cuando sea necesario Selección de las herramientas y técnicas que necesiten; ensamble y unión de los materiales que estén usando	Descubrimiento de herramientas que pueden usarse para un determinado fin Colocación de piezas para la construcción y el equilibrio Uso de herramientas y técnicas de seguridad Construcción con un propósito en mente, usando diversidad de recursos Uso de herramientas sencillas y técnicas adecuadas
Conocimiento e identificación de los usos cotidianos de la tecnología, de las TIC y de los juguetes programables como apoyo a sus aprendizajes	Interés por las TIC Conocimiento sobre como funciona un equipo sencillo Uso de un programa simple de ordenador y/o realización de funciones simples con las TIC
Informarse sobre los acontecimientos del pasado y del presente ocurridos en sus propias vidas, en las de sus familiares y personas que conocen	Recuerdo y comentario sobre las cosas significativas que les han sucedido Interés por la vida de personas familiares Diferenciación entre pasado y presente
Observación, conocimiento e identificación de las características del lugar en el que viven y del medio natural Conocimiento de las características de su medio ambiente y de lo que les gusta y no les gusta de él	Mostrar interés por el mundo en el que viven Comentarios y cuestionamiento sobre donde viven y el medio natural Conocer las características del medio local
Conocimiento sobre sus propias culturas y creencias y las de otras personas	Expresión de sentimientos sobre hechos personales significativos Descripción de acontecimientos significativos de familiares y amigos Consciencia de las creencias y culturas de los demás

Cuadro 2. Contenidos a desarrollar en el área de aprendizaje “Conocimiento y Comprensión del Mundo” del *National Curriculum*, relacionados con las Ciencias Sociales.

Por otro lado, las otras cinco áreas de aprendizaje incluyen también contenidos de forma más o menos directa o tangencial abordan contenidos que pueden estar relacionadas con la enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales (cuadro 3). Así, encontramos referencias al respeto cultural propio o ajeno, descripción y ordenación de experiencias pasadas, secuenciación de acontecimientos, causalidad, disposición espacial de objetos o toma de conciencia espacial, entre otros.

ÁREAS DE APRENDIZAJE	CONTENIDOS ASOCIADOS
1. Desarrollo personal, social y emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto por sus propias culturas y creencias y por las de otras personas

	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de las diferentes necesidades, puntos de vista, culturas y creencias de las personas, que deben ser tratadas con respeto • Comprensión de que sus necesidades, puntos de vista, culturas y creencias deben ser tratados con respeto por los demás
2. Comunicación, lenguaje y alfabetización	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de la lengua, las acciones y los objetos para recordar y revivir experiencias pasadas • Uso de la lengua para reordenar y reflexionar sobre experiencias pasadas, relacionando hechos significativos de su propia experiencia y de historia, poniendo especial atención a la secuencia de los hechos • Uso de la experiencia para la vinculación de las causas, efecto, secuencia, ordenación y agrupación
3. Desarrollo matemático	<ul style="list-style-type: none"> • Interés por las formas y espacios de juego con las formas o la disposición de los objetos • Reconocimiento de las similitudes de las formas con el medioambiente • Observación y uso de lenguaje posicional • Reconocimiento de las formas de los objetos cotidianos
4. Conocimiento y comprensión del mundo	(Ver cuadro 2)
5. Desarrollo físico	<ul style="list-style-type: none"> • Toma de conciencia del espacio, de sí mismo y de los otros
6. Desarrollo creativo	<ul style="list-style-type: none"> • Uso del cuerpo para explorar la textura y el espacio • Exploración del color, textura, forma y espacio en dos o tres dimensiones • Descripción de experiencias y acciones del pasado, utilizando una amplia gama de materiales

Cuadro 3. Áreas de aprendizaje y contenidos asociados a las Ciencias Sociales en el *National Curriculum*

El currículo de Educación Infantil en Portugal

Desde 1997 se mantiene esta normativa, en el ámbito portugués, situación que nos indica la estabilidad de la regulación de esta etapa educativa⁴, si bien, hay que decir que esta norma está muy poco desarrollada, como veremos a continuación y es muy poco explícita, quedándose prácticamente resumida en el establecimiento de unos objetivos genéricos de trabajo:

- Promover el desarrollo personal y social de los niños basándose en experiencias democráticas, desde la perspectiva de la educación para la ciudadanía.

⁴ Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro (<http://www.dgicd.min-edu.pt/pre-escolar/default.asp>)

- Fomentar la inserción de los niños/as en grupos sociales diversos, el respeto a la pluralidad de culturas, favoreciendo una progresiva consciencia de su papel como miembro de la sociedad
- Contribuir a la igualdad de oportunidades en el acceso a la escuela y para la sucesión de aprendizajes
- Estimular el desarrollo global del niño, en el respeto por sus características individuales, atendiendo a comportamientos que favorezcan aprendizajes significativos y diversificados
- Desarrollar la expresión y la comunicación a través del uso de múltiples lenguajes como medios de relación, información y sensibilización estética y de comprensión del mundo
- Despertar la curiosidad y el pensamiento crítico
- Proporcionar a cada niño condiciones de bienestar y de seguridad, en el ámbito de la salud individual y colectiva
- Proceder a paliar las inadaptaciones, deficiencias y precocidades, promoviendo una mejor orientación de los niños
- Incentivar la participación de las familias en el proceso educativo y establecer relaciones de afectividad y colaboración con la comunidad

A pesar de ello, podemos extraer las principales ideas que se exponen en este documento relacionadas con el área de las Ciencias Sociales, donde podemos destacar la alusión que ya se realiza para comenzar el establecimiento de las bases dirigidas al desarrollo de una formación democrática y ciudadana de estos alumnos/as, el respeto por la pluralidad cultural, la valoración de su papel como miembro de la sociedad o la comprensión del entorno, junto a otros aspectos mucho más genéricos y de carácter transversal, que pueden ir desde la educación para la salud hasta el tratamiento de las diferentes cuestiones a partir de perspectivas críticas.

El currículo de Educación Infantil en España

El Real Decreto de 2006⁵ establece tres áreas de contenido para el segundo ciclo de Educación Infantil: *conocimiento de sí mismo y autonomía personal*, *conocimiento del entorno* y *lenguajes: comunicación y representación*. Dentro de estas áreas podemos destacar el desarrollo de diferentes contenidos relacionados con el conocimiento del medio, y más concretamente con el área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Así, en el cuadro 4 presentamos los contenidos que incluye el ámbito de *conocimiento del entorno*, que es el más significativo para la materia a la que estamos haciendo referencia, junto a otros contenidos propios de las otras dos áreas pero que pueden ser relevantes para su tratamiento desde nuestra materia.

⁵ Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil (<http://www.mec.es/educa/sistema-educativo/loe/files/educacion-infantil.pdf>)

ÁREA	BLOQUE	CONTENIDOS
Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	El cuerpo y la propia imagen	Percepción de los cambios físicos propios y de su relación con el paso del tiempo. Las referencias espaciales en relación con el propio cuerpo. Utilización de los sentidos: Sensaciones y percepciones. Valoración positiva y respeto por las diferencias, aceptación de la identidad y características de los demás, evitando actitudes discriminatorias.
	Juego y movimiento	-----
	La actividad y la vida cotidiana	Las actividades de la vida cotidiana. Normas que regulan la vida cotidiana.
	El cuidado personal y la salud	Acciones y situaciones que favorecen la salud y generan bienestar propio y de los demás. Utilización adecuada de espacios, elementos y objetos. Valoración de la actitud de ayuda de otras personas. Aceptación de las normas de comportamiento establecidas durante las comidas, los desplazamientos, el descanso y la higiene. Identificación y valoración crítica ante factores y prácticas sociales cotidianas que favorecen o no la salud.
Conocimiento del entorno	Medio físico: Elementos, relaciones y medida	Los objetos y materias presentes en el medio, sus funciones y usos cotidianos. Interés por su exploración y actitud de respeto y cuidado hacia objetos propios y ajenos. Interés por la clasificación de elementos y por explorar sus cualidades y grados. Exploración e identificación de situaciones en que se hace necesario medir. Interés y curiosidad por los instrumentos de medida. Aproximación a su uso. Estimación intuitiva y medida del tiempo. Ubicación temporal de actividades de la vida cotidiana. Situación de sí mismo y de los objetos en el espacio. Posiciones relativas. Realización de desplazamientos orientados. Identificación de formas planas y tridimensionales en elementos del entorno.
	Acercamiento a la naturaleza	-----
	Cultura y vida en sociedad	La familia y la escuela como primeros grupos sociales de pertenencia. Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma, atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre niños y niñas. Reconocimiento de algunas señas de identidad cultural del entorno e interés por participar en actividades sociales y culturales. Identificación de algunos cambios en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo. Interés y disposición favorable para entablar relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas

		con niños y niñas de otras cultura
Lenguajes: comunicación y representación	Lenguaje verbal	-----
	Lenguaje audiovisual y TIC	Acercamiento a producciones audiovisuales como películas, dibujos animados o videojuegos. Valoración crítica de sus contenidos y de su estética.
	Lenguaje artístico	Interpretación y valoración, progresivamente ajustada, de diferentes tipos de obras plásticas presentes en el entorno.
	Lenguaje corporal	Utilización, con intención comunicativa y expresiva, de las posibilidades motrices del propio cuerpo con relación al espacio y al tiempo.

Cuadro 4. Contenidos relacionados con las Ciencias Sociales en el Real Decreto 1630/2006 español.

Los contenidos que se presentan en este decreto normativo establecen un interés claro por trabajar contenidos relacionados con el ámbito de las Ciencias Sociales, dentro del área de *conocimiento del entorno*. Vemos como en esta área se destacan aspectos referidos al análisis del medio y al conocimiento y uso de instrumentos y técnicas para ello, respeto y fomento de identidades culturales, orientación temporal y espacial junto con el manejo de instrumentos y procedimientos de medida, todo ello en el marco de una interrelación significativa con los contenidos referidos a las ciencias naturales y experimentales, para construir un conocimiento del medio de manera integrada.

Paralelamente a esta área de contenidos, vemos cómo el referido al *conocimiento de sí mismo y autonomía personal* y el de *lenguajes: comunicación y representación*, desarrollan también aspectos que se integran dentro de las Ciencias Sociales: referencias espaciales a partir del cuerpo, cambios físicos en el tiempo, aceptación de la identidad propia y la de los otros, reconocimiento de normas cotidianas o valoración e interpretación de las obras plásticas situadas en el entorno, entre otros.

Si bien parece de gran acierto la dedicación que se concede al análisis espacial y temporal, aspecto novedoso con respecto a otros currículos precedentes en el ámbito español, por otro lado, podríamos lamentar ausencias como la aproximación a las actividades de carácter económico o político, que tampoco se reflejan en las otras normativas europeas revisadas, aunque sí se contemplaban en decretos como el de la LOGSE o la LODE.

CARACTERÍSTICAS Y EXPERIENCIAS EN LA ENSEÑANZA DEL TIEMPO Y DEL ESPACIO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Es evidente que dentro de las Ciencias Sociales, las materias de mayor incidencia son las relacionadas con el tiempo y el espacio. Por ello, en este apartado, queremos hacer una reflexión y revisión sobre diversas experiencias en las que se plantean propuestas de enseñanza/aprendizaje de estos contenidos en la etapa de Educación Infantil.

Somos conscientes de que ambos objetos de estudio no adquieren una relevancia fundamental dentro de los decretos normativos educativos a nivel internacional, tal como hemos visto hasta ahora, sin embargo, queremos hacer constar que desde nuestra perspectiva es fundamental desarrollar los contenidos propios de estas materias en las propuestas educativas dirigidas a educación Infantil, para poder proporcionar a estos alumnos/as las coordenadas básicas de carácter temporal y espacial que dan sentido a nuestro entorno y nos ayudan a situarnos en él.

La enseñanza de las nociones temporales en Educación Infantil.

Gran número de investigaciones desde los años 70, por lo general dentro del ámbito psicológico, concluían de forma habitual señalando que, para alcanzar el razonamiento histórico y la comprensión del cambio social, era necesario poseer unas capacidades intelectuales propias de un razonamiento formal o abstracto, retrasando prácticamente hasta la adolescencia la adquisición de estas capacidades. Por este motivo, de manera habitual se ha considerado que el alumnado de Educación Infantil no es capaz de trabajar con elementos históricos, y entre ellos con fuentes primarias, ya que implicaría demasiada capacidad de abstracción, facultad que no se encontraría desarrollada por las características cognitivas de los niños/as en estas edades. Tal idea se apoya en que el trabajo en este sentido supondría un enorme esfuerzo por parte de maestros y alumnos, que finalmente sería inútil ante la incapacidad de éstos para comprender este tipo de contenidos sociohistóricos.

Sin embargo, estudios posteriores y la revisión de las investigaciones que en este campo han realizado LANGFORD (1990), DOWNEY y LEVSTIK (1991), TORRES BRAVO (2001) FUENTES (2004) o MARIANA y RODRÍGUEZ (2007), permiten constatar que las dificultades en el aprendizaje de la historia y el tiempo histórico, están más relacionadas con las estrategias que se empleen para su enseñanza que con las capacidades y la edad del alumnado, pudiendo obtenerse mejores resultados si se modifica la metodología didáctica, los materiales y recursos que usamos y el propio contenido a enseñar, pudiéndose superar, entonces, esa visión restrictiva respecto a la enseñanza del tiempo histórico en los primeros niveles educativos.

En este sentido, diversos trabajos de investigación demuestran el rápido desarrollo de la comprensión temporal en el segundo ciclo de Educación Infantil y primero de Educación

Primaria, proponiéndose ya la enseñanza de contenidos básicos de historia (TREPAT, 1998), en los que habría que trabajar la orientación temporal como uno de los objetivos básicos. En este contexto hay que tener en cuenta, como ya consideraba HENRY PLUCKROSE (1993) y antes que él JEAN-NOËL LUC (1985), el gran valor del patrimonio y de las fuentes primarias de información como recurso educativo, para el tratamiento de contenidos sociotemporales, aunque sea en edades tan tempranas.

Según TREPAT (1998), la primera noción de tiempo aparece en la edad infantil antes de los dos años, a partir de los ritmos biológicos como el latido cardíaco o la respiración. La adecuación de los juegos y actividades de aprendizaje que se realizan en estas edades pueden consolidar el progreso del conocimiento del tiempo. Desde los cuatro años los cuentos sencillos con una secuencia simple y la música se configuran como una línea didáctica de gran interés para la formación de la temporalidad, que culminaría en esta etapa educativa, con el creciente interés, el desarrollo de la memoria y de la consciencia temporal, ya con cinco o seis años.

Hemos de tener en cuenta que el niño/a construye una representación del tiempo a partir de los sucesos de los que es consciente, acaecidos a lo largo de su vida (ARANDA, 2003). Sin embargo, que el alumnado experimente el tiempo no quiere decir que tenga una noción del mismo como algo externo, continuo y objetivo. La expresión de las nociones temporales viene precedida por su propia percepción del tiempo en función a cuatro aspectos: sucesión/simultaneidad, duración/ritmo, orientación y medición temporal.

Según indica esta autora, la percepción de la sucesión depende de la capacidad de atención que posean los niños/as, desarrollándose más cuanto más natural, abundantes y organizados sean los estímulos a los que se enfrenta el niño/a. Para desarrollar esta concepción es necesario trabajar también la orientación ya que la base de la sucesión es la apreciación del antes y del después. En este sentido, junto a estas nociones, también puede abordarse la simultaneidad como otro aspecto de la sucesión de los hechos temporales. Hay que tener en cuenta que los alumnos/as en estas edades pueden asumir con mayor facilidad la existencia de acontecimientos que acontecen en el mismo momento de sucesión que ellos, ya que parten de la visión del mundo estática e inmutable.

Respecto a la duración, los niños/as presentan problemas para diferenciar un tiempo corto de uno largo, dado el subjetivismo de esta percepción, ya que ésta puede variar en función al tipo de actividades que se realicen (cuanto más elevado sea el nivel de actividad más breve parece su duración) y al ritmo y velocidad temporal con el que tengan lugar. Por este motivo, para

trabajar este concepto temporal es necesario pasar de la apreciación subjetiva del tiempo a otra objetiva, para lo cual se hace necesario abordar instrumentos de medición temporal como el reloj o el calendario.

Por otro lado, las nociones relacionadas con la orientación temporal (antes, después, mientras...) suponen un importante desafío para la mente infantil en estas edades. El niño/a no estructura el tiempo a través de estas divisiones y tampoco es capaz de distinguir momentos aislados en el tiempo. La comprensión de la orientación temporal en estas edades se basa en el establecimiento de ritmos y cambios en el desarrollo de periodos temporales cortos, junto a la conciencia de los ritmos internos del organismo. Así, una primera forma de orientación temporal se considera con el cambio entre día y noche y las actividades propias de cada uno de esos momentos. Es a partir de ahí que puede empezar a comprender el antes, ahora y después, reconociendo la sucesión de los acontecimientos diarios.

Con todo ello, podemos comentar y reflexionar sobre algunas experiencias donde el tratamiento temporal en Educación Infantil no se centra exclusivamente en el trabajo de datos, informaciones y conceptos, sino que se dirige también hacia la consecución de objetivos de carácter procedimental y actitudinal, referidos a los procesos de observación e interpretación y al respeto y tolerancia en relación a otras sociedades y culturas, así como a la conservación del propio patrimonio.

Entre algunas de ellas podemos citar los trabajos llevados a cabo por TONGE (1995) o LAWLOR (2003), basándose en experiencias realizadas en niveles educativos superiores, sobre el empleo de una colección de juguetes antiguos para ayudar a la recreación del pasado en niños y niñas. Con esta experiencia se planteó el objetivo de desarrollar, en Educación Infantil, la comprensión del concepto de cambio, a través de una estrategia de resolución de problemas. Finalmente los niños/as lograron entender el proceso de evolución entre el pasado (viejo) y presente (nuevo), así como demostraron un alto nivel de motivación ante la experiencia.

Es también de gran interés la investigación diseñada por ANGELA HAWKES (1996), ya más centrada en un estudio de carácter histórico, para alumnos/as de 5 y 6 años. El objetivo de este estudio era demostrar cómo en Educación Infantil, la realización de actividades donde se trabaja directamente con objetos que pudiesen manipular motiva al alumnado de una forma mucho más destacable y se desarrolla un proceso de enseñanza-aprendizaje de enorme efectividad en relación con lo que se produciría empleando solamente fotografías o diapositivas como recursos.

La autora analiza, a través de la comparación entre dos grupos de alumnos/as (uno experimental y otro de control), mediante un diseño de investigación-acción y de observación participante, el desarrollo del aprendizaje de conceptos temporales, así como de las diferencias y similitudes entre el pasado y el presente, con respecto a la vida cotidiana de los marineros a bordo de un barco en los siglos XVI y XVII. Se obtuvieron unos resultados mucho más fructíferos, lográndose referencias más claras, certeras y empáticas, en el grupo experimental con respecto al grupo de control. El primero manifestaba un interés mucho mayor, contextualizaba el periodo, describiendo numerosos hechos y procedimientos que se habían trabajado durante la experiencia.

En el mismo sentido que el trabajo de HAWKES, se puede citar la experiencia desarrollada en el C. P. Joanot Martorell de Santa Pola (Alicante) (ALONSO y otros, 1996), donde los alumnos de Educación Infantil trabajan la historia de su localidad a través de sus restos arqueológicos y la visita al museo. La experiencia parte de la necesidad de formar a los niños/as en el razonamiento, la deducción y la experimentación, factores que se pueden conseguir a través de la investigación histórica del entorno. Los objetivos, en este caso, se concretaban en: poner en contacto al alumnado con las fuentes de información históricas (patrimoniales); trabajar y experimentar con materiales característicos de épocas pasadas; respetar, valorar y conocer la historia del lugar y sus restos patrimoniales; fomentar hábitos de tolerancia, convivencia y respeto hacia lo que se va conociendo, descubriendo e investigando.

Igualmente, la propuesta de SOLÉ y SERRA (2002), emplea como centro de interés un recurso del medio tan atractivo para estas edades como son los castillos para concretar el trabajo de contenidos mucho más abstractos: el tiempo y el cambio. No usan, como es normal, referencias cronológicas precisas pero parten del estudio de fuentes históricas a través de visitas, explicando los diferentes aspectos de la vida cotidiana, comparando y clasificando objetos actuales y antiguos y explicando leyendas ambientadas en aquellos tiempos, todo ello dirigido a alumnos/as de Educación Infantil.

Una experiencia similar se ha desarrollado mediante procesos de dramatización en el caso concreto de la cultura clásica, abordándose la mitología y la historia griega, algo en principio impensable en esta etapa, conectándolo con aspectos de la actualidad como la democracia o las olimpiadas. Todo ello parte del trabajo en lo que han denominado rincón de los tiempos, en el que se desarrolla una aproximación a la historia con un alto nivel de participación y motivación por parte de los alumnos y alumnas, evidentemente primando un fuerte componente lúdico en su proceso de enseñanza/aprendizaje (MÉNDEZ, J. y otros, 2006).

Estas experiencias, entre otras, demuestran que en Educación Infantil se puede trabajar la orientación temporal como contenido y el patrimonio como recurso, desarrollando los conceptos de tiempo, cambio, diferencia, similitud, pasado y presente desde una perspectiva investigativa en estas edades, planteándose, incluso, conocimientos de ciertos conceptos históricos, mediante una estrategia de resolución de problemas a través de evidencias históricas (CUENCA y DOMÍNGUEZ, 2000).

En este sentido, se pueden desarrollar las diferentes propuestas de trabajo, a las que hemos hecho referencia anteriormente, relacionadas con la enseñanza del tiempo, a partir de los cuales es posible plantear una serie importante de contenidos básicos para la enseñanza del Conocimiento del Medio, y de las Ciencias Sociales en particular, para trabajar con alumnos/as de 4 a 6 años (CUENCA y ESTEPA, 2005):

- Historia familiar y conocimiento de los miembros del grupo familiar (relaciones de parentesco)
- Aspectos de la vida cotidiana en el pasado y presente
- Manifestaciones culturales del presente y del pasado
- Cambio/permanencia/evolución
- Exploración y reconocimiento de las cualidades de objetos
- Variabilidad de los objetos con el paso del tiempo
- Percepción y representación de las formas del tiempo
- Descripción y reconocimiento del uso de los objetos
- Ordenamiento de hechos y acontecimientos históricos familiares
- Clasificación de objetos y fuentes de información
- Afecto y colaboración hacia los miembros de su grupo familiar
- Conservación y respeto hacia el patrimonio

Si hemos comprobado la posibilidad y eficacia del trabajo con las fuentes primarias en alumnos/as de Educación Infantil, coincidimos con HILARY COOPER (2002), en que a partir de los 3 años se hace necesario estimular a los niños/as a través de actividades en las que se proponga la realización de colecciones, observación, comunicación y planteamiento de semejanzas y diferencias, comenzando a distinguir entre pasado y presente en sus propias vidas, las de sus familias y las de otras personas que conozcan, trabajando los cambios que se producen en su entorno a través de objetos, fotografías y relatos de distintas épocas. Igualmente es importante estimularlos para que utilicen el lenguaje del tiempo (ayer, antiguo,

pasado, antes, ahora, después, último, primero, siguiente, nuevo...) en los comentarios sobre acontecimientos de la vida y de secuencias de fotografías o relatos.

Con todo esto, podemos incidir en la idea de que el alumando de Educación Infantil debe acostumbrarse a trabajar y orientarse dentro de las coordenadas temporales, al igual que se hace con la orientación espacial. Es importante que conozca las divisiones naturales del tiempo (día, noche, estaciones, luna...), las divisiones arbitrarias para su medida (horas, semanas, meses...) y las divisiones sociales (vacaciones, días festivos, aniversarios...). Junto a ello han de trabajarse nociones temporales asociadas: sucesión, simultaneidad, continuidad y cambio, acercándonos progresivamente al dominio de los instrumentos de medición (HERNÁNDEZ CARDONA, 2002).

La enseñanza de las nociones espaciales en Educación Infantil.

Es evidente que el niño/a percibe el espacio de forma acorde con sus propias dimensiones y con el nivel de experimentación que haya desarrollado sobre él. En este caso, podemos partir de la ya clásica estructuración elaborada por HANNOUN, (1977), respecto a la evolución de la concepción espacial en el niño/a, que pasaría por tres etapas: espacio vivido, percibido y concebido.

La percepción del espacio vivido implica que el alumno/a sólo es capaz de reconocer aquellos referentes espaciales que ha experimentado directa y personalmente y de manera continua y/o regular (casa propia o de familiares, clase del colegio, parque...). El espacio percibido es un nivel más desarrollado, en el que los niños/as no requieren vivir un espacio para poder conceptualizarlo. Este estadio requiere ya una importante capacidad de representación espacial, aunque aún no domine las técnicas o capacidades para lograr una representación objetiva y rigurosa del espacio, fundamentalmente en el ámbito de la perspectiva (GRAVES, 1985).

Hay que tener en cuenta que el espacio vivido es distinto para un niño/a en un entorno urbano respecto a otro que reside en el medio rural, en relación con los desplazamientos, el grado de libertad, las posibilidades de juego con otros niños/as, así como, por supuesto, con la visión del medio que tendrán y de aquellos aspectos que para ellos son significativos y relevantes para la vida cotidiana. En este sentido, PIÑEIRO (1996 y 1998) ponía de manifiesto estas diferencias a la hora de representar el concepto de pueblo y ciudad en niños/as entre 4 y 7 años procedentes del ámbito rural y urbano. Sin embargo, en este estudio se detecta cómo el papel del entorno, en lo que se refiere a la percepción de un medio concreto, es observable por el

alumnado desde los 6 años y no antes, donde pesan más los dibujos que el niño/a ve en el aula, en libros o en otros medios que la visión directa de la realidad.

Las primeras nociones espaciales que los niños/as son capaces de concebir y que deben ser trabajadas desde los primeros años son las referidas a proximidad, orientación, posición y orden, como: cerca/lejos, junto/separado, derecha/izquierda, delante/detrás, abajo/arriba, dentro/fuera, principio/final... Mucho más complejo es el desarrollo de la noción de medida, que requiere el dominio de unas competencias e instrumentos que implican aún unos importantes obstáculos para estas edades. Cuando dominen estos conceptos y procedimientos podrán extender su visión del espacio permitiendo una comprensión cada vez mayor del ámbito geográfico (ARANDA, 2003).

En este sentido, SOUTO (1998) considera que para trabajar de forma significativa los contenidos espaciales más relevantes en los primeros años de escolarización es muy importante educar al alumnado en la pregunta. Es decir, uno de los objetivos de la enseñanza del espacio es formar a los alumnos y alumnas en la capacidad de saber hacer preguntas, interrogar diferentes aspectos y elementos que componen su contexto próximo de manera que nos informen de los sucesos y fenómenos que ocurren el mundo. A través de la formación de los alumnos/as en este método podrán llegar a cuestionarse de forma crítica la información, a la vez que solicitarán mayor número de datos cuando éstos les resulten insuficientes para comprender el medio. Si a los niños/as de Educación Infantil les ayudamos a formular preguntas sobre los hechos que observan podrán llegar a plantearse conjeturas e hipótesis en etapas educativas posteriores.

Desde esta perspectiva se establece una propuesta de trabajo a partir de problemas relevantes, que pueden desarrollarse ya en esta etapa educativa, iniciando a los niños/as en el cuestionamiento de los elementos del entorno, lo que conlleva el trabajo tanto de contenidos conceptuales como de procedimientos y actitudes.

En función a lo que hemos visto hasta ahora, en esta etapa educativa, desde el punto de vista de las nociones espaciales es necesario partir del estudio del espacio cotidiano y próximo a los referentes de los niños y niñas. Esto implica trabajar con los alumnos/as la observación y representación de los hechos espaciales, sin que tengan que estar necesariamente determinados por los aspectos político-administrativos o territoriales. Las actividades para analizar este ámbito de contenidos en estas edades consisten en preguntar a los niños/as qué ven y qué oyen en un espacio determinado y ayudarles a discriminar objetos, ruidos y olores, usando como

elemento motivador la enorme curiosidad con la que cuentan estos alumnos/as (SOUTO, 1998).

Junto a la enseñanza-aprendizaje del entorno cercano hemos de facilitar la comprensión de otros espacios no tan próximos o muy lejanos, a los que los niños/as acceden a través de los medios de comunicación. Es importante responder a las dudas y abordar aquellos aspectos que consideramos que pueden estar relacionados con el entorno cercano, convirtiéndolos en ámbitos de trabajo significativos para el alumnado y conceptualmente próximos, aunque espacialmente se encuentran alejados.

Por otro lado es importante trabajar la organización espacial a partir de las pautas de orientación de su propio cuerpo y de las relaciones con otras personas, potenciando el aprendizaje de experiencias espaciales relacionadas con los sentidos visuales, olfativos, táctiles y de los referentes culturales y sociales próximos (familia, casa, colegio, barrio, calle, señales de tráfico...), de manera que todo el proceso de enseñanza se contextualice alrededor de la propia figura del niño/a y de su interacción con el entorno próximo (ARACAMA, 2008), para abordar posteriormente otros de carácter más amplio y abstracto.

En esta etapa educativa, se establecen relaciones espaciales de tipo topológico, a través de relaciones de proximidad, separación y posición en el espacio, dentro de su visión egocéntrica. Así, los entornos espaciales de referencia, como la casa, la escuela o la calle, contribuyen a aumentar sus relaciones con el espacio y la noción que tienen de éste. Primero perciben el medio inmediato, posteriormente lo interiorizan y comprenden, jugando un papel fundamental en este proceso la imaginación de los niños/as (DOMÍNGUEZ GARRIDO, 1996)

Las investigaciones realizadas por SOUTO (1998) sobre la capacidad de orientación espacial de edificios e itinerarios entre las casas de los alumnos/as y los colegios demuestran que los niños/as tienden a presentar aquellos elementos más significativos (viviendas de familiares y amigos). Por ello es muy importante relacionar los aprendizajes con aspectos de la vida cotidiana atractivos para ellos y elementos motivadores en su experiencia diaria.

Podemos citar también la experiencia de PIÑEIRO (1999) en la que a través de propuestas lúdicas pueden desarrollarse aprendizajes muy relevantes centrados en contenidos que podrían considerarse inasequibles para alumnos/as de Educación Infantil, como puede ser la representación cartográfica, muy apropiada para el acercamiento a las nociones espaciales pero, al mismo tiempo, muy compleja por el nivel de abstracción y concentración que requiere. En esta misma línea, PIÑEIRO y otros (1995) desarrolla también una propuesta en el

que se interrelacionan contenidos espaciales con nociones de carácter económico a través de itinerarios didácticos y juegos, empleando centros de interés motivadores y significativos como son la compra en tiendas o la producción minera en niños/as del ámbito asturiano.

Otros aspectos, como las sensaciones ambientales, también pueden ser trabajadas desde este punto de vista. Así, muchos materiales curriculares se centran en la enseñanza de las estaciones, pero hay que combinar la aplicación de estos recursos con actividades que dinamicen los aprendizajes de estos contenidos y de otros relacionados con ellos. Por ello es necesario contextualizar esas temáticas con la vida de los seres vivos, los cambios de temperatura, la forma de vestirse, el inicio y finalización del curso escolar, las festividades de carácter sociocultural, etc.

Unido a ello, se pueden trabajar relaciones de los cambios meteorológicos con la apreciación que los sentidos hacen de ellos. Según se ha podido apreciar en diversas experiencias (SOUTO, 1998), los alumnos/as de estas edades confunden los diferentes tipos de sensaciones, identificando el frío con la lluvia y el sol con el calor. Igualmente se detecta fácilmente la personificación de algunos de estos elementos meteorológicos, aspecto que se refuerza por las ilustraciones que suelen aparecer en los materiales curriculares, poniendo ojos, nariz y boca a las representaciones que se hacen del sol, la luna o nubes entre otros.

El dominio de las nociones topológicas es inherente al desarrollo del alumnado, que desde edades muy tempranas se dedica a interiorizar las percepciones espaciales. De esta manera, conceptos espaciales básicos como delante, detrás, arriba, abajo, a un lado, allá, más allá, etc., deben experimentarse habitualmente para su completo dominio, para pasar posteriormente al trabajo con interpretación y representación del espacio mediante la lectura y elaboración de croquis y planos. Las percepciones espaciales asociadas a estas representaciones son muy importantes y se irán desarrollando progresivamente, desde la Educación Infantil, entre otros los conceptos de escala o símbolo, entre otros, así como los diversos signos convencionales (HERNÁNDEZ CARDONA, 2002).

CONSIDERACIONES FINALES

Desde nuestra perspectiva, parece evidente la relevancia de la enseñanza de las nociones temporales dentro de los procesos de enseñanza/aprendizaje en Educación Infantil. Consideramos que el acercamiento en las coordenadas espaciales y temporales es un eje clave en la formación del niño/a, gracias a las cuales puede llegar a comprender su contexto concreto y, a su vez, el medio, desde una perspectiva mucho más compleja y sistémica.

En esta línea, el desarrollo de contenidos de carácter económico, social, político..., es mucho más significativo y fácil de comprender y trabajar en estas edades si los abordamos partiendo de una orientación espacial y temporal que los contextualice. De la misma manera, otros contenidos que se trabajarían dentro del conocimiento del medio también se estructurarían con un sentido más próximo a los intereses y capacidad de interpretación de estos alumnos/as.

No podemos olvidar tampoco que otras muchas áreas de contenido pueden y deben establecer claras estructuras de conexión con el trabajo del tiempo y el espacio. Por ejemplo, las materias que tradicionalmente se han consideradas básicas en la Educación Infantil, matemáticas y lengua, conforman la primera forma de aproximación al análisis espaciotemporal, ya que proporcionan las herramientas básicas para ello; pero por otro lado, sino contextualizamos estos aprendizajes partiendo de aspectos específicos dentro del medio, se desarrollarán de forma abstracta y poco significativa para los alumnos/as.

Esta necesidad se percibe perfectamente en el actual currículo español y en el del Reino Unido, en el que podemos comprobar cómo el trabajo de contenidos de carácter matemático se establece fundamentalmente dentro de las áreas de aprendizaje referidas al medio social y natural, ya que su fundamentación parte de proporcionar al alumnado las herramientas y la capacidad de usar los instrumentos adecuados para analizar el medio, a partir de, entre otros, la medición temporal y espacial, como forma de contextualizar no sólo los aprendizajes sino también al propio alumnado, con su entorno social, cultural y natural.

Así, hemos podido comprobar, en algunos casos, el desigual desarrollo que tiene la Educación Infantil en las normativas curriculares de los diversos países, y a su vez el tratamiento que recibe el área de Ciencias Sociales en cada uno de ellos.

Es cierto que en todos los decretos revisados aparecen referencias a la importancia de trabajar la orientación y representación espacial y temporal en estas edades. Sin embargo, en el documento francés se pone de manifiesto una dedicación mucho mayor a los componentes procedimentales en este sentido. A pesar de ello, el tratamiento más parejo que se da en este caso no es trasladable a otros aspectos que nos parecen también de gran relevancia.

Un ejemplo de esta situación lo encontramos en lo que se refiere al análisis y conocimiento del entorno social (población, barrio, calle...) y su interacción con el alumnado. En el caso francés hay muy pocas referencias a este ámbito de actuación (salvo en la consideración de los riesgos que pueden existir en estos espacios), mientras que en España y, especialmente, en el Reino

Unido la dedicación a este campo es mucho más amplia, contemplando la necesidad de observar, conocer e identificar las características del lugar en el que viven como un elemento clave de la etapa, a través del trabajo de diferentes instrumentos de observación y medición.

Otra divergencia destacable la encontramos en el caso de la enseñanza/aprendizaje de los componentes culturales e identitarios, ampliamente cubiertos en los contenidos propuestos también por el decreto tanto español (*cultura y vida en sociedad*) como del Reino Unido (*conocimiento sobre sus propias culturas y creencias y las de otras personas*), en la línea del respeto intercultural, y obviado prácticamente en su totalidad en la normativa francesa para esta etapa educativa.

Por otro lado, la normativa portuguesa, como ya hemos comentado es muy general, no especificando los contenidos que podrían desarrollarse en esta etapa educativa. En este sentido, parecería mucho más lógica una mínima homogeneización en el marco europeo del tratamiento de los contenidos a trabajar en Educación Infantil y de su estructura normativa, tanto a nivel genérico como en el caso concreto de las Ciencias Sociales.

Finalmente, parece importante advertir la escasa atención que se le ha otorgado a la Educación Infantil desde nuestra misma área de conocimiento, que se ha centrado mucho más en el desarrollo de investigaciones e innovaciones educativas, así como en el análisis de experiencias didácticas, en Primaria y Secundaria, obviando esta etapa. Creemos fundamental potenciar mucho más la dedicación y esfuerzos en este nivel educativo, reivindicando el papel de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación de los alumnos/as en estas edades más tempranas, ya que nuestra aportación puede ser de gran relevancia para la mejora y contextualización de los contenidos que se consideran fundamentales dentro de los procesos de enseñanza/aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, E. y otros (1996) Con cinco años y aprendiendo historia a través de los restos arqueológicos. En P. González (ed.): *Arqueologia i ensenyament*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona. 77-90.

ARACAMA, S. (2008) Mi casa, mi calle, mi pueblo. Un proyecto de conocimiento del medio social. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 87. 63-69.

ARANDA, A.M. (2003) *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en Educación Infantil*. Madrid, Síntesis.

COOPER, H. (2002) *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid, MECD-Morata.

CUENCA, J.M. y DOMÍNGUEZ, C. (2000) Un planteamiento socio-histórico para Educación Infantil. El patrimonio como fuente para el

trabajo de contenidos temporales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 23. 113-123.

CUENCA, J.M. y ESTEPA, J. (2005) La caja genealógica: fuentes y tiempo en Educación Infantil. Una propuesta para trabajar con maestros en formación inicial. *Quaderns digitals*, 37. 9 pp. URL: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.yvisualiza&articulo_id=8416

DOMÍNGUEZ GARRIDO, M.C. (1996) El área del medio físico y social en educación infantil. Aspectos prácticos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 9. 75-82.

DOWNEY, M.T. y LEVSTIK, L.S. (1991) Teaching and Learning History. In J.P. Shaver (ed.): *Handbook of Research of Social Studies Teaching and Learning*. New York, MacMillan. 400-410.

FUENTES, C. (2004) Concepciones de los alumnos sobre la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 3. 75-83.

GRAVES, N.J. (1985) *La enseñanza de la Geografía*. Madrid, Visor.

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

HAWKES, A. (1996) Objects or pictures in the infant classroom? *Teaching History*, 85. 30-35.

HERNÁNDEZ CARDONA, F.X. (2002) Conocimiento del medio social y cultural. Problemas y perspectivas. En P. Benejam y otros: *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos*. Madrid, Graó. 39-46.

LANGFORD, P. (1990) *El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela secundaria*. Barcelona, Piados-MEC.

LAWLOR, J. (2003) My reward: outstanding student projects based on primary sources. *Social Education*, 67 (7). 405-409.

LUC, J.N. (1985) *La enseñanza de la Historia a través del medio*. Madrid. Cincel.

MARIANA, F.J. y RODRÍGUEZ, M.M. (2007) Didáctica de la historia en educación infantil. Estrategias para trabajar los periodos históricos en educación infantil. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 82. 107-110.

MENDEZ, J. y otros (2006) La Grecia Clásica. *Cuadernos de Pedagogía*, 355. 22-23.

PIÑEIRO, M.R. (1996) Representación del concepto de pueblo y ciudad en niños asturianos de 4 a 7 años. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 9. 27-36.

PIÑEIRO, M.R. (1998) Dirección y orientación en Educación Infantil y Primaria. En P. Pérez, M.R. Piñeiro y C. Tirado: *Enseñar y aprender el espacio geográfico. Un Proyecto de Trabajo para la comprensión inicial del espacio. Orientación teórica y praxis didáctica*. Valencia, Nau Llibres. 5-24.

PIÑEIRO, M.R. (1999) La simulación en la educación infantil. *Aula de Innovación Educativa*, 80, 10-12.

PIÑEIRO, M.R. y otros (1995) Jugando en la escuela. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 5. 113-123.

PLUCKROSE, H. (1993) *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. Madrid. MEC-Morata.

SOLÉ, M. y SERRA, J.A. (2002) Una experiencia de historia en educación Infantil: en tiempos de los castillos. En P. Benejam y otros: *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos*. Madrid, Graó. 59-72.

SOUTO, X.M. (1998) *Didáctica de la geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona, Ediciones del Serbal.

TONGE, N. (1995) Toys: a living history event for key stage one. *Teaching History*, 81. 21-22.

TORRES BRAVO, P.A. (2001) *Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: tiempo social y tiempo histórico*. Madrid, UNED.

TREPAT, C.A. (1998) El tiempo en la didáctica de las ciencias sociales. En C.A. Trepát y P.

Comes: *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona, Graó. 7-122.

José María Cuenca López

EL CURRÍCULO DE CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Carmen R. García Ruiz

Universidad de Almería

Cuando el equipo directivo de la AUPDCS me planteó participar en una mesa redonda para hablar sobre el currículo de Ciencias Sociales en Educación Primaria, recogido en el Decreto de Enseñanzas Mínimas que desarrolla la aplicación de la LOE de 2006, me surgieron infinidad de dudas relativas a cómo abordar mi trabajo, especialmente porque no quería que esta se convirtiera en una reflexión, valoración y crítica ceñida al contenido recogido en el decreto elaborado por el Ministerio de Educación para alcanzar las finalidades educativas recogidas en la ley. La intención primera era superar la fase de análisis del diseño curricular para atisbar, desde las indicaciones recogidas en el mismo, la práctica que se pretende promover, interpretadas como una invitación a la innovación educativa. No obstante, siendo ese un análisis necesario y en el que entraré tangencialmente, sabemos que es una línea de trabajo infructuosa, pues reformas educativas y cambios en la política curricular no se traducen habitualmente en una práctica educativa renovada (J. GIMENO, 2006), hecho que debe servirnos para replantearnos a qué se debe, no atribuirlo casi siempre a las resistencias del profesorado, erigido en único responsable, y encontrar en la formación la única respuesta (G. W. F. ORPWOOD, 2002).

Con el tiempo, esa se ha convertido en la idea central sobre la que he querido organizar mi propuesta de análisis y la clave utilizada para planificar mi intervención, no por creer que ese debe ser el objeto de este estudio, sino sobre todo porque he llegado a replantearme si el cambio en la práctica está entre los objetivos de los legisladores, si tales políticas han sido abordadas para resolver los problemas de la práctica y mejorarla. Las respuestas que he ido elaborando apuntan más bien a lo contrario, especialmente porque las medidas adoptadas para

el desarrollo de las reformas educativas, entre otras causas, no suelen ir acompañadas por las inversiones y toma de decisiones necesarias para configurar las condiciones que hagan posible ese cambio.

A nivel internacional, asistimos desde mediados del siglo XX a un movimiento de reformas educativas que ha provocado experiencias similares a la nuestra en el contexto europeo y norteamericano, y que responden inicialmente a las nuevas necesidades sociales que marcan el curso de los tiempos. Esa certeza me llevó a entender que abordar la elaboración de una legislación educativa en el inicio de un siglo caracterizado por continuos cambios económicos y sociales, debe dar respuesta a los retos planteados a la que conocemos como Sociedad del Conocimiento. Éstas pueden adquirir diferentes matices, pero en la forma de hacerlo podemos encontrar versiones que nos aproximan a diferentes proyectos educativos y a las posibles formas de abordarlo, especialmente si en ellos se contemplan los problemas de esa sociedad y cómo éstos trascienden al aula de Educación Primaria.

En ese sentido, preguntarnos qué y para qué enseñar Ciencias Sociales debe ser más que nunca una de nuestras prioridades si queremos situarnos ante la complejidad de nuestro mundo y la necesidad de educar para ello. Sin duda, éste no es un debate nuevo, precisamente fue objeto de otro encuentro de la AUPDC en La Rioja, pero no por ello podemos prescindir de él. En aquel momento, el contenido social y su finalidad educativa fueron los ejes sobre los que se trabajaron, y de hecho, J. PAGÈS, en la introducción a la monografía resultante del mismo, nos hacía reflexionar sobre la propuesta de currículo social hecha por el norteamericano National Council for the Social Studies, en la que el contenido era el principal problema, aunque asociado, como nos hemos planteado al principio, a un necesario cambio en la práctica educativa.

No obstante, y al margen de lo que venimos argumentando, las grandes *batallas legislativas* a las que asistimos en nuestro país se han centrado en *qué contenido* social ha de ser llevado a la escuela, con la pretensión de fijar los conocimientos a enseñar, y tangencialmente se ha entrado en la necesaria labor de apostar por mejorar la práctica educativa. Debemos reconocer que ese aspecto del currículo no es el único que queda obviado, el debate sobre las finalidades también permanece camuflado para adentrarnos en una nebulosa en la que se confunde el por qué de una legislación educativa: fijar un cuerpo de conocimiento escolar que capacite al alumnado para el ejercicio de la ciudadanía, pero sin profundizar en *para qué* y mediante *qué práctica* podemos lograrlo. Resaltamos especialmente esta circunstancia porque es un hecho constatado el que las necesidades técnico-científicas de la sociedad del conocimiento están reconduciendo las finalidades contempladas en las legislaciones educativas, convirtiendo la

capacitación del alumnado para aprender a lo largo de su vida en una nueva forma de utilizar la enseñanza como instrumento para su inserción laboral, acentuando la concepción del aprendizaje como un fenómeno individual y abstracto, no de carácter social, como apuntara M. F. YOUNG (1998).

Ante esas circunstancias, cuando hemos acudido a la legislación educativa, hemos detectado que la influencia de la teoría curricular y de las investigaciones educativas que las sustenta, se limita al campo discursivo, lo cual podemos atribuirlo a muchos y variados motivos; para ser benévolo quedémonos en una mala interpretación y con esto no queremos decir que la innovación educativa puede ser *implantada* mediante decreto pero, a diferencia de lo que cree F. MERCHÁN (2007), desde la administración se puede hacer mucho aunque no todo. La contradicción inicial la podemos detectar en que si la tendencia en el campo de la teoría curricular es acercarse a la práctica para mejorarla, las preocupaciones legales siguen centrándose principalmente en fijar el contenido a enseñar, camuflado en los procedimientos, y hoy como en el pasado, el cuerpo de conocimientos a transmitir desde la escuela es un terreno altamente conflictivo. A ello se suma una novedad, las competencias básicas y el valor instrumental que se les da, consideramos que si éste aspecto resulta importante, no debe ser el único que grave en la configuración del currículo, si bien la introducción de nuevos contenidos o su redefinición es ineludible, estos deben quedar reflejados no como una relación de temas a abordar sino que ha de servir para reinterpretar el conocimiento elaborado por las disciplinas y readaptarlo en forma de conocimiento escolar útil para acercarse a nuestra realidad social, a su naturaleza cambiante y a los saberes necesarios para desenvolverse en ella.

EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Como ya hemos apuntado, el acercamiento que podemos hacer en este trabajo al currículo social de Educación Primaria, sólo puede llegar a su fase normativa y vamos a entenderlo como propuesta de acción, aunque sin perder de vista a los actores sociales que intervienen en su planificación y el marco institucional en el que ha de ser desarrollado, mucho menos el contexto socioeducativo en el que deberá ser llevado a la práctica, en el que profesorado y alumnado adquieren protagonismo. Lamentablemente, trabajando sobre objetivos, contenidos, metodologías, recursos y criterios de evaluación propuestos en las orientaciones administrativas, no podemos contemplar al currículo en toda su dimensión, como campo de experiencia, y eso limita el análisis que podamos hacer del mismo. Intentaremos paliar esa deficiencia acudiendo a investigaciones realizadas en contextos educativos que, a pesar de ser diferentes, comparten muchas características comunes. Es necesario valorar que las

investigaciones sobre el currículo aumentan progresivamente aunque no en la medida que nos gustaría. En relación a ello, debemos aclarar que no hemos conseguido contar con análisis curriculares en los que se expliquen, no solo los procesos de enseñanza/aprendizaje, sino también cómo se desarrolla el currículo, la forma que adquiere el contenido, la relación que se establece entre profesorado/alumnado y la influencia que tienen en ella factores personales y contextuales.

Lo que sí han dejado claro las investigaciones es que el abismo que existe entre el diseño curricular y su desarrollo debe llevarnos a pensar sobre los obstáculos que se presentan en los centros educativos, de cara a facilitar el trabajo colaborativo y la reflexión sobre la práctica, así como la presión que ejerce el propio sistema sobre el profesorado. En limitadas ocasiones podemos decir que lo que se enseña en el aula depende de la selección, organización y secuenciación del contenido, también y especialmente del contexto educativo. El currículo puede vertebrar el proceso de enseñanza/aprendizaje, pero no lo determina. Como apuntan J. ESTEPA y C. DOMÍNGUEZ (1999), un currículo coherente y fundamentado epistemológicamente, con propuestas de materiales acordes con la idea pedagógica que quieren transmitir, no son suficientes y la formación se presenta como clave para propiciar el cambio en la práctica; a esto dedicaremos nuestra reflexión final.

En nuestro recorrido sobre el currículo de Educación Primaria, utilizamos principalmente tres documentos, el decreto de *enseñanzas mínimas* del ministerio y los decretos de las comunidades autónomas de Castilla-León y Andalucía, debido a que reconocemos en ellos las dos principales políticas educativas que se manifiestan en España. La innovación principal de la LOE, radica en la reorientación dada al currículo con la introducción de las competencias básicas, llegando a eclipsar el tratamiento que reciben otros elementos del currículo. Para algunos autores supone una importante innovación en la organización del aprendizaje e implica la puesta en juego de elementos cognitivos y afectivos (A. MORENO y E. MARTÍN, 2007) que pueden contribuir a producir cambios en la práctica. Pero no todas las opiniones son tan complacientes, en otros casos ha desencadenado importantes controversias, para J. PAGÈS (2007) es un ejemplo de política neoconservadora y responde a un tipo de racionalidad neopositivista, pero reconoce que esta concepción es defendida por un sector innovador del profesorado que considera, puede facilitar el cambio en la práctica educativa, desterrando definitivamente un tipo de enseñanza transmisiva. Sin duda, no podemos dudar que el desarrollo de competencias redimensiona la práctica y está conectada con una concepción constructivista del aprendizaje, pero esto no elude el problema del contenido, ahora asociado al papel que debe desempeñar en el desarrollo de la competencia social y ciudadana.

Precisamente, en el decreto ministerial, son las competencias las que sirven para fijar los aprendizajes a adquirir por el alumnado, no ligados a los conocimientos sino a la aplicación de los mismos, ya que deberían permitir la realización personal del alumnado, el ejercicio de la ciudadanía, la incorporación a la vida adulta y adquirir la capacidad para aprender a lo largo de la vida.

En líneas generales, esa reconsideración inicial del currículo es recogida en los decretos de las comunidades autónomas, pero en cada uno se hace una interpretación que aporta diferencias, en algunos casos de matiz, y en otros sustanciales. En Castilla-León se realiza una lectura psicologista del currículo, dado su interés por los aprendizajes que ha de adquirir el alumnado. En ese caso, la finalidad de la enseñanza en la Educación Primaria sería, especialmente, la de atender al desarrollo físico, sensorial y psíquico del alumnado, a la formación de su pensamiento concreto, además de capacitar y desarrollar su interés por aprender.

En Andalucía, ha habido una clara intención de diferenciarse, no solo de las indicaciones ministeriales, sino también del resto de comunidades autónomas, y el currículo se orienta, no al desarrollo de competencias, que aquí apenas son abordadas, sino al de las aptitudes y capacidades que se conectan directamente con el contenido social. El compromiso con el aprendizaje también está presente, pero no tiene un carácter instrumental sino la intención de promover una socialización crítica y la participación activa del alumnado en una sociedad libre y democrática. Al alejarse de la intención normativa, no pone su énfasis en las competencias o en el contenido, sino en la metodología, es decir, en la forma que podemos ayudar al alumnado a adquirir esos aprendizajes. Esto explica que en el decreto se califique al currículo como *la expresión objetivada de finalidades y contenidos* que el alumnado debe y tiene derecho a adquirir y que se ha de plasmar en aprendizajes relevantes, significativos y motivadores.

Las competencias básicas recogidas en el currículo, tienen la intención de integrar aprendizajes formales e informales, con el fin de aplicar el conocimiento adquirido en diferentes contextos. En Andalucía, sin profundizar demasiado en ellas, se entiende por competencia el conjunto de destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas al contexto y que se deben alcanzar para la realización y desarrollo personal del alumnado, para el ejercicio de la ciudadanía activa y su integración social. En Castilla-León, se conecta más con los contenidos que con los procedimientos, y sirve para hacer un alegato a favor de los conocimientos científicos y humanísticos, al racionalismo ilustrado que han configurado las sociedades democráticas actuales.

La supeditación del contenido a las competencias se acentúa cuando se establece que cada área de conocimiento debe contribuir al desarrollo de diferentes competencias y los objetivos vienen marcados en la descripción y finalidades otorgadas a cada competencia. Conocimiento del Medio Social y Cultural está asociada directamente al desarrollo de tres competencias básicas, tal y como se desprende de su descripción. La adquisición de la competencia social y ciudadana debe capacitar para vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en el que se vive, y ejercer la ciudadanía democrática. Esa es la definición escueta que realiza el decreto andaluz, pero mejorada por entender que el proceso de aprendizaje ha de incluir acciones como conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente, además de utilizar los conocimientos adquiridos para el disfrute y enriquecimiento personal. Las otras dos competencias básicas que están conectadas con el área son el conocimiento e interacción con el mundo físico, además de la cultural y artística; teniendo como objeto desarrollar la habilidad de interactuar con el medio físico y valorar las manifestaciones culturales y artísticas.

Si existe algún elemento del currículo que nos sirva para entrever la práctica que se quiere promover, ese es sin duda el de las orientaciones metodológicas, en cambio, el ministerio ha optado por no tratar tal aspecto, que queda encubierto en las competencias básicas. En cambio, consideramos que las orientaciones curriculares, al margen de adoptar un lenguaje más conectado con la práctica, debe ser compleja e incluir una rica variedad de ideas y actividades, así como los recursos necesarios para desarrollarlas, dada la complejidad del aula y que el profesorado necesita hacer una interpretación de las mismas en función a las necesidades educativas del alumnado.

El enfoque del ministerio ha sido reconsiderado por algunas comunidades autónomas, en concreto, el decreto de Castilla-León considera un factor decisivo el papel que juegan los principios metodológicos en el proceso de enseñanza/aprendizaje, al considerarlos un conjunto de acciones, concebidas de forma global y sistematizada, que tienen como fin provocar aprendizajes, conectándolos con dos aspectos que están presentes en todo el documento; fomentar el esfuerzo y el desarrollo de habilidades intelectuales. No se ofrecen recetas, más bien se sugiere que la metodología, además de conectarse con la estructura epistemológica de las disciplinas referentes, debe adecuarse a las características del alumnado y a la relación que se establece con el profesorado y el entorno. El componente psicologista predomina sobre los demás, se reconoce la importancia de los elementos contextuales pero también el papel que juega el profesorado, no solo en la planificación de la acción docente, sino también ejerciendo de guía en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

La vinculación al constructivismo vygostkiano es total, pero se ve matizada por el énfasis puesto en los aprendizajes individuales que se consideran necesarios para desenvolverse en sociedad, especialmente aquellos que capacitan para aprender a aprender y los que promueven a su vez el aprendizaje autónomo; aún destacándose la importancia del colaborativo. Otro aspecto a criticar es que si bien se pone el acento en el desarrollo de las capacidades del alumnado, son escasas las indicaciones a cerca de cómo hacerlo. En primer lugar por que creemos con I. GONZÁLEZ GALLEGO (2007) que es primordial abordarlas en conexión con el contenido y cómo ha de ser tratado éste para poder adquirir los aprendizajes necesarios para que el alumnado pueda elaborar su propio pensamiento social. Tendría sentido si se hubieran relacionado las orientaciones metodológicas con las competencias, pero tampoco es el caso.

El decreto de Andalucía se extiende también en el aspecto metodológico pero preocupado menos por establecer los principios teóricos de los que parte, para conectarlo más con las vivencias del aula que permitan contribuir a adquirir un aprendizaje significativo. Llama a promover una enseñanza activa y participativa, basada en el trabajo individual y cooperativo del alumnado, y por lo tanto centrada en él para favorecer su pensamiento racional y crítico, conectándolo con el entorno y la vida cotidiana.

La actual legislación educativa, basándose en el principio de autonomía de los centros, de carácter organizativo y pedagógico, reconoce el papel de los mismos en la determinación última del currículo y su desarrollo, con el fin de que responda a la realidad educativa del mismo y a la necesaria atención a la diversidad del alumnado. Cuestiones a las que se suman dos aspectos nuevos que están relacionados con la necesidad de crear las condiciones que favorezcan el trabajo en equipo por el conjunto del profesorado y la actividad investigadora. Se entiende que la metodología es un elemento fundamental en el desarrollo curricular, instando al PEC y a las programaciones del profesorado a recoger las estrategias que se pueden utilizar para alcanzar los objetivos educativos marcados y la adquisición de las competencias básicas, estando obligados a recoger entre ellas actividades de lectura, escritura y expresión oral.

En cambio, Andalucía delega en los centros la obligación de ofrecer las condiciones materiales que hagan posible ese tipo de enseñanza, así como facilitar la coordinación del equipo docente. Se recomienda al profesorado, a que partiendo de una presentación problematizada del contenido y desde planteamientos descriptivos a otros analíticos, utilice los más variados recursos y actividades (documentos de opinión, debates, visitas...), usando la experiencia del alumnado como fuente de información para relacionar de forma directa el contenido y la adquisición de valores, aquellos que fueron relegados en la LOCE y ahora son primados con la

introducción de una nueva área de conocimiento como la de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Podemos entender que la propuesta metodológica, contemplada a la luz de los contenidos fijados en el currículo, persigue el desarrollo de una práctica más inclusiva, multicultural e igualitaria que requiere una planificación orientada en ese sentido, pero también es necesario crear las condiciones contextuales adecuadas para ello.

La importancia dada a la evaluación en el currículo, radica en que irá destinada a revisar no solo los aprendizajes del alumnado, también el proceso de enseñanza y la práctica docente, explorando y reconsiderando todos los elementos del currículo. Por lo tanto, una evaluación que tiene por objeto informar sobre el proceso para reorientarlo, necesariamente ha de ser continua y global. En relación al alumnado, aún sin tener efecto académico, tendrá la función de ser formativa y orientadora, a la vez que informadora para la familia.

El ministerio, como algunas comunidades autónomas, realiza pequeñas valoraciones sobre como se ha de evaluar un determinado bloque de contenido y las competencias, pero en Andalucía aparece ligada directamente a él y haciendo hincapié en el proceso de enseñanza, velando por la progresión hacia una concepción más compleja, relativista y crítica del conocimiento social; valorando especialmente aquel que permitirá al alumnado conocerse como persona y miembro de la sociedad. La perspectiva es diferente a la del ministerio, si para éste los criterios de evaluación están vinculados al desarrollo de la competencia social y ciudadana, en Andalucía sirve para reflexionar de nuevo sobre el contenido, haciendo explícita la forma de integrar conocimientos, procedimientos y actitudes que sirven para desarrollar competencias.

LOS PROBLEMAS DEL CURRÍCULO. EL CONTENIDO SOCIAL Y LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

Los problemas que se han planteado en nuestro país durante los últimos años, en relación con la confrontación de diferentes reformas educativas y curriculares, el contenido social ha desempeñado un papel central, lo cual no es más que la reproducción de lo que ha ocurrido en países próximos a nuestro entorno cultural. Al respecto, los análisis abordados desde el componente político e ideológico del currículo, siguiendo la estela de M. YOUNG, P. BOURDIEU o B. BERNSTEIN, son de gran interés, especialmente por el papel que en ellos se da al contenido, entendido como una selección cultural que pretende configurar una determinada visión del mundo. En ese sentido, resultan interesantes las reflexiones hechas desde el pragmatismo crítico de C. CORTNBLETH (2000), quien a partir de las reformas curriculares de New York y California durante los años 90, realiza una crítica cultural

orientada al cambio de la práctica educativa, analizando el currículo social desde sus consecuencias para la acción. Su aproximación a los discursos sobre la enseñanza de la Historia, Social Studies y Educación Multicultural le han llevado a reconocer que el debate más encarnizado se desarrolla alrededor de la selección del contenido, y las mayores tensiones se producen por reconocer el currículo cuestiones como la diversidad de la sociedad o introducir nuevas corrientes interpretativas, en el campo de las Ciencias Sociales, como el feminismo o la ecología. La forma en que habitualmente se ha rehuido el conflicto ha sido saturar el currículo de academicismo y disciplinariedad, obviando siempre el valor educativo del contenido y la significatividad que adquiere durante el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Aún así, sabemos que puede resultar limitado centrarnos en ese terreno, pues solo podemos valorar su verdadera incidencia a partir de la confluencia entre política educativa, programación y práctica curricular, pues no podemos olvidar que la dimensión ideológica del currículo también se manifiesta en su desarrollo; el profesorado que lo concreta y el alumnado que lo aprehende cuentan con su propio sistema de valores e ideas. Como han demostrado diferentes investigaciones recogidas en el libro que edita C. CORTNBLETH (2000), las tensiones ideológicas penetran, de alguna u otra forma, en las aulas, al ser reinterpretadas por el profesorado y a modo de resistencias por parte del alumnado, por lo que la práctica también se ve afectada por el conflicto político. En tal caso, lo que M. FOUCAULT llama *regímenes de verdad*, establecidos por instituciones u organizaciones sociales preocupadas por reproducir un discurso que las legitime y controle a su vez el contenido curricular, influyen en la práctica más que las prescripciones legales sobre lo que debería ser enseñado. No por ello podemos olvidar que en la construcción del currículo y las vicisitudes que se presentan cuando es llevado a la práctica, entran en juego decisiones que toma el profesorado sobre qué y cómo enseñar, utilizando criterios que no siempre están vinculados a la teoría curricular (M. PEREIRA, 2002).

Independientemente de la opción ideológica de la que hablemos, el currículo se concibe como instrumento para la transmisión de valores, existiendo una correlación más o menos directa entre el contenido y su forma de abordarlo en la práctica. En ese sentido, objetivos, contenido y metodología formarían parte de una visión coherente del hecho educativo que no ha sido analizada en profundidad. Todo lo anterior nos sirve para afirmar que el problema del currículo no es la procedencia y organización del contenido, que también, sino de la significatividad que tenga éste en el proceso educativo y eso hace entrar en juego otros elementos que escapan a la prescripción curricular.

Por todos es reconocido que si existe un área de conocimiento escolar conflictiva esa es la social. La continua redefinición de su currículo, es un ejemplo de las diferencias ideológicas que se manifiestan a la hora de definirlo, partiendo de diferentes grupos de intereses, ya sean académicos, docentes o políticos, así lo constata su habitual presencia en el debate público. Una mirada a la construcción y evolución del currículo de Ciencias Sociales de los últimos treinta años puede resultar esclarecedora, pero especialmente en los más recientes. El estallido de los problemas, lo sitúa R. VALLS (2007, 65) en los diferentes intentos de romper con el currículo de la LOGSE. I. GONZÁLEZ GALLEGO (2005) incide en ello señalando la continua redefinición del currículo que cristalizó en la LOCE de 2003 y la LOE de 2006, legislaciones que conciben propuestas educativas polarizadas y dos formas de entender la presencia del contenido social en el currículo escolar. Podemos afirmar que estas dos líneas se han trasladado a través de los decretos autonómicos que desarrollan la LOE.

No obstante, esas diferencias han quedado diluidas al relegarse el contenido a ser un instrumento para el desarrollo de las competencias básicas, y el contenido seleccionado para ellas a su consecución. En el caso de Conocimiento del Medio, reproduciendo lo que se entendía en la LOGSE por medio y entorno, como recoge muy bien el documento de Castilla-León, debe contribuir a que el alumnado pueda construir una visión global y organizada del mundo, a comprender la realidad social en la que nos encontramos inmersos, su funcionamiento y características, así como las raíces históricas que la han configurado.

El problema principal es cómo abordarlo y las diferentes posiciones que existen al respecto. La LOE representa sin duda una de esas opciones, no se ha querido delegar en los centros educativos o en la acción individual del profesorado como hizo la LOGSE (J. CONTRERAS, 2002). Es larga y profusa la lista de cuestiones de relevancia social que podemos detectar en el currículo, especialmente las conectadas con la necesaria conservación del medio ambiente, la igualdad de género o preservar la democracia. Pero, aunque el peso del ecologismo y de los estudios de género es fácilmente reconocible, en el fondo, resulta algo aséptico pues adquiere la categoría de contenido en el currículo y eso puede lastrar los conocimientos a construir por el alumnado, pues no los consideramos una categoría estática de análisis; representan la configuración de determinadas relaciones sociales e históricas. Las diferencias quedan expuestas en el énfasis puesto en estas cuestiones y en la forma de abordarlo, si se priman aspectos psicológicos conectados con el desarrollo evolutivo y los aprendizajes que permitan desarrollar las habilidades intelectuales del alumnado, o con la proyección social del conocimiento a adquirir, destinado al desarrollo de hábitos democráticos.

El ministerio, en su propuesta realiza una agrupación del contenido en bloques, entendida como la forma más coherente para presentar los conocimientos a adquirir por el alumnado.

Algo más se extienden las comunidades autónomas, en Castilla-León, esos bloques de contenido son precedidos en su enunciado por las disciplinas que aportan el conocimiento que configura las áreas, con carácter definitivo y junto a una larga enumeración de temas a abordar. En la secuenciación del mismo se tienen en cuenta criterios psicológicos y se contempla en última instancia la promoción de actitudes y valores. En cambio, Andalucía vuelve a realizar una extensa aclaración sobre el contenido y el papel que ha de desempeñar en el currículo, el de aproximar al alumnado a la realidad andaluza teniendo en cuenta sus aspectos geográficos, económicos, sociales, históricos y culturales. Se reproduce una concepción abierta del conocimiento disciplinar que sirve para configurar las áreas de conocimiento escolar, pero se reconsidera la influencia que debe ejercer en el currículo.

Las indicaciones que se dan sobre el conocimiento científico, están directamente relacionadas con el sentido formativo que puede adquirir en el desarrollo curricular, pero aquí, el objeto de enseñanza no son las disciplinas sino problemas o fenómenos sociales conectados con los intereses del alumnado, que han de ser abordados a partir de una visión interdisciplinar y con el fin de aplicarlo a la vida cotidiana. De ahí la importancia que se da en el decreto andaluz a la metodología y al diseño de las acciones didácticas, pues éstas deben estar destinadas a conocer y analizar el medio, las actividades humanas y los modos de vida. El conocimiento disciplinar no desaparece, se convierte en objeto de estudio para ser valorado por su contribución a la sociedad, contemplado siempre en su dimensión histórica. Sin duda, esa concepción del conocimiento hace que las Ciencias Sociales se vean redimensionadas, al concebir la educación como una forma de inserción social del alumnado. El objeto de ello no es solo relacionar las experiencias en el entorno con los aprendizajes a adquirir, la escala local se conecta con la global al tener la voluntad de concienciar al alumnado sobre problemas como la pobreza, la extinción de los recursos naturales, la superpoblación, la contaminación, el calentamiento global, la violencia, el racismo, la inmigración, las desigualdades... También adquieren una presencia transversal el análisis de diferentes formas de exclusión social, con especial hincapié en aquellas que dificultan la igualdad de la mujer. Estas consideraciones sobre el contenido social, desvelan la lectura particular que se hace del currículo en Andalucía, los principios en los que se fundamenta, la presentación en forma de núcleos temáticos, a modo de ejemplos, que han de ser una referencia para estructurar el proyecto educativo, lo cual es justificado por el sentido que adquiere en el currículo. Las indicaciones para organizarlo y seleccionarlo, hacen que el profesorado sea considerado el elemento clave en el desarrollo curricular, al ser reconocido como el principal responsable de concretar el

contenido presente en sus programaciones. Todo el discurso está dirigido a él, no al centro educativo, situándolo como protagonista del desarrollo curricular, incitándolo a hacer uso de su autonomía para adaptar el currículo a las circunstancias contextuales en las que trabaja.

Todos los documentos consultados reconocen que el currículo interdisciplinar del área tiene como fin contribuir a una mejor comprensión y explicación del entorno, especialmente si es organizado a partir de las experiencias del alumnado. Conceptos, procedimientos y actitudes se presentan interconectados en el decreto ministerial, para facilitar la comprensión e interpretación de las informaciones que recibe sobre el mundo, de ahí que la selección del contenido pretende desarrollar las competencias que lo hagan posible para promover una intervención activa y crítica en el entorno. No obstante, si nos atenemos a la descripción que se hace de la competencia social y ciudadana, al área le compete ayudar a trabajar por la realización personal del alumnado, lo que incluye fomentar las relaciones sociales, las cuales están ligadas a otro tipo de conocimientos, de carácter emocional, y al desarrollo de habilidades que faciliten las relaciones interpersonales. Lo preocupante es que no se opta por una socialización crítica, se reafirma la necesidad de compartir las convenciones sociales y la inserción en el grupo antes que la independencia de criterio o la libertad de pensamiento.

La del ministerio no es una propuesta de organización del contenido, tiene una intención orientadora que las comunidades han reproducido con leves modificaciones, salvo Andalucía, donde los bloques de contenido adquieren la forma de núcleos temáticos que reproducen problemas reales del medio y se pretenden conectar con los intereses del alumnado, abordándolos con el apoyo de las Ciencias Sociales. A simple vista podríamos decir que esta propuesta concuerda con una concepción holística del currículo, centrada en las necesidades del alumnado (J. CLARK, 2005), pero no creemos que sea aquello que el alumnado desee saber. En primer lugar cabe destacar la fuerte dimensión social que adquiere el currículo de Educación Primaria en Andalucía, dado que los objetivos del área son sugeridos como principios orientadores de los proyectos curriculares a diseñar en los centros y por el profesorado. No obstante, la cualidad más destacable está en la presentación problematizada del contenido, echa a partir de interrogantes que son progresivamente más complejos. Solo criticamos que en ellos podemos encontrar cierta confusión, pues no se aclara bien si están destinados a sugerir el contenido a abordar por parte del profesorado, o a ser planteadas directamente al alumnado, en cuyo caso no pueden ser utilizados tal cual por la complejidad de los conceptos utilizados. Los problemas se presentan de forma contextualizada e incluso se hacen referencias a cómo podemos promover una implicación directa del alumnado en el entorno, pero criticamos que las preguntas introductorias inducen muchas veces la respuesta que se espera del alumnado, especialmente aquellas conectadas con la intención de promover

actitudes y valores, sin contemplar la necesidad de reflexionar sobre ellas. En éste decreto, los conocimientos disciplinares tienen un valor instrumental, el objeto de estudio no es el cuerpo de conocimientos de las disciplinas, sino los problemas del medio que se sugiere sean abordados a partir de una amplia variedad de fuentes que permitan al alumnado construir conocimiento social. Cabe reconocer el esfuerzo por superar la fijación de un contenido cerrado a enseñar y optar por su presentación problematizada con el fin de conectar más fácilmente con el alumnado.

En el caso de los contenidos, la vocación política y social está presente en los temas que se proponen abordar, la visión relativista e interconectada del conocimiento y en su presentación interdisciplinar. El compromiso con la igualdad entre los sexos, los derechos humanos, las libertades fundamentales y los valores, que adquieren un gran protagonismo. Explícitamente se reconoce que el currículo debe favorecer la igualdad real y efectiva del alumnado y eso se ve reflejado también en la selección del contenido, apreciando la contribución de ambos sexos al desarrollo de nuestra sociedad y al conocimiento acumulado de la humanidad.

DESARROLLO CURRICULAR Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Desde éstas líneas no podíamos más que hacer un uso restrictivo del concepto de currículo, relacionado con la acepción de programa en el que se establecen los contenidos a enseñar en la Educación Primaria, pero hemos tenido en cuenta el resto de elementos que lo definen en la reciente legislación educativa, utilizando los documentos ministeriales y la interpretación que de ellos han efectuado las comunidades autónomas, algo que consideramos imprescindible por varios motivos, pero principalmente porque la política curricular de nuestro país es descentralizada. La politización de la educación se evidente en los discursos educativos, pero no está ligada única y exclusivamente a los esfuerzos por fijar currícula centralizados, tal y como se valora en el ámbito británico (A. ROSS, 2000 y A. NELLY, 2004). En nuestro contexto educativo debemos utilizar otros argumentos, lo cual no quiere decir que defendamos que el curricular debe ser un terreno neutro, despolitizado y desideologizado, sino que los discursos que los avalan deben ser aclarados.

Hemos partido de la premisa de que el currículo prescrito por la administración educativa puede ejercer una doble función, como instrumento de control de las significaciones dadas al conocimiento, por tanto ejerce un papel de mediador entre sociedad y escuela, así como de promotor de cambios en la práctica educativa, siempre y cuando ésta no se reduzca a una toma de decisiones de carácter técnico y burocrático que no contemple finalidades educativas. No obstante, el elemento de análisis principal se ha reducido al primer término de ésta afirmación,

pues creemos que el componente ideológico se encuentra en el centro de la batalla que se está librando en nuestro país, claramente en el campo de la política curricular, tal y como ha advertido I. GONZÁLEZ GALLEGO en el último número de la revista *Iber*.

Si bien hemos destacado la importancia que debe tener la práctica educativa en los estudios curriculares, también nos hemos referido a que éstos y la Didáctica de las Ciencias Sociales comparten intereses y uno de los más importantes ha de ser el desarrollo curricular que realiza el profesorado.

Las investigaciones realizadas sobre las decisiones que toma el profesorado cuando desarrolla el currículo, nos acercan a lo que cree, a cómo piensa y que siente cuando planifica el currículo, en función a su experiencia profesional, pero no han llegado a clarificar sus conocimientos y convicciones (J. S. ZEULI y M. BUCHMANN, 2002); un campo inexplorado que es interesante conocer. Una explicación parcial a ello puede ser el trabajo de A. SHKEDI (1998), con el que constata actitudes de rechazo a la innovación didáctica por el uso limitado que se hace de las guías curriculares, frente a los materiales del alumnado que se convierten en los verdaderos planificadores del currículo. Las razones que encuentra en ello es que las primeras reproducen la estructura teórica de las ideas pedagógicas, es decir, utilizan un discurso en el que se asignan significados a términos que desconoce cuando está habituado a un lenguaje eminentemente práctico. Ante ese obstáculo, su forma de proceder es aplicar, de las nuevas prescripciones curriculares, aquellos elementos que le son familiares y las sugerencias que considera apropiadas, a partir de pequeñas unidades organizativas del contenido. Esto desvela que la experiencia docente ha dotado al profesorado de un conocimiento propio del contenido y de los procesos que se desarrollan en el aula, del que hace uso en la toma de decisiones curriculares, pero sin asumir el amplio margen de libertad que le otorga la legislación educativa. Sería interesante saber a qué se debe esto, si a condicionantes institucionales o a creencias personales, especialmente porque debería servir para reorientar las políticas curriculares.

Proponer reformas desde la teoría, sin tener en cuenta las concepciones del profesorado, es un camino infructuoso tal y como nos advierte A. REMESAL (2007), especialmente cuando sabemos que su pensamiento profesional tiene la función de guía pedagógica y determina las decisiones que toma cuando desarrolla el currículo. Estamos convencidos de que sin el profesorado es imposible un cambio en la práctica y si este no está lo suficientemente convencido o preparado para ello cualquier reforma será inútil, pero tampoco es el único responsable; si las condiciones no son las adecuadas, ni cuenta con el suficiente tiempo y recursos, la educación como práctica social se resiste al cambio. Por ello, cuando aludimos a la

formación del profesorado, en relación al desarrollo curricular, admitimos que ésta debe responder a los problemas de la práctica. En tal sentido, el análisis ideológico del currículo puede y debe estar presente en la formación del profesorado, especialmente si no queremos que nuestro alumnado no proceda como un técnico, sino que aprenda a ser autónomo en las decisiones curriculares que deberán tomar en el futuro, tal y como nos apuntara L. STENHOUSE.

El análisis de la práctica, a partir de estudios de caso o abordar diferentes estilos docentes es la propuesta que realizó en su momento J. PAGÈS (1994), siguiendo a R. W. EVANS, y que aún consideramos vigente. La forma de hacerlo sería ocuparse de problemas sobre el conocimiento social a enseñar, relacionados con la selección del contenido, la metodología a utilizar, los materiales más adecuados y los criterios de evaluación más coherentes; cuestiones que están en el centro de la toma de decisiones curriculares. No obstante, esa propuesta no debería perder de vista que es necesaria también la reflexión sobre los significados culturales que adquiere el currículo social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORTNBLETH, C. (ed.) (2000); *Currículum Politics, Policy, Practice*. University of New York.

BOURDIEU, P. (1971); "Systems of education and systems of thought". En HOPPER, P. (ed.); *Readings in the theory of educational systems*. London, Hutchinson University Library, pp. 159-183.

BERNSTEIN, B. (1971); "On the classification and framing of educational knowledge". En HOPPER, P. (ed.); *Readings in the theory of educational systems*. London, Hutchinson University Library, pp. 184-211.

BERNSTEIN, B. (1993); *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata.

BLANCO, N. (1992); *Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia. Estudio de un caso*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga.

CLARK, J. (2005); "Currículum studies in initial teacher education: the importance of

holism and Project 2061". *The Curriculum Journal*, vol. 16, nº 4, pp. 509-521.

CONTRERAS, J. (2002); "Política del currículum y deliberación pedagógica: la redefinición de la escuela democrática". En WESTBURY, I.; *¿Hacia dónde va el currículum? La contribución de la teoría deliberadora*. Pomares, Girona, pp. 75-109.

ESTEPA GIMÉNEZ, J. y DOMÍNGUEZ DOMÍNGUEZ, C. "Didáctica de las Ciencias Sociales, currículum y conocimiento profesional del profesorado". En *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. Díada, Universidad de la Rioja, APUDCS, 1999, pp. 87-92.

GIMENO SACRISTÁN, J. (comp.) (2006); *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Morata, Madrid.

GONZÁLEZ GALLEGU, I. (2005); "Presentación de la monografía". *Iber*, 46, pp. 5-7.

- GONZÁLEZ GALLEGO, I. (2007); Competencias en el currículo. *Iber*, 52, pp. 40-50.
- MERCHÁN IGLESIAS, F. J. (2007); "La cuestión de las reformas escolares y del cambio educativo". *Conciencia Social*, 11, pp.143-152.
- MORENO, A. y MARTÍN, E. (2007); "The development of learning to learn in Spain". *The Curriculum Journal*, vol. 18, nº 2, pp. 175-193.
- KELLY, A. (2004); *Curriculum: Theory and Practice*. Sage Publications, London.
- ORPWOOD, Graham W. F. (2002); "El deliberador reflexivo: un caso de estudio de la configuración del currículo". En WESTBURY, I. (comp.); *¿Hacia dónde va el currículo? La contribución de la teoría deliberadora*. Pomares, Girona, pp. 176-191.
- PAGÉS, J. (1994); "La didáctica de las ciencias sociales, el currículo y la formación del profesorado". *Signos. Teoría y práctica de la Educación*, 13, pp. 38-51.
- PAGÉS, J. (1996); "Los contenidos de Ciencias Sociales en el currículo escolar". *Revista de Teoría y DCS, I. VI Symposium de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Pontevedra, España, 23 al 25 de marzo de 1994.
- PAGÉS, J. (2007); "Un itinerario por el mundo de las competencias en ciencias sociales, geografía e historia a través de distintos currículos". *Iber*, 52, pp. 29-39.
- PEREIRA, M. (2002); "La deliberación y las artes de la percepción". En WESTBURY, I. (comp.); *¿Hacia dónde va el currículo? La contribución de la teoría deliberadora*. Pomares, Girona, pp. 43-74.
- REMESAL, A.; "Educational reform and primary and secondary teacher's conceptions of assessment: the Spanish instance, building upon Black and William (2005)". *The Curriculum Journal*, vol. 18, nº 1, 2007, pp. 27-38.
- ROSS, Alistair (2000); *Curriculum: Construction and Critique*. Falmer Press, London.
- SHKEDI, A. (1998); "Can the curriculum guide both emancipate and educate teachers?". *Curriculum Inquiry*, 28:2, pp. 209-229.
- Un currículo de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. Díada, Universidad de la Rioja, APUDCS, 1999.
- VALLS MONTÉS, R. (2007); Historiografía escolar: siglos XIX-XXI. UNED, Madrid.
- WESTBURY, I. (comp.) (2002); *¿Hacia dónde va el currículo? La contribución de la teoría deliberadora*. Pomares, Girona.
- YOUNG, M. F. (1971); *Knowledge and control*, London, Collier McMillan.
- YOUNG, M. F. (1974); "Curricula and the social organization of knowledge", en Brown, R. (Ed.): *Knowledge, education and cultural change*, London, Tavistock Publ., pp. 339-359.
- YOUNG, M. F. (1998); *From Curriculum to Learning: Studies in the Sociology of Educational Knowledge Independence*. Taylor & Francis, Incorporated. KY, USA.
- YOUNG, M. F. (1998); *The curriculum of the future: From the 'New sociology of education' to a critical theory of learning*. Londres: Falmer Press.
- YOUNG, M.F.D. (1999); "Knowledge, learning and the curriculum of the future". *British Educational Research Journal*, 25 (4), pp. 463-477.
- ZEULI, John S. y BUCHMANN, M. (2002); "Puesta en práctica de la investigación del pensamiento del profesorado como deliberación del currículo". En WESTBURY, I. (comp.); *¿Hacia dónde va el currículo? La contribución de la teoría deliberadora*. Pomares, Girona, pp. 222-244.

LEGISLACIÓN

Ley Orgánica de Educación (BOE nº 293, viernes 8 de diciembre de 2006, p. 43053).

R. D. 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León (B.O.C. y L. nº 89, miércoles 9 de mayo de 2007, p. 9852.

Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas

correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía (BOJA nº 156, 8 de agosto de 2007, p. 9.)

Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía (BOJA nº 171, 30 de agosto de 2007, p. 4).

Carmen R. García Ruiz

LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

Roser Canals

Universidad Autónoma de Barcelona

CURRÍCULO Y COMPETENCIAS BÁSICAS

Nos situamos en estos momentos, aproximadamente, en el ecuador del curso académico 07-08 que, en el ámbito de la educación obligatoria, destaca por la aplicación progresiva de un nuevo currículo para la adquisición de las competencias básicas. La Ley Orgánica de Educación (L.O.E.) de 2006 y las correspondientes órdenes que establecen el currículo y regulan las etapas de Educación Primaria (E.P.) y Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) introducen como novedad la identificación de los aprendizajes que se consideran imprescindibles en la educación obligatoria. El conjunto de objetivos, contenidos y métodos pedagógicos que definen el currículo se orientan hacia una finalidad común: la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas para todo el alumnado. El preámbulo de la ley justifica este planteamiento por el compromiso adquirido por los estados de la Unión Europea de compartir unos objetivos educativos comunes para dar una respuesta más adecuada a las necesidades planteadas por la economía, los cambios científicos y tecnológicos y las transformaciones sociales y culturales, actualmente¹. La educación asume la responsabilidad de preparar a todas las personas para desenvolverse adecuadamente en la nueva sociedad, llamada “del conocimiento”.

¹ Comisión Europea, Programa de Trabajo “Educación y formación 2010”. Competencias Clave (Aprendizaje a lo largo de la vida) (2004).

La escuela no es ajena a estas demandas. La organización, los recursos, los objetivos y métodos de enseñanza-aprendizaje,... se modifican y se adaptan para dar una mejor respuesta a las nuevas necesidades educativas de los alumnos. Por lo que la mirada con que el profesorado interprete los nuevos currícula condicionará, sin duda, su implementación.

El proceso de modificaciones que sufrió el currículo de la reforma educativa establecida por la L.O.G.S.E. (Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990), especialmente en la etapa E.S.O., transformó progresivamente un currículo semiabierto organizado por créditos, en un currículo cerrado por materias. Por esta razón los centros etiquetaron las diferentes promociones sujetas a cada una de las modificaciones con fecha de caducidad. En parte, debido a esta desafortunada experiencia, el nuevo currículo de la L.O.E. ha sido percibido por muchos docentes, simplemente, como un nuevo cambio de libros de texto. Quizás porque una manera de sobrevivir a tantos cambios y tan frecuentes, ha sido abandonar las experiencias propias, más o menos innovadoras y contextualizadas, para refugiarse en la seguridad que ofrecen los libros de texto. No entraremos a valorar aquí las distintas causas que han contribuido a reforzar metodologías transmisoras, repetitivas, estandarizadas y poco creativas.

La reflexión de J. Carbonell “una escuela pensada en siglo XIX, con un profesorado formado en el siglo XX, debe educar alumnos para el siglo XXI” (CARBONELL, 2001) nos lleva a reflexionar sobre la realidad y a preguntarnos: ¿qué respuesta da la escuela a los nuevos retos que plantea la sociedad del siglo XXI? Una nueva realidad caracterizada por la irrupción de las Tecnologías de la Información y el Conocimiento (T.I.C.), especialmente a través de internet, por los cambios en la economía global y por la consolidación de los sistemas democráticos. Una realidad multicultural, globalizada, tecnológica y de la información, que reclama discernir cuáles son las competencias clave y cuáles son los saberes asociados al desarrollo de estas competencias que debe tener presente el currículo en la educación obligatoria.

Partimos de una herencia en que currículo se asocia a listados de contenidos, a menudo inalcanzables, que se estrellan contra la realidad. Por una parte, porque el tiempo escolar es limitado, y por otra, debido a la escasa funcionalidad de los contenidos escolares que una parte importante del alumnado percibe. Entonces surgen interrogantes como, por ejemplo: ¿Qué es realmente importante? ¿Qué aprendizajes han de consolidar los chicos y chicas al finalizar la escolaridad obligatoria para garantizar los conocimientos necesarios para interpretar el mundo y desenvolverse en él? ¿Es mejor impartir pocos temas con profundidad o muchos temas con un enfoque más general? El profesorado, necesariamente, debe tomar decisiones, con o sin

criterio. Aunque, sin duda, es importante definir criterios, la clave está en justificar cuáles son las finalidades educativas que nos proponemos (¿para qué enseñar?), al seleccionar y secuenciar los contenidos (¿qué enseñar?), de una u otra manera (¿cómo enseñar?).

Las aportaciones de C. COLL son reveladoras para identificar y describir los aprendizajes escolares en términos de competencias clave y de saberes fundamentales asociados a su adquisición. Competencias y saberes asociados a las alfabetizaciones tradicionales: dominio de la lengua oral y escrita, conocimiento matemático: cálculo aritmético, razonamiento matemático, resolución de problemas y conocimiento científico y tecnológico. Competencias y saberes transversales asociados con la adquisición y desarrollo de las capacidades metacognitivas y cognitivas de alto nivel, capacidades afectivas, emocionales y de equilibrio personal, capacidades de relación interpersonal, todas ellas para desarrollar con eficacia el ejercicio de la ciudadanía. Pero, sobre todo, incorporar competencias y saberes relacionados con nuevas alfabetizaciones necesarias para desarrollarse en el mundo en que vivimos (COLL, 2006):

- Cultura económica: identificar e interpretar problemas económicos, valorar sus consecuencias...
- Cultura visual: interpretar, utilizar, valorar y producir imágenes para aprender, para comunicarse...
- Alfabetización en la multiculturalidad: conocimiento, aprecio y respeto por la cultura propia y la de los demás.
- Alfabetización en la cultura de la globalización: conocimiento y comprensión de las interrelaciones entre fenómenos y procesos que tienen lugar a escala global, regional y local.
- Alfabetización en la cultura de la información y en el uso de las tecnologías apropiadas.

En definitiva, se evidencia la necesidad de replantear las finalidades de la educación obligatoria para educar personas que tengan conocimiento sobre el mundo (saber), dispongan de las herramientas por comprenderlo (saber hacer), para que puedan habitarlo y mejorarlo (saber ser y saber estar).

¿Un nuevo currículo o una mirada diferente?

Parece claro que las regulaciones normativas en materia de educación no presuponen cambios sobre qué, cómo y para qué se enseña. Ni supone desterrar todo lo que hasta ahora ha dado buenos resultados, todo lo contrario. Se trata de evidenciar y destacar cuáles son las propuestas, las actividades y las estrategias didácticas que estimulan al alumnado y lo predisponen a aprender. Por lo tanto, quizá no hablamos de nada nuevo, sino de orientar el debate alrededor del cambio curricular y dirigirlo hacia un diálogo pedagógico en el seno de los claustros y de los equipos docentes para visualizar cuáles son las finalidades educativas que contempla el proyecto educativo de cada uno de los centros docentes. Un diálogo para

actualizar qué y cómo enseñar para educar y formar personas lo más competentes posible para ejercer como ciudadanos de nuestro tiempo. Definidas las finalidades entonces conviene precisar qué y cómo enseñar, es decir, determinar los contenidos, que son los medios a través de los cuales se desarrollarán las competencias, y las metodologías o conjunto de estrategias y recursos que lo hacen posible.

El mismo currículo define “competencia” como la aplicación de conocimientos, habilidades y actitudes a la resolución de problemas en contextos diferentes con calidad y eficacia. Y se adjetiva de “básica” porque prioriza aquellos aprendizajes estratégicos que posibilitan la adquisición de nuevos aprendizajes y también porque se trata que todo el alumnado pueda adquirir las competencias necesarias por ejercer como ciudadanos y resolver situaciones y problemas de la vida cotidiana. En la misma definición se identifican, pues, los tres bloques de contenidos que con el currículo de la L.O.G.S.E. aprendimos a distinguir: Los conocimientos o contenidos conceptuales, las habilidades o los contenidos procedimentales y las actitudes o los contenidos de actitudes, valores y normas y que ahora se trata de volver a integrar bajo el paraguas de competencia”. Veamos un ejemplo.

En la concreción del currículo de ciencias sociales, geografía e historia, se explicita que una de las competencias en las que la materia contribuye es “*desarrollar aquellas acciones que, desde un uso responsable de la utilización del espacio y de sus recursos, busca asegurar la protección y el cuidado del medio ambiente y contribuir a la sostenibilidad, a partir del conocimiento de la interacción hombre-medio y la organización del territorio resultante*”.² En el contenido se puede identificar un concepto, el de sostenibilidad; la aplicación del concepto al estudio de un problema medioambiental real; y una acción que supone, de manera práctica, actuar individual y colectivamente para el desarrollo de un estilo de vida sostenible.

Seguimos hablando, por lo tanto, de objetivos, de actividades de enseñanza-aprendizaje y de contenidos, pero añadiendo una meta a largo plazo: el logro de competencias que posibilitan seguir aprendiendo, puesto que se es cada vez más “competente” a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se avanza un poco más; mientras que los objetivos y las actividades asociadas al aprendizaje de contenidos son contextuales y pueden cambiar cuando cambian los referentes de las disciplinas científicas, las competencias tienen un recorrido más amplio que se inicia a la escuela y continúa más allá de la escolaridad obligatoria.

² Orden ECI/2220/2007m de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria. (B.O.E. núm. 174)

Las competencias básicas

El currículo para el desarrollo de las competencias básicas en la educación obligatoria, en el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, prioriza tres grandes bloques de competencias que establece y estructura de la manera siguiente:

✓ COMPETENCIAS COMUNICATIVAS	1. Competencia comunicativa lingüística y audiovisual
	2. Competencia cultural y artística
✓ COMPETENCIAS METODOLÓGICAS	3. Tratamiento de la información y competencia digital
	4. Competencia matemática
	5. Competencia para aprender a aprender
✓ COMPETENCIAS PERSONALES	6. Autonomía e iniciativa personal
✓ COMPETENCIAS ESPECÍFICAS PARA CONVIVIR Y HABITAR EL MUNDO	7. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
	8. Competencia social y ciudadana

La concreción de cada bloque de competencias se establece en anexo I del Real Decreto 1513/2006 para la E.P. y en el Real Decreto 1631/2006 para la E.S.O. que regulan las enseñanzas mínimas para cada una de las etapas educativas. Estas competencias se irán desarrollando gradualmente para conseguir lo básico para todos y lo máximo para cada uno, para seguir aprendiendo más allá de la escolaridad obligatoria. En el anexo II se despliega el currículo para cada una de las diferentes áreas (en la educación primaria) y materias (en la educación secundaria) concretando las competencias propias del ámbito o la materia y las aportaciones del área y de la materia a las competencias básicas.

Cabe destacar que son las mismas competencias para la etapa de Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria. Con ello se quiere subrayar la importancia de asegurar unas bases de aprendizaje sólidas desde los inicios de la escolaridad y no perder de vista la idea que se trata de construir un edificio con piezas bien cohesionadas que se sostenga sobre cuatro pilares básicos:

- Ser y actuar de forma autónoma
- Pensar y comunicar
- Descubrir y tener iniciativa
- Convivir y habitar el mundo.

En este marco el currículo, entendido como el conjunto de competencias básicas, objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación, trata de proporcionar al alumnado los conocimientos y las habilidades para ubicarse en el mundo, averiguar sus orígenes y las causas de los problemas y fenómenos actuales, para integrarse en la sociedad como persona individual y como ciudadano que participa en su mejora. Un posicionamiento que hace hincapié en las metas educativas a alcanzar a través del currículo. De donde los objetivos

emanan de las competencias y los contenidos se seleccionan y secuencian como los medios que permiten lograr dichos objetivos. No obstante, para que los procesos de enseñanza-aprendizaje se orienten a la adquisición de las competencias básicas, hay que poner el acento en las metodologías de enseñanza y de aprendizaje.

Principios metodológicos: elementos clave de un currículo para el desarrollo de competencias

Si una determinada manera de enseñar condiciona cómo se aprende, se consigue un aprendizaje competencial si el docente orienta toda su intervención al planteamiento de situaciones didácticas que prioricen la transversalidad de los aprendizajes, su funcionalidad y el desarrollo de la autonomía del alumno.

- Transversalidad: entendida como la integración de los aprendizajes a través de la intersección que se establece entre los distintos tipos de contenidos disciplinares.
- Funcionalidad: que supone la aplicación de los aprendizajes en diferentes situaciones y contextos.
- Autonomía: que favorece las estrategias didácticas que hacen protagonista al alumnado de su propio aprendizaje.

En relación con la **transversalidad** del conocimiento, los contenidos de las diferentes materias se deberán plantear desde un enfoque transdisciplinar y también interdisciplinar. El enfoque transdisciplinar (entre disciplinas de diferentes áreas del conocimiento) supone establecer un mapa de la transversalidad de los contenidos. Es decir, buscar las intersecciones de los contenidos de las diferentes materias y secuenciarlos de forma coherente, evitando las repeticiones, evidenciando los olvidos y tomando decisiones sobre qué, cómo, quién y cuándo se enseña. Por ejemplo, al trabajar procedimientos cartográficos conviene que los alumnos aprendan el concepto de proporcionalidad para poder aplicarlo a la comprensión y uso de la escala de un mapa. En este sentido será necesario tomar acuerdos compartidos entre el departamento de ciencias sociales y el departamento de matemáticas, con el fin de comprender, representar e interpretar el espacio para orientarse y desplazarse mediante el uso de croquis, planos y mapas.

Algunas cuestiones que podrían ayudar a los equipos docentes y departamentos a reflexionar sobre la transversalidad de las decisiones que se toman en relación con el currículo pueden ser:

- ¿Se toman acuerdos interdepartamentales para seleccionar y secuenciar contenidos comunes?
- ¿La secuencia didáctica se centra en el estudio de hechos, fenómenos o problemas desde una visión global?
- ¿Se realizan proyectos transversales en el ámbito del centro como por ejemplo: semana cultural, jornadas solidarias, talleres interdisciplinarios?

El aprendizaje para el mejor dominio de determinadas competencias requiere **funcionalidad** de lo que se aprende. El alumnado reconocerá su valor en la medida que toma conciencia que los conocimientos sirven para comprender y proponer soluciones a problemas conocidos y próximos a la realidad.

Para asegurar la funcionalidad de los aprendizajes, el profesorado debe dar relevancia a la contextualización de los hechos y fenómenos, de forma que, en el estudio de los diferentes temas, hace falta crear situaciones didácticas que permitan la transferencia de conocimientos a la interpretación de los problemas en diferentes contextos y al desarrollo de actitudes y actuaciones individuales y colectivas que permitan llevar a la práctica los valores de la ciudadanía. Por ejemplo, en el estudio de los impactos de las migraciones actuales se trata de transferir este conocimiento, por una parte, a la interpretación de este fenómeno en el barrio o municipio donde se sitúa la escuela; y por otra, generalizar las causas y consecuencias de los fenómenos migratorios actuales a escala global y sus interrelaciones, en el presente y en el pasado y, en último término, incorporar a la vida de cada día valores como, por ejemplo, el respeto y la cooperación para una mejor convivencia.

Algunas cuestiones que podrían facilitar la toma de decisiones de los equipos docentes y departamentos con relación a la funcionalidad del currículo pueden ser:

- ¿Los contenidos que se trabajan en el aula están relacionados con hechos reales o con problemas cotidianos?
- ¿Se trabaja a partir de noticias de la actualidad?
- ¿Se da importancia a aspectos procedimentales basados en la experimentación, el trabajo de campo o la manipulación?
- ¿Los conocimientos se traducen en actitudes y acciones cotidianas, tanto individual como colectivamente?

Los saberes, su selección y enfoque para la adquisición de las competencias básicas, no pueden ir al margen de un objetivo más amplio: el desarrollo de la **autonomía** del alumnado para que adquiera herramientas para aprender y tomar conciencia del propio proceso de aprendizaje. Se trata de transferir estrategias de metacognición que capacitan para seguir aprendiendo. Por lo tanto, hay que poner el acento en los aspectos metodológicos que ayudan a la formulación de hipótesis, a la búsqueda de explicaciones, a la elaboración de puntos de vista propios, etc. para aprender, también, los procesos se activan en la reconstrucción, aplicación y comunicación de los aprendizajes.

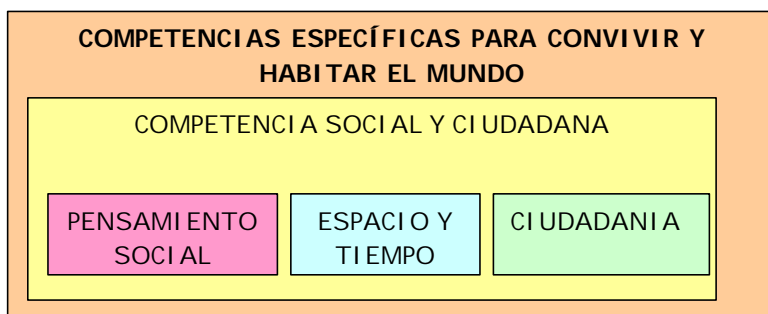
Algunas cuestiones que podrían ayudar a los equipos docentes y departamentos a reflexionar sobre la adquisición de mayores cotas de autonomía por parte del alumnado, a través de la transferencia de estrategias para aprender a aprender, pueden ser:

- ¿El alumnado sabe gestionar el trabajo en grupo de forma cooperativa?
- ¿Las estrategias para la evaluación de los aprendizajes tienen en cuenta la gestión del error a través de la autorregulación?
- ¿El alumnado toma decisiones sobre qué y como aprender?

CONTRIBUCIÓN DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

La materia de ciencias sociales, geografía e historia, se propone que el alumnado adquiera las habilidades sociales y los conocimientos científicos que le permitan comprender el mundo y conocer las causas y consecuencias de los problemas sociales actuales para adquirir una **conciencia ciudadana**. En el contexto de la enseñanza y aprendizaje para la adquisición de competencias básicas la aportación de las ciencias sociales es significativa en cada uno de los bloques señalados anteriormente.

En primer lugar, su contribución esencial se centra en la competencia social y ciudadana del bloque *competencias específicas para convivir y habitar el mundo*, ya que para vivir en sociedad es necesario conocer y comprender cómo se han gestado y organizado las sociedades en el pasado y en el presente (dimensión espacio y tiempo). Para ello hay que priorizar aquellos contenidos de las ciencias sociales que se consideran fundamentales para que los alumnos crezcan como personas y como ciudadanos que se han de incorporar a la sociedad (dimensión ciudadanía). Dichos contenidos, desde la perspectiva del aprendizaje funcional y transversal, tienen sentido en la medida que favorecen un conocimiento global aplicado a la interpretación de problemas sociales para el desarrollo de una conciencia crítica (dimensión pensamiento social).



Pero también contribuye al desarrollo de las competencias comunicativas lingüísticas en la medida que el aprendizaje de los contenidos de ciencias sociales se produce a la vez que los alumnos construyen el discurso propio de las ciencias sociales. Para ello, se desarrollan las capacidades para construir y comunicar el propio pensamiento y conocimiento a través de lenguajes diversos: verbal (oral y escrito), icónico, matemático... Así como en el conocimiento y uso adecuado del vocabulario y los conceptos propios de las ciencias sociales.

En relación con las competencias metodológicas, un enfoque de las ciencias sociales a partir de la resolución de problemas, investigaciones para resolver interrogantes o proyectos de trabajo, contribuye a desarrollar estrategias de aprendizaje relacionadas con el aprender a aprender. Un planteamiento que requiere aprender a hacerse preguntas, a la resolución de problemas, al desarrollo de estrategias para seleccionar, organizar y estructurar información y a la gestión de los aciertos y errores para aprender a mejorar, entre otras.

Dentro de este mismo bloque, las ciencias sociales, como las demás áreas, contribuyen a la adquisición de competencias relacionadas con la competencia matemática y el tratamiento de la información. Se establece prioritariamente que los alumnos aprendan a buscar información, seleccionarla e interpretarla mediante el desarrollo de competencias que facilitan la elaboración de explicaciones y interpretaciones sobre la sociedad y sus problemas, bien justificadas en el conocimiento social.

Y por último, dicho enfoque también contribuye al desarrollo de las competencias personales porque educar para la ciudadanía supone potenciar las capacidades de planificar y realizar tareas cotidianas y las capacidades para la toma de decisiones a partir de la reflexión y el desarrollo de la autonomía, de la iniciativa personal, del compromiso y de la acción.

Destacaremos algunas aportaciones de la didáctica de las ciencias sociales que, a nuestro parecer, contribuyen al desarrollo de la competencia social y ciudadana como respuesta a tres cuestiones fundamentales:

- ✓ ¿Qué requiere la adquisición de la competencia social? El desarrollo de un pensamiento social crítico.
- ✓ ¿Cómo desarrollarlo desde la materia de ciencias sociales? Mediante:
 - El enfoque de los contenidos de forma problematizada o a partir de problemas sociales relevantes.
 - Estrategias metodológicas basadas en la participación, la interacción y la cooperación.
 - El desarrollo de las capacidades cognitivolingüísticas para construir el discurso propio de las ciencias sociales.

- ✓ ¿Para qué? Para educar, como finalidad última, en los valores democráticos y de la ciudadanía.

El desarrollo del pensamiento social

Compartimos que un objetivo fundamental de la educación es enseñar a pensar sobre el mundo que nos rodea. Dicha finalidad ya fue definida por J. Dewey, a principios del siglo pasado, al caracterizar la educación como el desarrollo del pensamiento más allá de la simple transmisión de conocimientos. *“Nadie duda de la importancia de fomentar en la escuela los buenos hábitos de pensar (...) El pensar parte de la duda o de la incertidumbre. Constituye una actitud indagadora, inquisitiva, investigadora en lugar de una actitud de dominio y posesión. Mediante un proceso crítico se extiende y revisa el verdadero conocimiento y se reorganizan nuestras convicciones respecto al estado de las cosas”.* (DEWEY, 2001:249).

Si el aprendizaje del conocimiento social tiene como objetivo conocer cómo es nuestro mundo y nuestra realidad, así como descubrir por qué es así, para poder crear interpretaciones propias y alternativas a esta realidad, toma relevancia la formación del pensamiento social en el alumnado. El pensamiento social entendido como una forma de pensamiento crítico que trata de examinar i valorar las manifestaciones humanas a través de las razones del conocimiento de las ciencias sociales para crear interpretaciones propias y tomar decisiones que contribuyan a desarrollar una conciencia social democrática.

Enseñar a pensar socialmente la realidad, depende en gran medida de la naturaleza del conocimiento social que se pretende enseñar. Desde una concepción crítica de la ciencia, el conocimiento social se caracteriza por su relatividad y complejidad.

El conocimiento es relativo porque está determinado por el tiempo, el espacio y la cultura que lo genera. Entonces hace falta que los estudiantes aprendan a descubrir su intencionalidad mediante el desarrollo de un pensamiento crítico que ayude, por un lado, a descubrir la validez de la información, y por otro, a interpretar la realidad a partir de las razones de las ciencias sociales. Supone, por lo tanto, desarrollar procedimientos del razonamiento como: hacerse preguntas, descubrir la información relevante, hacer deducciones, identificar un problema, etc. Y aplicar una metodología fundamentada en el método científico para trabajar a partir del planteamiento de hipótesis, búsqueda de datos y examen de su validez, contextualización de los problemas, búsqueda de soluciones diversas, etc. para interpretar los hechos y fenómenos sociales mediante el conocimiento social.

Por otro lado la complejidad que plantea el conocimiento social por el gran número de variables que intervienen y las interrelaciones que se establecen entre ellas, debe traducirse en un conocimiento escolar que permita al alumnado emplear estas razones, así como disponer de información suficiente y de calidad, procedente de fuentes diversas y de las categorías conceptuales que lo hacen posible.

Por último, cabe considerar la importancia de crear situaciones didácticas que predispongan al alumnado a pensar y reconstruir su propio conocimiento, fomentando la curiosidad, la capacidad de buscar soluciones alternativas y originales, proponiendo actividades que permitan aplicar el conocimiento social en contextos concretos y diferentes y a partir del estudio de pocos temas presentados de forma problematizada. Los contextos de aprendizaje que se crean parten del diálogo como un elemento discursivo para desarrollar el pensamiento social que permite contrastar razonamientos y argumentaciones diversas, de forma que el propio razonamiento puede ser más rico, completo, matizado o modificado por los argumentos de los demás. *“Los alumnos demostrarán que pueden considerarse pensadores críticos cuando en los contextos escolares y extraescolares compartan, a través del diálogo y la práctica, sus conocimientos sobre la sociedad, y los sepan aplicar a su vida y a la presa de decisiones sociales. El esfuerzo que habrá supuesto pensar y construir conocimientos sociales deberá, asimismo, manifestarse en el desarrollo y la práctica de una conciencia social democrática basada en los valores de la libertad, la igualdad y la solidaridad, que compartan socialmente la cooperación, la participación y la tolerancia”.* (PAGÈS, 1997:164).

Enfoque de los contenidos en forma de problema y a partir de problemas sociales relevantes
Si los contenidos actúan como soporte para el desarrollo de las competencias básicas, su selección y planteamiento tiene que responder a los principios de funcionalidad y transversalidad explicitados anteriormente. Por ello, consideramos que el enfoque de los contenidos de forma problematizada o planteados a partir de problemas sociales relevantes desde el punto de vista del conocimiento social, y que conecten con los intereses del alumnado, es una opción adecuada por varias razones.

En primer lugar, porque en el contexto del mundo global, los problemas sociales han de entenderse a nivel planetario y a partir de las interrelaciones entre realidades concretas. Así el conocimiento social para ser enseñado requiere un planteamiento interdisciplinario de las ciencias sociales para conocer, interpretar y buscar alternativas a los problemas sociales desde diversas perspectivas: históricas, sociales, políticas, económicas, demográficas, medioambientales, etc.

En segundo lugar, porque si los contenidos se presentan mediante situaciones y problemas contextualizados, pueden conectar mejor con la realidad del alumnado y sus intereses. La aplicación del conocimiento social al planteamiento de soluciones o alternativas a los problemas sociales hace que los alumnos sean, también, más competentes para resolver problemas de la vida cotidiana a la vez que reconocen su utilidad.

En tercer lugar, porque este planteamiento facilita la predisposición del alumnado a participar en la vida pública de forma reflexiva y crítica, contribuyendo así a una sociedad más democrática (PAGÈS, 2007). Desde esta perspectiva, el conocimiento social presentado a partir de cuestiones cercanas a la realidad social, como la inmigración, la multiculturalidad, la sostenibilidad, la interpretación de la información a desde los medios de comunicación, etc. favorece la implicación de los jóvenes en los problemas sociales de su entorno y la participación en asociaciones de estudiantes, en entidades culturales, deportivas, sociales, etc. del barrio o del municipio. A menudo, como señala PAGÈS, la democracia se enseña en la escuela pero raramente se practica.

Este enfoque de los contenidos de ciencias sociales contribuye a la adquisición de las competencias básicas en la medida que se propone educar a los jóvenes en

- el conocimiento y la comprensión de la realidad social en el presente y en el pasado (dimensión espacio y tiempo)
- la aplicación de dicho conocimiento a la interpretación de un mundo complejo y global (dimensión espacio y tiempo)
- el desarrollo de un pensamiento social crítico para interpretar la información, descubrir su intencionalidad y utilizar la crítica de forma constructiva (dimensión pensamiento social).
- El compromiso y la participación para construir una sociedad democrática (dimensión sociedad y ciudadanía).

A la vez que los preparar para convivir en un mundo en conflicto y cambio continuo y para contribuir a una sociedad más respetuosa, participativa y comprometida con el bien común.

Estrategias metodológicas para favorecer la participación, la interacción y la cooperación del alumnado

Partiendo de la base que el aprendizaje competencial desde las ciencias sociales se propone desarrollar la capacidad de aplicar los conocimientos geográficos e históricos a la interpretación de hechos y problemas sociales para saber actuar y convivir en sociedad, los métodos y estrategias de enseñanza aprendizaje que se fundamentan en la participación, interacción y cooperación del alumnado, son coherentes con esta finalidad.

El planteamiento de un currículo para el desarrollo de competencias no es compatible con metodologías transmisivas, repetitivas y reproductivas. Las demandas de la sociedad de la información y el conocimiento exigen la incorporación de estrategias didácticas que faciliten una construcción compartida del conocimiento y que fundamenten el aprendizaje en la acción, la discusión y el trabajo cooperativo.

El aprendizaje competencial se propone aplicar el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes a resolver situaciones prácticas, de forma que el saber hacer sólo se aprende “haciendo”. El aprendizaje basado en problemas, proyectos de trabajo, estudio de casos, simulaciones, etc. contribuyen al aprendizaje competencial ya que permiten que el alumnado aplique el conocimiento a la interpretación o resolución de situaciones diversas, de forma autónoma y colaborativa, mediante el desarrollo de las capacidades propias del pensamiento social y de las habilidades sociales y de comunicación. Suelen también fomentar el interés del alumnado en la medida que reconoce la funcionalidad de lo que aprende, dando como resultado un aprendizaje más cualitativo, significativo y estratégico.

Los métodos interactivos basados en la cooperación entre iguales sitúan al alumnado en el centro de la actividad en la medida que deben analizar la demanda, organizarse, buscar y compartir información, tomar decisiones, etc. (QUINQUER, 2004). Mientras que el profesorado, asume las funciones de crear las situaciones didácticas óptimas para desarrollar este tipo de actividades, así como orientar al alumnado a lo largo del proceso para desarrollar su autonomía. Estos métodos se centran sobretodo en el aprendiz y en el entorno social en que lo hace haciendo hincapié en cómo reelabora sus conocimientos interaccionando con los demás alumnos y con el profesorado.

La gestión del espacio y el tiempo de aprendizaje deben flexibilizarse y los materiales y recursos diversificados deben estar presentes en el aula para interactuar con las fuentes de información, con los compañeros y con el profesor. La construcción compartida del conocimiento requiere una disposición del aula que facilite el trabajo individual, en pequeño grupo y en gran grupo y una organización de los contenidos y de los horarios que faciliten este tipo de tareas. Aunque somos conscientes que el uso de este tipo de metodologías se contradice con el planteamiento curricular de unos contenidos todavía demasiado extensos y una parcelación excesiva de materias y horarios.

Las capacidades cognitivolingüísticas en la reconstrucción y comunicación del conocimiento social

La enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales para el desarrollo de la competencia social y ciudadana se propone que el alumnado adquiriera las habilidades sociales y los conocimientos científicos que le permitan comprender el mundo para adquirir una conciencia ciudadana. No puede haber aprendizaje competencial si previamente no se dispone de estrategias para decodificar y comprender la información porque son requisitos indispensables para construir los conceptos y marcos teóricos de las ciencias sociales. Esto supone capacitar al alumnado para saber obtener información, seleccionarla, comprenderla e interpretarla para darle un significado propio. Este conocimiento podrá ser aplicado a la interpretación de la realidad y de los problemas que la sociedad actual se plantea, pero también debe saberse comunicar y contrastar con el de los demás. Por lo tanto, ya no se trata de almacenar y reproducir información; los cambios tecnológicos hacen pensar que ésta ya no es una tarea humana. Así pues, a la vez que se enseñan y aprenden contenidos, se enseña a reconstruir y comunicar el conocimiento social mediante el desarrollo de las capacidades cognitivas (procesos mentales que posibilitan enriquecer, conectar y reestructurar el conocimiento) a través de determinadas habilidades lingüísticas propias del discurso de las ciencias sociales.

Las capacidades para el desarrollo del pensamiento y las habilidades lingüísticas están en la base de una formación científica y democrática (CASAS, 2005) porque favorecen en el alumnado la reconstrucción y aplicación del conocimiento social a la interpretación de la realidad a través del diálogo, así como al planteamiento de soluciones o alternativas a los problemas sociales sobre la base de los derechos y deberes de todas las personas.

Las capacidades cognitivolingüísticas que se desarrollan en la construcción del conocimiento social establecen cuatro tipologías textuales propias del discurso social que se da en el aula (BENEJAM, 1998,1999)

- **La descripción** que enumera los elementos que caracterizan un hecho o fenómeno social y la narración que relata los hechos. Ambas enriquecen el conocimiento y proporcionan información.
- **La explicación** que establece cuáles son las causas y consecuencias de los problemas sociales añadiendo un nivel mayor de comprensión.
- **La justificación** que aporta las explicaciones y razones de las ciencias sociales a la interpretación de hechos y fenómenos.
- **La argumentación** que trata de hacer valer una determinada interpretación sobre los problemas sociales mediante argumentos fuertes, adecuados y suficientes con el objetivo de modificar otras interpretaciones.

De entre las capacidades cognitivolingüísticas que contribuyen a la reconstrucción y comunicación del conocimiento social escolar, conviene resaltar la importancia de la argumentación en la formación de la competencia social y ciudadana. Las ciencias sociales contribuyen a la formación de un pensamiento social crítico porque favorece la creación de puntos de vista fundamentados a través del diálogo y la argumentación. Este es un discurso que capacita para descubrir los distintos intereses y intencionalidades que afloran en el análisis de los problemas sociales, así como para construir posicionamientos propios y argumentados mediante las razones del conocimiento social. Permite, por lo tanto, desarrollar valores democráticos: aprender a escuchar, a respetar la opiniones de los demás, a consensuar posicionamientos, a explorar alternativas (CANALS, 2005).

Consecuentemente, su aplicación didáctica en el aula se plantea a partir de actividades que potencian el discurso oral a través del debate. Se trata de convertir el aula en un espacio discursivo que parte del diálogo como sistema de comunicación que propicia el intercambio de informaciones, el examen de puntos de vista en términos de cooperación. El discurso argumentativo que responde a este objetivo es el que trata de convencer con los argumentos del conocimiento y que rechaza la demagogia y la manipulación.

Consideramos, pues, que la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social tiene como objetivo la formación de un pensamiento social que capacite, no sólo para conocer cómo es la realidad, sino que se propone también descubrir por qué es así. Para reconstruir el conocimiento y formar un pensamiento social se requiere el desarrollo de las capacidades cognitivolingüísticas que posibilitan, por un lado, seleccionar, comprender e interpretar la información, y por otro, crear puntos de vista propios justificados con las razones propias de las ciencias sociales y así poder contrastarlos con los de los demás mediante argumentos fuertes y pertinentes. Este conocimiento capacita para desarrollar interpretaciones propias y plantear alternativas a las cuestiones sociales.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE UN CURRÍCULO PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS DESDE EL ÁREA/MATERIA DE CIENCIAS SOCIALES

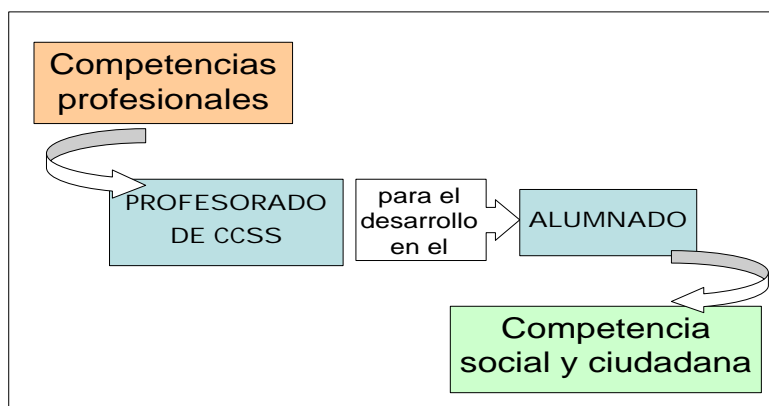
Hasta ahora el currículo que emana de la nueva ley de educación (LOE) ha llegado al profesorado, por un lado, a través del despliegue normativo correspondiente, y por otro, a través de la publicación de los libros de texto de ciclo inicial (E.P.) y de 1r y 3r curso (E.S.O.) que aparecieron precipitadamente en el mercado a partir de los correspondientes decretos que regulan las enseñanzas mínimas para la educación obligatoria. Necesariamente, cualquier

modificación curricular, sobretodo si propone cambios importantes como en este caso, el desarrollo de las competencias básicas, no puede dejar de lado al profesorado, ya que nadie cambia su práctica sino siente la necesidad de hacerlo. Como consecuencia, su implementación debería ir acompañada de un modelo de formación para la construcción de un pensamiento profesional contextualizado y fundamentado en el conocimiento didáctico y pedagógico. Una formación que active la interacción entre el currículo y las prácticas del profesorado, que le permita reelaborarlo e interpretarlo de forma abierta y flexible.

Así mismo, si el profesorado se propone orientar la acción educativa al desarrollo de las competencias básicas, especialmente la competencia social y ciudadana, tiene que aprender a desarrollarlas también. Por lo tanto, la formación inicial y continua ha de preparar al profesorado, tanto en la naturaleza compleja y relativa del conocimiento científico de las disciplinas sociales, como en el conocimiento psicopedagógico y de la didáctica de las ciencias sociales, para formar un alumnado competente socialmente. Ambos aspectos deben darse simultáneamente para adecuar la acción educativa a las necesidades educativas de los alumnos para una formación competencial. Numerosas investigaciones en este campo demuestran que, el conocimiento de lo que debe enseñarse es muy importante, pero no es suficiente para enseñar a aprender ciencias sociales. *“...preparar a un profesor o una profesora de historia, enseñar a enseñar historia, consiste en educar a un profesional para que tome decisiones, sepa organizarlas y llevarlas a la práctica, sobre los conocimientos históricos que debe enseñar en un aula de un centro determinado. Aprenda que enseñar historia en secundaria consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, sepan interpretarlo desde su historicidad y quieran intervenir en él con conocimiento de causa, quieran ser protagonistas del devenir histórico.”* (PAGÈS, 2004)

Nos pronunciamos, pues, por una formación centrada, fundamentalmente, en un conocimiento en didáctica de las ciencias sociales que trata de elaborar conocimientos teóricos y prácticos que permitan analizar y comprender como el alumnado construye el conocimiento social y proponer alternativas para su enseñanza.

Expondremos a continuación, algunos aspectos que pueden orientar la formación del profesorado en este sentido, a partir de la caracterización presentada anteriormente de las competencias básicas y de la competencia social y ciudadana, en particular.



Desarrollar en el profesorado los buenos hábitos de pensar.

En primer lugar, si consideramos una prioridad el desarrollo de los buenos hábitos de pensar en el alumnado, también se debe enseñar y predisponer al profesorado y a quienes se preparan para ello, a pensar; en el sentido de analizar y reflexionar sobre su propia práctica, sobre **qué enseña, cómo lo hace** y con que **finalidad** mediante estrategias y procesos de metaevaluación.

El profesorado que se cuestiona a si mismo con actitud indagadora, parte de la duda y la incertidumbre, con el fin de mejorar su propia práctica. Para ello es indispensable tomarse tiempo para pensar y compartir el resultado de esa reflexión con otros profesionales. Tomarse tiempo también para profundizar y actualizar el conocimiento disciplinar y el conocimiento didáctico que permite la interacción entre la teoría y la práctica, un diálogo entre el conocimiento y la experiencia que aporta nuevo conocimiento fundamentado en la práctica reflexiva.

El profesorado enseñará a pensar a través del currículo si se desarrolla el pensamiento social en los futuros profesores mediante el conocimiento y la puesta en práctica en la formación inicial de:

- Las habilidades y estrategias para la comprensión y el razonamiento
- la capacidad de generar ideas, potenciar la imaginación y la creatividad
- la capacidad para evaluar información y aportar alternativas
- la capacidad para tomar decisiones y resolver problemas
- las habilidades y destrezas para la gestión de la información y su manejo crítico
- actitudes personales abiertas que favorezcan la argumentación, la predisposición a aceptar interpretaciones y puntos de vista diferentes que pueden dar lugar al matiz, a la duda y al cambio.

Un planteamiento coherente supone sustituir las metodologías transmisivas en los cursos y asignaturas de formación del profesorado para incorporar estrategias y metodologías que tengan en cuenta la discusión, el estudio de casos, el contraste de información, el trabajo cooperativo, etc.

Saber seleccionar y secuenciar los contenidos adecuados y fundamentales de las ciencias sociales para el desarrollo de una conciencia crítica en la interpretación de los hechos y fenómenos sociales.

El profesorado debe saber interpretar el currículo, reflexionar para interiorizar las finalidades educativas que establece y tomar decisiones sobre la selección de contenidos, de estrategias metodológicas y de evaluación. Así, debe estar preparado para tomar decisiones. No se trata de formar al profesorado como aplicador del currículo sino como reelaborador del mismo. De este modo, aprende a tomar decisiones curriculares contextualizadas de acuerdo con las necesidades educativas del alumnado.

Las decisiones sobre qué contenidos son adecuados para un aprendizaje competencial deben partir del conocimiento sobre la naturaleza del conocimiento de las ciencias sociales para aprender a seleccionar y secuenciar los contenidos clave que permitan pensar sobre la realidad.

Un conocimiento caracterizado por ser:

- relativo: ya que la ciencia es un constructo social que cambia según las circunstancias y el contexto histórico
- complejo: porque en la interpretación de los hechos y fenómenos sociales intervienen un gran número de variables interrelacionadas
- racional: que se ampara en la justificación a través de razones suficientes, adecuadas al conocimiento y capaces de resistir la crítica

(BENEJAM:2001).

Admitiendo esta caracterización del conocimiento, los contenidos de las ciencias sociales son el soporte para interpretar la realidad y su enfoque debe partir de un conocimiento social interdisciplinar. Enseñar a pensar la realidad de forma global, y no compartimentada por asignaturas o disciplinas, es un requisito fundamental en la formación inicial del profesorado para una enseñanza competencial. Creemos que la comprensión de la naturaleza del aprendizaje competencial es una de las principales dificultades para la implementación del currículo ya que es muy difícil modificar las concepciones del profesorado formado en y desde la lógica disciplinar. Esta idea se puede ejemplificar mediante la dificultad que actualmente supone para el profesorado de secundaria plantear los trabajos de síntesis como proyectos

centrados en el estudio de una realidad concreta de forma globalizada. En la práctica, se convierten en la suma de actividades disciplinares que tienen en común el mismo tema.

Este planteamiento globalizado ayudará al futuro profesor a tomar decisiones para superar el reto de unos temarios, una vez más, extraordinariamente extensos.

Enseñar al futuro profesional a seleccionar los contenidos a partir de los conceptos sociales clave (BENEJAM,1999) puede ser una propuesta adecuada para el desarrollo de la competencia social y ciudadana que hemos caracterizado.

- **Identidad y alteridad.** Concepto que permite tomar conciencia de cómo somos y cómo son los demás. Potencia el sentido de la tolerancia y el respeto por el otro, mediante la garantía que supone la defensa de los Derechos Humanos.
- **Racionalidad-irracionalidad:** La racionalidad humana implica la comprensión de los fenómenos, de su complejidad y relatividad. Los hechos sociales suceden por unas razones y tienen unas consecuencias. Favorece la formación de un pensamiento social.
- **Continuidad y cambio.** El cambio es una constante social que se presenta como un proceso en evolución y retroceso. Facilita la comprensión de que nada permanece inmutable, pero también hay que aprender a reconocer lo que permanece y forma parte del patrimonio cultural. El cambio hace posible la duda y la alternativa y abre la posibilidad de pensar en un mundo diferente.
- **Diferenciación: desigualdad y diversidad:** La diversidad debe ser considerada como una riqueza cultural y la desigualdad como una injusticia social. Este concepto permite trabajar la tolerancia, el respeto por la diversidad y la toma de conciencia de la existencia de desigualdades e injusticias que superar.
- **Interrelación y conflicto:** Las sociedades son interdependientes, se comunican, se relacionen, intercambian,... Las relaciones entre grupos sociales generan conflictos, su gestión permite desarrollar valores de cooperación.
- **Organización social:** Los grupos sociales se organizan. Este concepto facilita la comprensión de las estructuras de poder, las formas de organización política, social y económica. Este concepto potencia el desarrollo del compromiso social y de la participación política.

- **Creencias y valores:** Pone de manifiesto las diferentes visiones del mundo que dan lugar a códigos éticos que orientan la acción. A partir de este concepto se priman los valores democráticos que posibilitan la convivencia, el respeto y el compromiso para la mejora de la sociedad.

Saber construir un discurso propio de las ciencias sociales a través de las capacidades cognitivolingüísticas, especialmente la argumentación, que permita desarrollar en el profesorado habilidades comunicativas y habilidades para enseñar a pensar, no dando respuestas sino enseñando a hacer preguntas. No sólo mediante el lenguaje verbal sino también incorporando otros lenguajes, especialmente el de las imágenes.

Así mismo, la formación debe contemplar el desarrollo de las habilidades comunicativas necesarias para construir un discurso didáctico compartido en el aula porque enseñar requiere saber comunicar. Si la educación es posible porque el conocimiento se comunica y comparte con los demás, pide que el docente aprenda a usar las habilidades discursivas de la lengua para comunicar y participar en la construcción compartida del conocimiento. Por lo tanto, enseñar y aprender es un proceso de comunicación dónde el diálogo adquiere gran relevancia. Desde esta perspectiva hay que saber orientar el discurso en el aula en una doble dirección: entre el profesorado y el alumnado. El profesorado no se limita a dar información, sino que pone en contacto el alumno con el conocimiento y facilita el uso de las herramientas del lenguaje y del pensamiento que permiten transformar la información en conocimiento. Sólo será posible si se sabe crear el marco discursivo adecuado para que este conocimiento pueda ser contrastado y discutido.

En este sentido, hay que ejercitar la discusión como una metodología de enseñanza y aprendizaje puesto que es un punto de encuentro de conocimientos y experiencias que se contrastan, se complementan, se cuestionan... para dar lugar a un conocimiento más rico. La discusión se debe dar entre iguales y entre estudiantes y profesorado, en términos de cooperación, hablando de forma alternada, determinando los temas, poniéndose en lugar del otro... Así, el aula se convierte en un espacio discursivo de examen de puntos de vista, de intercambio y construcción de ideas.

La formación del profesorado debe contemplar el desarrollo de competencias profesionales mediante el discurso compartido, a partir de las aportaciones de los estudiantes y del profesor. Mediante la discusión se aportan nuevas razones y nuevas evidencias que son examinadas para deshilvanar un nuevo razonamiento.

Saber construir escenarios, contextos y situaciones de aprendizaje ricas, motivadoras, que reproduzcan los hechos y fenómenos sociales, políticos, económicos, culturales, etc. de forma problematizada y abierta mediante el planteamiento de cuestiones sin resolver, dilemas o interrogantes, partiendo de los intereses de los alumnos para acercarlos al conocimiento social. Esta debe ser la principal tarea del profesorado, en la que debe invertir tiempo, recursos y creatividad porque depende de cómo se construyan estas situaciones se conseguirá un aprendizaje competencial caracterizado por la transversalidad, funcionalidad y autonomía.

Si el profesorado debe estar muy familiarizado con las metodologías que priorizan la participación, la interacción y la cooperación de los alumnos para que se impliquen en procesos de indagación y resolución de problemas, en la formación didáctica se deben crear situaciones prácticas donde se puedan ejercitar.

También hay que preparar a los futuros profesores de ciencias sociales a permanecer atentos a la actualidad. A diario las noticias que proporcionan los medios de comunicación se convierten en potentes herramientas para construir situaciones de aprendizaje en base a la aplicación del conocimiento social (funcionalidad) y a la interpretación de la realidad compleja (transversalidad). Para ello también deben formarse en el uso de fuentes de información diversificadas y tecnologías de la información y la comunicación para luego transferirlas al aula.

Saber trabajar en equipo.

Si el desarrollo de la competencia social y ciudadana requiere que los alumnos aprendan a trabajar en equipo y de forma colaborativa para poner en práctica valores como la tolerancia, el respeto y la cooperación, el profesorado debe conocer estrategias diversificadas de enseñanza mutua y saber crear las condiciones de cooperación necesarias.

Por el principio de coherencia, a su vez, debe ser un profesional preparado para trabajar en equipo con otros profesionales, ya que es un requisito necesario para dar respuesta a la complejidad de la educación en estos momentos. El profesor no puede inventarlo todo. Es necesario que aprenda a aprovechar y construir a partir de las aportaciones de otros profesores y profesionales de la educación. La formación en la dinámica de grupos, en el ejercicio de la moderación y de la mediación, las capacidades de dirigir reuniones, asambleas, debates, así como las habilidades para dinamizar y estimular el equipo de trabajo, son competencias profesionales que se deben adquirir y poner en práctica para trasladarlas a la dinámica del aula. De esta forma, el alumnado aprende a ejercitarlas en la medida que se le enseña también

a poner en práctica estos valores a partir de la participación en proyectos de centro, en los órganos y canales de participación de los alumnos, etc.

A otra escala, estas competencias deben saberse transferir también a la organización y dinámica de los centros para reproducir la competencia social y ciudadana en todos los ámbitos más allá del aula, para incorporar, como finalidad, los valores de la ciudadanía en los proyectos educativos de los centros.

Por último, si la adquisición de competencias básicas se consigue a través de aprendizajes transversales de naturaleza estratégica, adquiere mucha importancia el trabajo coordinado del equipo docente para reflexionar y compartir contextos y estrategias de enseñanza y aprendizaje así como la priorización de contenidos transversales.

Los planteamientos que acabamos de exponer no se construyen desde la teoría. Precisan un campo de experimentación para ponerlos en práctica y construir conocimiento a partir de la reflexión sobre el resultado. Por lo tanto, necesariamente, la formación profesional del docente debe construirse también desde la práctica. *“La relevancia del conocimiento práctico justifica una propuesta para la formación del profesorado en que la preparación de las sesiones prácticas, la práctica escolar y la reflexión compartida sobre la práctica formen el núcleo central. Porque el conocimiento práctico que se propone implica una espiral de acción, de reflexión compartida y de estudio, comporta una nueva pedagogía y la profesionalización de los enseñantes”*. (BENEJAM, 2001:242)

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

Formación inicial del profesorado de E.P.

Las titulaciones que forman parte de la prueba piloto de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, Bolonia), la docencia se imparte siguiendo la metodología de créditos ECTS. Es un sistema basado en la carga de trabajo del estudiante para alcanzar los objetivos de un programa. Estos objetivos se especifican en términos de resultados de aprendizaje y competencias profesionales que se han de adquirir.³ Veamos, por ejemplo, el planteamiento de la didáctica de las ciencias sociales para el desarrollo de competencias profesionales en la titulación de maestro d'E.P. siguiendo la metodología de créditos ECTS:

³ http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/index_es.html

Competencias transversales

- Tener capacidad de análisis y síntesis
- Tener capacidad de organización y planificación
- Ser capaz de aprender autónomamente y de trabajar en equipo
- Ser capaz de razonar críticamente
- Ser capaz de tomar decisiones
- Mostrar sensibilidad por el estudio y la resolución de problemas sociales relevantes

Competencias específicas

- Conocer los contenidos de ciencias sociales que deben enseñarse, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica
- Analizar y cuestionar las concepciones de la educación surgidas de la investigación así como las propuestas curriculares de la administración educativa
- Diseñar y desarrollar proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículum del área de *Conocimiento del Medio Social y Cultural* al contexto sociocultural
- Preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y aplicarlos y evaluarlos en contextos integrados por las diversas disciplinas sociales (geografía, historia, arte)
- Dinamizar con los alumnos la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y de resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas de la sociedad actual
- Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en los alumnos una actitud de ciudadana crítica y responsable

Formación permanente: En este sentido no se ha avanzado mucho. La mayoría de los planteamientos de formación permanente se proponen en forma de cursos de poca duración sobre cuestiones muy específicas, muy poco relacionadas con las didácticas específicas. Es una formación donde predomina la teoría, salvo pocas excepciones. En este sentido quisiera destacar la modalidad de formación basada en la *práctica reflexiva* como metodología adecuada para orientar el aprendizaje competencial. Se parte de la experiencia del docente en su contexto y la reflexión sobre la propia práctica y no tanto del conocimiento teórico, con la finalidad de mejorar la acción docente. Los conocimientos de la materia y de la didáctica específica son los referentes a partir de los cuales se construyen situaciones didácticas que se llevan al aula. Los resultados se analizan a la luz del conocimiento para hacer propuestas de mejora. Se pretende, pues, incorporar la reflexión sobre la práctica en un hábito consciente integrado en el día a día.

Formación inicial del profesorado de secundaria. En estos momentos se está diseñando un nuevo planteamiento, en formato de postgrado. Se ha publicado recientemente la orden que establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios que habiliten para el

Roser Canals

ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria. En su anexo⁴ se describe las competencias que los futuros profesores deben adquirir, entre las que se encuentran las apreciaciones que acabamos de plantear, entre otras. El camino está abierto. Está en manos de quienes hayan de orientarlo y construirlo llegar, por fin, a la meta.

⁴ Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre. BOE núm 312.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNAU, L.; ZABALA, A. (2007): *Cómo aprender y enseñar competencias. 11 ideas clave*. Barcelona. Graó.
- BENEJAM, P.; PAGÈS, J. (coords.) (1997): *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía y historia en la educación secundaria*. ICE Universitat Barcelona. Ed. Horsori.
- BENEJAM, Pilar (1999): “El conocimiento científico y la didáctica de las ciencias sociales”. A: *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI*. X Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de la Rioja. Díada Editora, 15-25.
- BENEJAM, Pilar (1999): “La oportunidad de identificar conceptos clave que guien la propuesta curricular de las ciencias sociales”. *Revista Iber*, 21, 5-12.
- BENEJAM, P.; QUINQUER, D. (2000): “La construcción del pensamiento social y las habilidades cognitivolingüísticas”. A: JORBA, J.; GÓMEZ, I; PRAT, A. *Hablar y escribir para aprender*. Madrid. Síntesis-ICE de la UAB.
- BENEJAM, Pilar (2001): “La profesionalització docent” en *Repensar la pedagogia, avui*. Mallart, J.; Teixidó, M. Societat Catalana de Pedagogia. Eumo Editorial.
- BERNABEU, R.; MARINA, J.A. (2007): *Competencia social y ciudadana*. Madrid. Alianza Editorial.
- BISQUERRA, R. y CANALS, R. (2003) “Les competències bàsiques de l'àmbit social en relació amb el currículum de l'educació obligatòria”. Congrés de competències bàsiques. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. http://www.gencat.net/educacio/csda/actuacions/congres_comp/ambits/social.htm
- CAMPS, A; DOLZ, J. (1995): “Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual”. *Comunicación, lenguaje y educación*, nº 25, 5-8.
- CANALS, R. (2003): “Ensenyar i aprendre en la societat del coneixement”. *Guix*, 291, 60-65.
- CANALS, R. (2005): *L'argumentació en l'aprenentatge del coneixement social*. Tesis doctoral dirigida per P. Benejam. UAB. <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-1109106-120936/>
- CARBONELL, J. (2001): *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid. Morata.
- CASAS, M.; BOTELLA, J. (2003): *La democracia y sus retos en el siglo XXI. Elementos para la formación democrática de los jóvenes*. Barcelona: CISS PRAXIS.
- CASAS, M. (coord.) (2005): *Ensenyar a parlar i a escriure ciències socials*. Barcelona: Rosa Sensat. Col·lecció Premi de Pedagogia, 2.
- COLL, C. (2006): “Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículum de la educación básica”. *Revista electrónica de investigación*

educativa, 8. <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>

COMISIÓN EUROPEA, Programa de Trabajo “Educación y formación 2010”. Competencias Clave (Aprendizaje a lo largo de la vida) (2004).

DEWEY, J. (2001): *Democracia y educación*. Madrid: Morata.

INTERMON OXFAM (2005): Hacia una ciudadanía global. Propuesta de competencias básicas. Fundación Intermon Oxfam.
http://www.intermonoxfam.org/UnidadesInformacion/anejos/8031/070401_Hacia_una_Ciudadania_Global%20D EF.pdf

JORBA, J.; GÓMEZ, I. i PRAT, À. (1998): *Parlar i escriure per aprendre*. ICE de la UAB.

QUINQUER, D. (2004): “Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias

sociales: interacción, cooperación y participación”. *Revista Iber*, 40, 7-22.

PAGÈS, J. (2004) “Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores”. En Nicolás, E.; Gómez, J.A. (coord.): *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. Universidad de Murcia, 155-178.

PAGÈS, J. (2007): “La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España”. *Didáctica geográfica*, 3ª época, 9, 205-214.

PERRENOUD, P. (2007): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona. Graó.

V.V.A.A. (2000) “La formación del profesorado de geografía e historia en secundaria”. *Revista Iber*, 42

LA FAMILIA EN EDUCACIÓN INFANTIL: UNA PROPUESTA DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES.

José Luis De Los Reyes Leoz

Universidad Autónoma de Madrid

*“Para que yo me llame ángel González / para que mi ser pese sobre el suelo, / fue necesario un ancho espacio / y un largo tiempo: / hombres de todo mar y toda tierra, / fértiles vientres de mujer, y cuerpos / y más cuerpos, fundiéndose incesantes / en otro cuerpo nuevo.” GONZÁLEZ, A. (1956): *Áspero Mundo*. Madrid: Adonais.*

EL PRIMER GRUPO SOCIAL

La familia es el primer grupo social de pertenencia, conecta a los individuos y a la sociedad desde el nacimiento. Allí se construye la identidad psicológica y social de las personas, se adquieren los roles sexuales y se produce el contacto intergeneracional que permite la reproducción cultural de la especie. Es, también, un mecanismo que refuerza la estabilidad y cohesión del propio sistema social transmitiendo valores, pautas de conducta y prestando servicios sociales básicos: salud, alimentación, educación, etc. Se podría considerar como una miniatura de la sociedad adulta y uno de los contextos donde se construyen las nociones elementales sobre el medio físico y social. Inés Alberdi no duda en afirmar que es la institución más capacitada para transmitir valores de convivencia, solidaridad, respeto mutuo y tolerancia, es decir, para lograr una sociedad más justa y equilibrada si disfruta de las condiciones adecuadas. (ALBERDI, 1995)

Si apenas existen discrepancias sobre lo que acabo de escribir, la cosa cambia cuando se define qué es la familia, qué valores debe transmitir y, sobre todo, cuál o cuáles son sus modelos naturales, dominantes, admitidos, proscritos o legales. Como toda institución

histórica no ha dejado de reflejar tanto valores y creencias de las sociedades en las que se acomoda como los procesos de cambio que han ido transformándolas. Frente a la idea de una familia nuclear como expresión del *modelo natural* de la especie humana –impuesto por la civilización cristiana y occidental- muchas otras culturas han convivido en núcleos familiares muy diversos desde los tiempos más remotos, lo cual no hace sino confirmar su carácter cultural, convencional y sus relaciones con el desarrollo económico. (GREIF, 2005) Como institución cambia y se adapta con la versatilidad necesaria de cualquier estructura que pervive en el tiempo. No es una sorpresa que sea en los últimos años cuando en España se plantee una dura batalla en la defensa de valores tradicionales de un modelo cuyo monopolio ha decaído por la rápida evolución de las sociedades posmodernas. Combate más político e ideológico que otra cosa y que no busca sino detener inútilmente los procesos de cambio que vertiginosamente están redefiniendo las sociedades occidentales modernas y consecuencia directa del proceso individualizador del capitalismo, (BUSTELO, 2007)

En las sociedades occidentales, desde la década de los sesenta, la familia tradicional no ha dejado sufrir el cuestionamiento de su predominio, viéndose reubicada dentro de un abanico mucho mayor de modelos familiares: la incorporación de la mujer al mundo del trabajo, la difusión de la planificación familiar, la revalorización de la pareja dentro del hogar, el traspaso de la función educativa, de cuidado y socializadora a otras instituciones o personas, la legalización del divorcio, nuevos estándares de calidad de vida, etc. Con el mismo retraso que en el conjunto del desarrollo socio-económico respecto de Europa, la familia española inició desde mediados de los setenta un proceso de profundas y aceleradas transformaciones del que la escuela no ha hecho sino reflejar la realidad. Las estadísticas son obstinadas y nos hablan que en los últimos treinta años se han reducido drásticamente los hogares múltiples (convivencia de distintos núcleos familiares), mientras que, junto a las familias nucleares (padre, madre e hijos), han ganado espacio las uniones no matrimoniales, las parejas sin descendencia, las familias con hijos procedentes de uniones anteriores, las monoparentales y las homoparentales, aquellas en las que niños y niñas viven con progenitores gays o lesbianas¹. Podríamos estar presenciando una segunda transición familiar (tras la decadencia de familias extensas o polinucleares) ligada a un proceso *desinstitucionalizador* que ha difuminado los

1. Sólo hay que echar una ojeada a los datos que ofrece el Instituto de la Mujer en su página web: Desde 1999 hasta hoy, el número de matrimonios heterosexuales se ha mantenido en torno a los 200.000 con una ligera tendencia a la baja. Una tasa de nupcialidad que ha caído desde el 7,6 por mil en 1975 al 4,7 en 2006, datos homologables a los países mediterráneos de la UE. De 1982 a 2006 las sentencias civiles de divorcio y separación se han multiplicado por 4, si bien, el % respecto al resto de países de la UE está muy por debajo de la media según el Eurostat. En 2007 (datos del 3er trimestre) más de 277.000 personas de ambos sexos y menores de 45 años viven en parejas monoparentales, de las que 193.000 son mujeres separadas o divorciadas. Desde 1999 hasta hoy, el número de matrimonios heterosexuales se ha mantenido en torno a los 200.000 con una ligera tendencia a la baja. Una tasa de nupcialidad que ha caído desde el 7,6 por mil en 1975 al 4,7 en 2006, datos homologables a los países mediterráneos de la UE.

límites entre legitimidad e ilegitimidad familiar, siendo reconocidas situaciones familiares y de pareja que fueron rechazadas o proscritas en otro tiempo. (GONZÁLEZ, 2003)

Maestros y maestras trabajan en la escuela infantil con la realidad más viva y cambiante, donde mayor es la presencia de la familia, y para la que la formación del profesorado requiere una obligada reflexión teórica y didáctica. El triángulo maestros, alumnos y familias ya no puede limitarse al modelo nuclear tradicional, debe convivir en condiciones de igualdad con aquellos otros conformados por parejas heterosexuales que conviven sin estar casadas, familias adoptivas, monoparentales, reconstituidas tras el divorcio o aquellas cuya cabeza son los abuelos o parejas del mismo sexo.

UNA PROPUESTA DE CAMBIO SOCIAL

Que la escuela prepare a los niños para adaptarse y convivir sin conflictos en su entorno social es un tópico que siempre se ha mantenido en toda normativa educativa. Que el ritmo de cambio y renovación de las estructuras sociales va muy por delante de las leyes y de lo que la escuela oferta parece gratuito recordarlo. Lo que si representa una novedad es reflejar lo que muchos maestros hacen: que el proceso de socialización de los escolares debe capacitarles para participar en la transformación de una sociedad que cambia rápidamente y en la que hay que estar en el ojo del huracán si se quiere ser protagonista del cambio. Si, como ya he dicho, la realidad familiar es un vertiginoso viaje que nos está llevando en un suspiro desde las sociedades tradicionales hacia un mundo de coordenadas completamente diferentes, los maestros y maestras del futuro inmediato, dejando de lado sus creencias o posturas ideológicas, deben estudiar, analizar y saber explicar estos cambios que tanto están transformando no sólo las estructuras familiares sino la propia escuela y, por ende, las bases de la misma sociedad contemporánea.

La familia ha sido siempre protagonista en los primeros años de escolarización, bien como centro de interés, objeto y referencia de unidades didácticas en los niveles 0-3 y 3-6, como agente fluido de información padres-maestros, tanto en la acción tutorial como en múltiples actividades educativas dentro y fuera de la escuela infantil. Lo habitual ha sido tratar este tema en la formación del profesorado como un contexto o entorno educativo en continua relación con el escolar (TONDA, 2001, cap. V y ARANDA, 2003, págs. 143 y ss.). Temas básicos y recurrentes en todas las aulas como las profesiones, la vivienda, los alimentos, la higiene y la salud, las fiestas, el paso del tiempo, etc., parten siempre del entorno próximo del niño que no es otro que el familiar o el escolar (BASSEDAS y otras, 2006, capítulo 7). Desde el Área de Conocimiento del Entorno (antes Medio Físico y Social) se estimula el conocimiento y la

participación en “*el espacio de vida que rodea a niños y niñas, en el que se incluye lo que afecta a cada uno individualmente y lo que afecta a los diferentes colectivos de pertenencia, como familia, amigos, escuela o barrio*”.²

Mientras la sociedad española cambiaba y ampliaba sustancialmente lo que se denominaba antes familia (no sólo en sus modelos sino también en las relaciones entre sus miembros) la escuela no recibía ninguna sugerencia desde las diferentes administraciones educativas sobre la necesidad de adecuar la realidad a las aulas. Se recuerdan aquí los conflictos planteados sobre la idoneidad de celebrar el día del padre, los derivados de las separaciones y divorcios, la incorporación de un creciente número de niños y niñas adoptados, de madres solteras o de hijos de inmigrantes con muy diferentes valores sobre lo que en el Occidente desarrollado entendemos por familia. Basta sugerir la verdadera dimensión del problema cuando se conversa con maestras en una escuela infantil de la periferia más degradada del Madrid y explican el desafío cotidiano de conciliar los valores familiares de niños gitanos, magrebíes, hispanos o las realidades de los hijos de familias destruidas por la heroína y cuya cabeza son sus abuelos.

Visto lo visto, se impone una reflexión desde la Didáctica de las Ciencias Sociales tanto en los objetivos como en los contenidos a la hora de trabajar la familia en el currículo formativo de los profesores de Educación Infantil. Estoy convencido que del mismo modo que las otras disciplinas que intervienen en su formación (Pedagogía y Psicología principalmente) consideran el ámbito familiar como un reducto de sus enseñanzas, desde las Ciencias Sociales debe propiciarse un acercamiento a la realidad de los futuros profesores. Este desafío se ha plasmado recientemente desde la administración estatal a través de las competencias que deben adquirir los maestros en su formación inicial en un módulo titulado *Sociedad, Familia y Escuela*³ (ver cuadro adjunto) en el Título de Grado de Maestro de Educación Infantil. Si bien las tres primeras inciden en la necesidad de una mayor comunicación y colaboración entre ambos contextos formativos las dos últimas aportan un notable cambio respecto a lo sugerido anteriormente por la normativa estatal o autonómica y refuerza la idea que las Ciencias

². R. D. 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Área de Conocimiento del Entorno. Bloque 3. Cultura y vida en sociedad: “*La familia y la escuela como primeros grupos sociales de pertenencia. Toma de conciencia de la necesidad de su existencia y funcionamiento mediante ejemplos del papel que desempeñan en su vida cotidiana. Valoración de las relaciones afectivas que en ellos se establecen. Observación de necesidades, ocupaciones y servicios en la vida de la comunidad. Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma, atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre niños y niñas. Reconocimiento de algunas señas de identidad cultural del entorno e interés por participar en actividades sociales y culturales. Identificación de algunos cambios en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo. Interés y disposición favorable para entablar relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas con niños y niñas de otras culturas*”.

³. ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

Sociales tienen la obligación de promover el cambio desde la formación inicial del profesorado. Es ahora cuando conviene que nuestros estudiantes conozcan y reflexionen sobre las nuevas realidades si no queremos correr el riesgo de actuar con prejuicios, ante los que los profesionales (en la universidad o en las escuelas) no estamos inmunizados, manteniendo estereotipos que se resisten a ser desplazados. Véase el ejemplo de las investigaciones que ponen en entredicho los prejuicios que se construyen en torno a las familias diferentes, por ejemplo la estabilidad emocional o la construcción de nociones sociales en el seno de familias monoparentales o cuyo núcleo es una pareja homosexual. (GOLOMBOK, 2006)

Nuevos retos en la formación
del profesorado de Educación Infantil

Sociedad, Familia, Escuela
(Competencias que deben adquirirse)

- *Crear y mantener lazos de comunicación con las familias para incidir eficazmente en el proceso educativo.*
- *Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar.*
- *Promover y colaborar en acciones dentro y fuera de la escuela, organizadas por familias, ayuntamientos y otras instituciones con incidencia en la formación ciudadana.*
- *Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: lenguajes audiovisuales, cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.*
- *Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar.*

Cambios en las competencias implican cambios en el currículo formativo a través de nuevos contenidos que ayuden a nuestros estudiantes a comprender y actuar en un mundo y una escuela más plural, tolerante y solidaria. Resultará crucial para esa tarea reflexionar desde una perspectiva sociológica sobre la institución familiar y los roles que cumple en la sociedad postmoderna, las relaciones entre viejos y nuevos modelos, las resistencias al cambio y los prejuicios creados en su sombra. Los estudios demográficos impondrán la lógica estadística para comprender la situación de partida y las tendencias a medio y largo plazo, es decir, cuál va a ser la realidad familiar que nuestros alumnos como profesionales se encontrarán en sus escuelas del futuro. La Antropología participará estudiando y analizando las formas de entender el primer grupo social en las diferentes culturas de la humanidad (familias nucleares, extensas, poliginia, poliandria, etc.) y relativizar en su justa medida los valores familiares tradicionales que Occidente ha querido imponer a todo el orbe: es aquí donde debe intervenir una perspectiva intercultural y multicultural, más necesaria cuando los maestros de la etapa

infantil reciben en sus aulas familias inmigrantes, con toda la riqueza que supone, pero también con los dilemas que se pueden generar sobre costumbres y tradiciones opuestas a los derechos del niño o a los valores de nuestra civilización; la necesidad de decidir qué es negociable y qué no lo es. Y, para terminar, Historia, Geografía o Historia del Arte tienen la obligación de transmitir al futuro profesor una perspectiva temporal y espacial de los orígenes de los modelos familiares actuales incidiendo en el cambio como factor de evolución social en una permanente reflexión entre pasado y presente, pues es la única forma de hacer que el futuro dependa de nuestras decisiones. De esta amplia propuesta explicitada en el siguiente cuadro, dedicaré una atención especial al trabajo práctico en el aula como al prácticum.

Sociedad, familia y escuela. Propuesta de contenidos desde las Ciencias Sociales. Formación inicial del profesorado de Educación Infantil

La familia, un prisma de múltiples caras: primer grupo social, aspectos legales, roles personales, funciones sociales, agente económico, sistema de apoyo emocional, red solidaria y espacio educativo-socializador.

Familias y sociedades humanas: nacimiento y parentesco. Matrimonio. Modelos familiares: nuclear, extensa, poligamia, formas monoparentales, familias reconstituidas, parejas del mismo sexo. Familias y aprovechamiento económico. Culturas y diversidad. Historia de la familia en Occidente.

La nueva familia española: ¿Decadencia o cambios inevitables? Regímenes demográficos y sistemas políticos. De la familia patriarcal a la democrática: aspectos legales. Autoridad e igualdad entre cónyuges. El rol femenino: trabajo y maternidad. Individualismo y felicidad: separaciones, divorcios y reconstitución familiar. Hogares monoparentales Los derechos de los hijos. Adopciones.

¿Quién soy yo? Los estudios familiares: Propuesta didáctica y práctica docente. El Bosque de las Familias. Cuentos ilustrados. Dibujos infantiles y grandes maestros de la pintura.

¿QUIÉN SOY YO? LOS ESTUDIOS FAMILIARES

La respuesta a esta pregunta puede darse desde muchas áreas del currículo, pero es desde las Ciencias Sociales donde adquiere sentido siempre pareja a otra cuestión: ¿quiénes somos nosotros? Las investigaciones familiares descubren a nuestros alumnos una estrategia para trabajar en el aula de infantil tanto los elementos explicativos del grupo familiar, la diversidad y la igual validez de sus modelos actuales como un método eficaz para iniciar a los niños en las relaciones presente y pasado.

Por todo ello, los estudiantes de magisterio deben realizar una investigación familiar personal como práctica docente a la hora de introducirse en el método histórico (buscar, seleccionar y aprender a trabajar con fuentes primarias), experimentar gran parte de los aspectos teóricos estudiados y descubrir en su propia persona la potencialidad educativa de los estudios familiares. De este modo, será capaz de comprender que, partiendo de su situación en el grupo familiar, el niño es empujado desde el aquí y el ahora a iniciar el estudio y la comprensión de la familia como primer grupo social y la pueda comparar con la de los otros compañeros. El enfoque del estudio de la historia mediante el presente abre un camino a través del cual cada niño es capaz de relacionar el pasado con su propia posición personal en el tiempo, una vez determinado este punto de partida se comprende más fácilmente el desplazamiento por el pasado, incluso se puede iniciar en la comprensión de cierto sentido del tiempo generacional. Cuatro objetivos se plantearían en la escuela infantil:

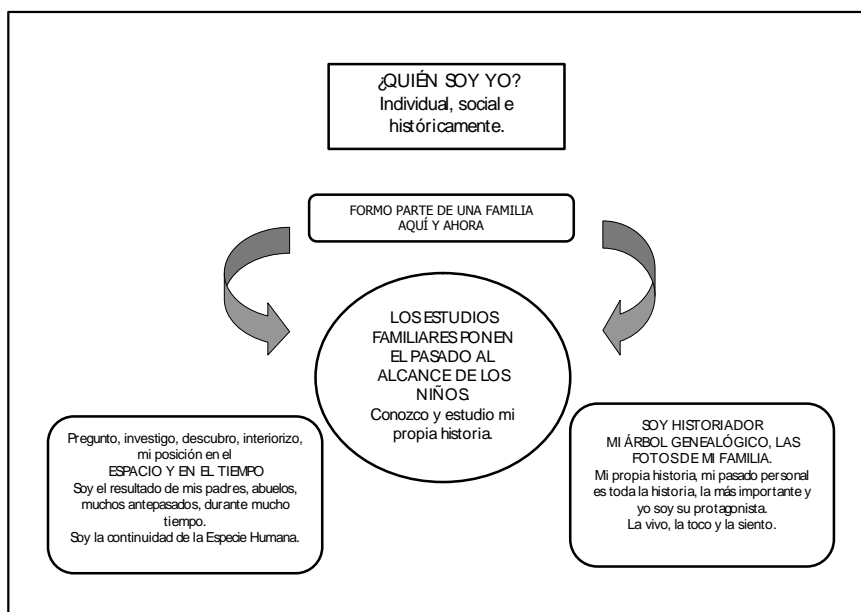
1.- *Pertenecemos a una familia*: reconocer a los miembros que componen la propia familia, sus relaciones entre ellos y la pertenencia de cada niño a la suya. Diferentes modelos basados en la igualdad y en la tolerancia. Reconocer la propia filiación y los apellidos completos. Familia materna y paterna. Reconocer situaciones en las que todo el grupo familiar participa en actividades comunes. Identificar alguna forma de convivencia y participación del niño-a en tareas familiares.

2.- *Necesitamos de nuestra familia*: Aprender y reconocer la importancia del grupo familiar para satisfacer las necesidades básicas de alimentación, vestido y cuidado de la salud. Reconocer y valorar el afecto, cariño, protección y seguridad básica que recibimos del grupo familiar.

3.- *Nuestra casa*: Descubrir nuestra casa como el espacio donde se realiza la vida familiar. Posibilidad de otros espacios familiares. Identificar las distintas habitaciones de la casa y sus usos. Reconocer el mobiliario propio de cada una de las habitaciones de nuestra casa y la familia a la que va destinado. Descubrir si existen espacios de nuestra casa asociados con cada uno de los miembros de la familia y a sus funciones dentro de la misma. Reconocer y memorizar la situación y la dirección completa de nuestro domicilio. Aprender a orientarnos en recorridos básicos habituales: casa-colegio, colegio-casa, casa-parque, casa-tiendas/mercado, etc.

4.- *Otras casas, otras culturas, otros tiempos*: Observar los diferentes tipos de casas actuales. Descubrir sus características, semejanzas y diferencias. Relacionar cada tipo de casa con el tipo de vida de las familias que viven en ellas. Identificar las principales funciones de la

vivienda: protección, seguridad, convivencia, etc. Conocer y comparar otras formas de casas en otras culturas actuales y diferentes de la nuestra. Conocer y comparar con las nuestras otras formas de hábitat y vivienda en épocas pasadas. (GÓMEZ RODRÍGUEZ, 1987)



Elaboración personal, basado en las sugerencias de H. PLUCKROSE (1993): págs. 70-77

Desde este último punto, los estudios familiares consideran a cada individuo como parte de la historia, de la suya, de la que más nos importa a todos y cada uno de nosotros, donde el pasado se pone a nuestro alcance y somos protagonistas. Entrevistas a padres o abuelos, estudio sobre retratos de miembros de la familia (pinturas o fotografías), colección de objetos-reliquia del salón de cada casa (auténtico museo familiar), descripción de las funciones en el hogar de cada miembro, estudio de las edades y el paso del tiempo en cada generación, etc., proporcionan a los profesores todo género de conexiones transversales entre diversas áreas del currículo: lectura y escritura con los nombres y apellidos, matemáticas basadas en tallas y pesos personales, estudios geográficos que exploren los lugares de procedencia, las direcciones del domicilio familiar como localización en caso de extravío, o cuestiones multiculturales a través de celebraciones, fiestas, alimentos típicos, canciones de cuna, lengua materna, etc.

Sin duda, el árbol genealógico es una actividad que se puede realizar desde los tres años hasta fin de la primaria y que tiene como objetivo conocer las sucesivas generaciones familiares y las relaciones de parentesco. En el aula universitaria he realizado esta actividad con la familia

de los propios alumnos, alcanzando –obviamente- niveles de dificultad no exigibles en Educación Infantil. Esta actividad la llamamos “*el Bosque de las Familias*”, ya que tras la realización de los árboles individuales los colocamos sobre un fondo de papel en la pared, todos juntos. Una vez ubicados en el aula podemos observar los diferentes modelos familiares expuestos allí, los lazos afectivos que se demuestran en la selección de los familiares *dignos* de figurar en el mismo y analizamos los elementos artísticos utilizados para su factura. Lo más significativo es constatar que nuestros alumnos descubren muchas veces la verdadera complejidad de su núcleo familiar, el papel que ellos ocupan y la personalidad de algún pariente no vivo que les conecta emocionalmente con el pasado de un grupo del que habían intentado despegarse desde el inicio de la adolescencia. Difícilmente un maestro puede trabajar la familia en un aula si previamente no ha reflexionado sobre ella, comenzando por la suya.

Muchos otros aspectos importantes referidos a la familia y desde las Ciencias Sociales se pueden trabajar en el aula introduciendo un recurso de primera magnitud que será herramienta indispensable en la actividad profesional de nuestros maestros: el cuento o álbum ilustrado infantil. Casi todos los temas familiares están contemplados en la oferta editorial, desde las historias del nacimiento y crecimiento dentro del hogar, los hermanos, los roles sociales y profesionales de padres y madres, la filiación y parentesco a través del nombre y los apellidos, la evolución en el tiempo del grupo familiar a través de la fotografía o el papel de los abuelos, cada vez más importante y representado en este medio. El trabajo con este recurso didáctico nos permite experimentar el nivel de madurez de nuestros alumnos, su capacidad interpretativa y su poder de atracción hacia el alumno, comprobable con suma facilidad en el seguimiento del prácticum docente.

Por último, el dibujo infantil de la familia nos permite comprender los sentimientos reales que experimenta hacia cada uno de los suyos, al tiempo que expresa su situación emocional con respecto al resto de los miembros. El trabajo de los estudiantes con los dibujos familiares infantiles permite acercar la familia del niño tal como él se la representa, cognitiva y afectivamente. También es una estupenda oportunidad para iniciar una actividad coloquial sobre los miembros familiares, sus nombres, su relación de parentesco, sus gustos y hábitos, profesiones, papeles familiares, etc. En las prácticas tuteladas en la escuela infantil, los estudiantes dirigen esta actividad integrando sus conocimientos psicológicos, plásticos y los desarrollados por las Ciencias Sociales. *Dibuja tu familia*, exige conocimientos sobre las pautas del desarrollo de la representación plástica de la figura humana y su análisis debe descubrir los significados de tipo afectivo proyectados por el niño que lo ha realizado: sexo del autor, orden de aparición de los personajes, posición del autor en la composición, tamaño

de las figuras, situación y distribución de los personajes, ausencia de personajes o de partes de las figuras, escenario elegido, etc. Además es necesario una observación rigurosa (se aconseja filmación del proceso de dibujo) sobre las técnicas empleadas (colores, dibujo, rayado, relleno, perfiles, etc.) y del proceso cronológico de elaboración de los trazos y coloreo. (SÁINZ, 2003: 235)

CONCLUSIONES

Para terminar esta breve propuesta deseo incidir en el desafío que -no solo las nuevas prescripciones ministeriales sino la propia realidad de las familias de los niños con los que nuestros maestros van a trabajar en la escuela infantil- supone integrar una metodología y un nuevo abanico de contenidos desde las Ciencias Sociales en la formación del profesorado de educación Infantil. No me cabe duda que se debe hacer un esfuerzo conciliador entre las diversas disciplinas sociales por integrar los conocimientos básicos que doten al futuro profesor de suficiencia para interpretar la realidad y convertirse en mediador entre el mundo de los adultos y los niños del primer nivel de escolarización. Nunca hasta ahora había llegado a la escuela infantil una pluralidad tal de familias ni nunca se había exigido una actualización tan rápida en el diagnóstico de nuevos valores y en la previsión de las tendencias a medio y largo plazo. Con la transformación de los estudios de magisterio en grado ha llegado el momento de intervenir en los nuevos planes de estudio con el peso y la autoridad de nuestras disciplinas, con la seguridad que sus aportaciones son algo más que necesarias. Y solo hay una manera de apostar por el cambio y el progreso: estar en el ojo del huracán.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUDO PÉREZ, J. y otros (2004): *Unidad didáctica: la familia. Educación Infantil y Primaria*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.

ALBERDI, I. (1999): *La nueva familia española*. Madrid: Taurus.

ARANDA HERNANDO, A. M^a. (2003): *Didáctica del conocimiento el medio social y cultural en educación infantil*. Madrid: Síntesis.

BASSEDAS, E., HUGUET, T. y SOLÉ, I. (2006): *Aprender y enseñar en educación infantil*. (Capítulo 7: Familia y Escuela). Barcelona: Graó, págs. 313-334.

BUSTELO, I. (2007): El supermercado de los modelos familiares. *El País*, 18 de diciembre de 2007, pág. 31.

GOLOMBOK, S. (2006): *Modelos de familia. ¿Qué es lo que verdad cuenta?* Barcelona: Graó.

GÓMEZ RODRÍGUEZ DE CASTRO, F. (coord.) (1987): *La educación preescolar en la familia*. Madrid: UNED.

GONZÁLEZ, M^a. Mar (2003): *Nuevos modelos familiares*. Ponencia presentada al 52 Congreso de la Asociación Española de Pediatría. Madrid, 19-21 de junio de 2003.

GREIF, A. (2005): "Family Structure, Institutions, and Growth: The Origin and Implications of Western Corporatism". En *AEA Annual Meeting Papers and Program*, (http://www.aeaweb.org/annual_mtg_papers/)

NESQUENS, D. y ARGUILÉ, E. (2002): *Y tú ¿cómo te llamas?* Madrid: Anaya.

OMMER, U. (2002): *Familias, un viaje alrededor del mundo*. Madrid: S.M.

PITTAR, G. y MORRELL, C. (2005): *Todos los padres son diferentes. Somos diferentes pero sentimos lo mismo*. Madrid: Everest.

PLUCKROSE, H. (1993): *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Morata.

PRATS, J. y ROLLÁN, G. (2003): *Así era mi abuelito*. Barcelona: Parenting.

SÁINZ, A. (2003): *El arte infantil. Conocer al niño a través de sus dibujos*. Madrid: Eneida.

TONDA MONLLOR, E. M. (2001): *La didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado de educación infantil*. Alicante: Universidad de Alicante.

José Luis De Los Reyes Leoz

UNA NUEVA MIRADA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. LA VISION UTILITARISTA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA FORMACION EDUCATIVA.

José Fernando Gabardón de la Banda
Escuela Universitaria de Magisterio
Bormujos, Sevilla

UN PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA. LA CONCEPCIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA.

Una de las dificultades más fehacientes que actualmente nos encontramos en la práctica docente es la transmisión del contenido a los alumnos sean cual sea las áreas que impartamos en cualquiera de los niveles educativos. Sin duda alguna el docente se enfrenta actualmente con uno de los problemas más significativo en la docencia española, la falta de interés del alumnado que lleva a convertir su labor en una verdadera carga al no encontrar emotivamente una respuesta satisfactoria, convirtiéndose en muchas ocasiones la recepción en una verdadera barrera. Probablemente el problema se acrecienta cuando abordamos materias enclavadas en los contenidos disciplinares de las Ciencias Sociales. Hace ya algunos años, el profesor ÁNGEL LICERAS RUÍZ publicó una interesante monografía *“Dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Una perspectiva psicodidáctica*, donde se recogían las principales barreras que el alumnado se encontraba a la hora de comprender las materias que configuraban Ciencias Sociales.

La utilidad de las Ciencias Sociales ha sido ampliamente discutida en los diseños curriculares de los últimos años, al intentar hacer ver que era más importante que el alumno aprendiera contenidos considerados útiles para su vida cotidiana y profesional, como podían ser las matemáticas o el lenguaje, por no decir aquellas materias relacionadas con la informática. El enfoque utilitarista no marcó los diseños curriculares de la enseñanza tradicional, sino que por el contrario fueron otras finalidades las que definieron su configuración, como los de tintes

nacionalistas, ideológicos o incluso religiosos, que la convirtieron en un corpus de materias teóricas, que no tenían plasmación en el mundo cotidiano. No quiero recordar los procedimientos de aprendizaje memorísticos empleados en las clases de Ciencias Sociales, que convirtieron a las tradicionales asignaturas de Historia y Geografía en una verdadera losa para los alumnos.

En el alumnado de Magisterio se puede observar una evolución parcial en los planteamientos presentados con respecto a las disciplinas de Ciencias Sociales desde 1999 hasta hoy, en las distintas encuestas que he ido elaborando con mis propios alumnos. El contenido del cuestionario planteado fue el siguiente:

Nivel educativo superior (25 alumnos)

¿Cuáles son las asignaturas más útiles para la vida cotidiana de un alumno?

II) ¿Cuáles son las asignaturas más prácticas para la vida profesional de un alumno?

III) ¿Qué utilidad tiene actualmente estudiar hoy materias relacionadas con las Ciencias Sociales?

IV) ¿De los contenidos de Ciencias Sociales, cuáles serían las materias más prácticas que consideras para una sociedad posmoderna?

V) ¿Cuál es el la disciplina menos práctica de las Ciencias Sociales?

VI) ¿Podría existir otros enfoques en la práctica docente que definiera un contenido más práctico a las disciplinas de Ciencias Sociales?.

VII) En caso afirmativo, ¿Cuáles serían las materias a impartir?

VIII) Por consiguiente, ¿Consideras que el diseño curricular de Conocimiento del Medio Natural y Social estaría bien diseñado?.

En 1999 se seguía insistiendo en un porcentaje muy amplio, mas del ochenta por ciento, que las asignaturas más prácticas para la formación de un alumnado de primaria y secundaria, tanto en su vida cotidiana como profesional, seguían siendo las matemáticas y las disciplinas relacionadas con la informática y las nuevas tecnologías. La visión de las Ciencias Sociales seguía teniendo un significado tradicional, al considerarse materias de enriquecimiento meramente cultural, más cercano a lo memorístico, que a su proyección práctica. Curiosamente seguían considerando que la historia y la geografía tenían una dimensión teórica en la vida social de los alumnos, y obviaban las aportaciones de otras disciplinas de Ciencias Sociales que han sido vitales para la configuración actual de la didáctica de las Ciencias Sociales. Algunos de los encuestados consideraban que se podría plantear otros modelos en la práctica docente, pero que en cierta manera pensaban que era una tarea ardua, llena de barreras

desde la propia administración a los propios padres de los alumnos, por lo que reconocían que era más cómodo que no hubiera grandes cambios en un hipotético modelo innovador.

En 2007 no podemos afirmar tajantemente que se han producido grandes diferencias en las posturas planteados por los alumnos de Magisterio, aunque se percibe algunos cambios que podríamos comentar. Posiblemente se le da un mayor énfasis a las disciplinas de Ciencias Sociales, aunque sin nivelarlos a la altura de las Matemáticas y Nuevas Tecnologías, que siguen considerándose en una proporción amplia que son las disciplinas más relevantes en la formación del alumnado. Sin embargo, las imágenes tradicionales de la historia y la geografía han ido sustituyéndose por las aportaciones de otras materias como la economía o la sociología en el diseño curricular de las Ciencias Sociales. A pesar de ello, se sigue afirmando que es prácticamente imposible cambiar la orientación práctica de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Ante esta situación, se puede plantear si se debería abordar un cambio de rumbo en la orientación pedagógica de las Ciencias Sociales, más en la línea de buscar una *praxis utilitarista* tanto en los contenidos y objetivos, como en los planteamientos metodológicos, que lleven al alumno a una motivación que rompiera el modelo tradicional en que están inmersos.

EL ENFOQUE UTILITARISTA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. DEL ENRIQUECIMIENTO CULTURAL A LA EXPLICACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MEDIO SOCIAL COMO OBJETIVO DIDÁCTICO.

Lo primero que debemos de plantearnos a la hora de abordar esta cuestión, es aclarar a que llamamos *enfoque utilitarista de una ciencia*. Sin entrar en elucubraciones filosóficas sobre el carácter utilitario de una cosa u objeto, en la sociedad contemporánea lo útil está relacionado con lo material, con lo puramente inmediato, sin buscar proyecciones posteriores. En este sentido ya ORTEGA Y GASSET puntualizaba en su conocida obra *La rebelión de las masas* que el hombre contemporáneo *no afirma el pie sobre la firmeza inconvencional de su sino; antes bien, vegeta suspendido ficticiamente en el espacio*. Es el hombre masa, que falta de fundamentos y valores busca solamente lo que considera útil para su vida inmediata, insertado en su cotidianidad en un mundo movido por el consumo de bienes materiales, promovido por los medios de comunicación, delimitando el llamado hombre unidimensional que había definido Marcuse en su pragmatismo habitual.

Si lo útil es simplemente lo práctico de resolución de hábitos materiales que nos llena la vida frenética de nuestra época, sin ningún fundamento trascendental, que nos puede aportar el pasado. El pasado es una dimensión incierta, hipotética que se escapa de una reflexión práctica de la vida cotidiana. No tiene en principio presencia en nuestras vidas al no considerarlo como práctico algo que ya ha ocurrido, que se supone que ya no existe y que es producto interpretativo de nuestra mente. Si en la vida personal, esta dimensión temporal no es significativa, qué me puede aportar en mi proyección de vida cotidiana. Más aún, si consideramos que las raíces personales pertenecen más a un plano emotivo, que a un ámbito real que configura parte de nuestra personalidad, en el ámbito social, lo pasado quedaría más diluido. Si consideramos que cada vez más se va configurando un ser social cada vez más individualista en lo que los temas colectivos le son más ajenos, lo puramente pretérito en el ámbito social lo precisa ajeno.

El ámbito educativo no será ajeno a esta realidad, al considerarse que todos los contenidos que se fundamentan hacia el pasado no tendrían una utilidad práctica, sino simplemente un fundamento puramente emotivo. Ante este hecho, habría que replantear el valor pedagógico del pasado. Ya E.H. CARR en su ya clásica obra *¿Qué es la historia?* plantea la historia como progreso, rompiendo la imagen de unos acontecimientos que ya existieron y no tienen plasmación en el ámbito de la vida social cotidiana. Desde este punto de vista el pasado se hace presente, se convierte en un elemento cotidiano en la configuración de toda sociedad, no desde unos simples planteamientos emotivos, nostálgicos, sino que se perfila como un pilar esencial en la vida social. Desde esta perspectiva el pasado se hace *utilitario*, cercano al individuo, algo cotidiano, que se plasma en la vida diaria. La historia pasa de ser en este sentido una simple memorización de hechos del pasado a un conocimiento cognitivo mediato, a una comprensión más racional y científica del día a día. Deja de ser mera elucubraciones a tener un carácter científico, rompiéndose así esa visión teorizada de la primitiva historiografía para darle una base *utilitarista*, que sirva para resolver problemas inmediatos, cuestiones

La enseñanza tradicional recogía esa visión de la historia como memorización de aquellos hechos históricos que fundamentaban unos valores ideológicos-religiosos que daba lugar a una imprecisión de objetivos y contenidos, que reducía ampliamente la identidad funcionalista de las Ciencias Sociales. La enumeración conocida de los reyes visigodos, las hazañas de Colon en el Nuevo Mundo o la unificación española bajo el reinado de los Reyes Católicos eran hechos faltos de un contenido planificado, que provocaba un vacío de aprendizaje en los propios alumnos. Esta percepción de la historia memorizada fue asimilándose entre alumnado y parte del profesorado, desmantelando la verdadera identidad de la historia. Al mismo tiempo este proceso se daría en otras disciplinas como fueron el caso de la geografía (muy tratado por

XOSÉ M. XOUTO GONZÁLEZ, en su obra *Didáctica de la Geografía*) o en la historia del Arte. Las Ciencias Sociales habían quedado desprovistas de un contenido práctico, útil, sin ningún objetivo preciso que el de un mero enriquecimiento cultural que no tenía en principio ninguna implicación directa en la vida cotidiana de los alumnos.

La incorporación de la nueva Didáctica de las Ciencias Sociales a partir de las aportaciones de múltiples planteamientos abrieron el camino a una nueva visión pedagógica de las Ciencias Sociales. Sin duda alguna uno de los puntos que fueron abordaron con más intensidad fue el objetivo práctico de las Ciencias Sociales en el ámbito educativo. ¿Qué podía aportar las disciplinas humanistas y sociales en la vida cotidiana de los alumnos?, ¿Cuál era el carácter utilitario de estas disciplinas? Cuantas veces nos hemos encontrados actitudes de rechazo en nuestros alumnados por los contenidos de las Ciencias Sociales, de verdadera dejadez. Las posturas fueron múltiples, al ser respondidas desde perspectivas diferentes, de las cuales podríamos resumir en varios grupos:

- A) Las Ciencias Sociales servirían para abordar los problemas sociales más importantes, buscando respuestas coherentes de estos hechos.
- B) Las Ciencias Sociales tendrían como objetivo esencial la socialización de los individuos, que le ayudarían a insertarse en una sociedad concreta.
- C) Las Ciencias Sociales como comprensión de la estructura social, económica o política, etc.
- D) Las Ciencias Sociales como respuestas a los planteamientos políticos-sociales imperantes en la sociedad.
- E) Las Ciencias Sociales como instrumento transformador de la mentalidad colectiva de la sociedad.

En definitiva, la comprensión significativa, interpretativa e incluso crítica del mecanismo estructural del Medio Social se convertía en el pilar trascendental de la nueva Didáctica de las Ciencias Sociales. ANGEL GONZÁLEZ HERNÁNDEZ llegaría afirmar que *Nuestro estudio del medio es el más feroz ataque que podemos hacer a la didáctica tradicional que aún hoy perdura.*

Sin embargo, la cuestión no quedaba en una mera superación de la historia memorística, sino que se buscaba en cierta forma un planteamiento utilitarista que conectara con la psicología social de un alumnado que comenzaba a desarrollarse en torno a una sociedad posmoderna, cientifista y materialista, ajenas a la comprensión de la realidad social. El reto podría asumirse desde diversos puntos de vista, que ya la profesora LUCÍA BERGÉS recogería en 1996 en el artículo titulado *El estudio del Medio social en la educación de hoy* en la revista *Aula e Innovación educativa: Pero lo que parece deducible de los trabajos en torno al medio, es la posibilidad que ofrecen de ampliar el campo de estudio de un libro de texto a un objeto más global (retomando la idea ya clásica de abrir la escuela a la vida), con mayor grado de significatividad para*

el alumnado y que pueda generar a largo plazo actitudes más activas en orden a su participación en la sociedad en que viven (...). Llegados a este punto, el debate pasaría a situarse en torno a grados de compromiso de los docentes. Podemos transmitir un conocimiento exclusivamente disciplinar. Podemos observar la realidad que nos envuelve y dejar que todo fluya. O podemos entender que en nuestras manos está dotar a las alumnas y alumnos de instrumentos interpretativos potentes para la comprensión del mundo en que viven, y para su participación activa en él. Si optamos por esta tercera vía, si nos cuestionamos la realidad que nos rodea, entenderemos que podemos buscar respuestas, soluciones; en definitiva, intentaremos hacer a nuestros alumnos conscientes de que el mundo y la sociedad en que vivimos no son los únicos posibles, y debemos, con nuestro esfuerzo, contribuir a mejorarlos.

Sin duda alguna la escuela crítica ha aportado el carácter utilitarista de las Ciencias Sociales en el ámbito educativo. La escuela crítica se convertiría en el paradigma habitual entre los docentes de la Ciencia Sociales, buscando una actitud de participación e implicación de todas las cuestiones relacionadas con el conocimiento del medio social, en el que el alumno se vea reflejado en la propia materia explicada. Probablemente en este punto encontraríamos el núcleo vital del carácter utilitarista de las disciplinas que comprenden las Ciencias Sociales. En el momento en que el alumno se concienciara de la importancia vital que es para su vida la comprensión del mecanismo social del entorno en que vive, podríamos considerar que habríamos encontrado el buen camino a la hora de cambiar el modelo tradicional de las Ciencias Sociales.

UN MODELO UTILITARISTA EN EL DISEÑO CURRICULAR DE CIENCIAS SOCIALES EN EL ESPACIO EUROPEO. EL FALSO UTILITARISMO DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

Los distintos diseños curriculares que han ido configurando la enseñanza de Didáctica de las Ciencias Sociales han ido produciendo un camino en muchas ocasiones distorsionado a la hora de formar alumnos y futuros docentes, al no existir un verdadero planteamiento en los objetivos y contenidos que se quieren abordar. La construcción del Espacio Europeo puede ser una oportunidad vital en la configuración utilitarista de la Didáctica de las Ciencias Sociales. En la Declaración de Bolonia se percibe un nuevo espíritu en la formación del alumnado: *La Europa de los conocimientos está ampliamente reconocida como factor insustituible para el crecimiento social y humano, y como elemento indispensable para consolidar y enriquecer la ciudadanía europea, confiriendo a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto a la concienciación de los valores compartidos y de la pertenencia a un espacio social y cultural común.* En la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, señala en su Exposición de Motivos I, párrafo 7º, los nuevos

objetivos de la formación universitaria en general: *La nueva sociedad demanda profesionales con el elevado nivel cultural, científico y técnico que sólo la enseñanza universitaria es capaz de proporcionar. La sociedad exige, además, una formación permanente a lo largo de la vida, no sólo en el orden macroeconómico y estructural sino también como modo de autorrealización personal. Una sociedad que persigue conseguir el acceso masivo a la información necesita personas capaces de convertirla en conocimiento mediante su ordenación, elaboración e interpretación.* La motivación del alumnado se convertiría en el campo de batalla para captar su participación, por lo que se intenta despertar una visión utilitarista en orden a su formación como docentes.

En este nuevo contexto educativo podemos deducir algunos puntos vitales en la configuración formativa del alumnado y en la formación del profesorado, que le lleven a plantear un carácter más utilitarista a las disciplinas que configuran las Ciencias Sociales. Para ello creo conveniente reflejar en este camino el propio cambio que se ha ido produciendo en el mismo ámbito investigador, que le ha ido definiendo una nueva personalidad científica a las Ciencias Sociales:

- A) La implicación que las Ciencias Sociales tiene en nuestros días en el mundo de hoy. A pesar del carácter cientifista y tecnológico de la sociedad contemporánea, los científicos sociales siguen representando una base importante en el pensamiento humano, capaz de dar respuestas a problemas sociales coetáneos en nuestros días.
- B) El carácter interdisciplinar que cada día va adquiriendo los trabajos de investigación de las Ciencias Sociales, superándose viejas barreras infranqueables que diluía el conocimiento sobre el ser humano y la sociedad.
- C) Las nuevas orientaciones en la metodología científica de las Ciencias Sociales que ha sabido buscar su verdadera identidad, alejándose de modelos investigadores basado solamente en la imitación de las Ciencias Naturales. La implicación de nuevas disciplinas como la Economía, las nuevas corrientes de la Sociología y la Antropología y los nuevos enfoques en el ámbito de la Historia y la Geografía han abierto nuevos caminos en la comprensión de la realidad social en que vivimos.

Sin duda alguna este nuevo panorama científico en el ámbito social ha favorecido en cierta medida al desarrollo en los últimos años de nuevas metodologías en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales. No cabe duda que se han ido alcanzando cotas importantes que han llevado a las disciplinas a una mejor emisión y recepción de los contenidos en el ámbito del alumnado, pero por el contrario, seguimos en muchos ámbitos sin poder dar una imagen de *utilidad práctica* de las Ciencias Sociales. La praxis utilitarista de las Ciencias Sociales estaría limitada por algunos de los siguientes factores:

- A) Las circunstancias socio-culturales en que se mueven los alumnos en su vida cotidiana.

- B) Las barreras administrativas, al no valorar una posible innovación en los nuevos planteamientos de la nueva Didáctica de las Ciencias Sociales.
- C) La falta de medios por parte del profesorado para poder llevar a cabo esta tarea.

En el camino recorrido en la evolución de la Didáctica de las Ciencias Sociales podemos establecer tres etapas fundamentales, que he intentado brevemente plantear en el siguiente recuadro:

	Objetivos Primordiales	Contenidos Primordiales	Carácter Utilitario de las Disciplinas de Ciencias Sociales
Enseñanza Tradicional	Enriquecimiento Cultural con fundamentos ideológicos	Historia Política Geografía Política Historia del Arte Positivista	Prácticamente Ninguno
Nueva Didáctica de las Ciencias Sociales (2º ½ Siglo XX)	Conocimiento del Medio Social y Cultural	Aportaciones de otras disciplinas (Sociología, Antropología, Economía, etc)	Se busca una mayor implicación en el entorno social del alumnado, que le ayude a comprender mejor el mundo que le rodea.
Una Didáctica del Siglo XXI (Espacio Europeo Universitario).	Conocimiento del Medio Social y Cultural	El carácter interdisciplinar de los contenidos, teniendo como objeto primordial el análisis de la realidad social.	Una visión práctica de las Ciencias Sociales que convierta al alumno en el centro de la propia investigación social

Posiblemente será en la motivación de los alumnos donde tendremos que buscar los pilares de esta nueva configuración de la Didáctica de las Ciencias Sociales del siglo XXI. Una motivación que se relacione con la utilidad práctica de las materias a aprender, que no se encuentren con contenidos disciplinares que no conecten con su realidad social en que está inmersa. Para ello creemos conveniente plantear un nuevo modelo de afrontar la práctica docente de las Ciencias Sociales, donde el sujeto receptor, sea capaz de convertirse en el verdadero protagonista, concibiendo la utilidad que para su formación personal le puede afectar directamente. Los pilares de esta nueva Didáctica podríamos resumirlos en estos puntos:

- A) El papel de los sujetos en la *praxis utilitarista*. Claramente se convierte el alumno en el verdadero protagonista de la enseñanza-aprendizaje, como hasta este momento se ha ido dando en la Didáctica de finales del milenio, pero a lo que se habría que añadir la concepción utilitarista de los contenidos que va a recibir. El profesor se convierte en un verdadero receptor de la importancia que para sus vidas va a significar el aprendizaje de las Ciencias Sociales.
- B) Con respecto a los contenidos, se plantearían la *praxis utilitarista* en la propia transposición didáctica. De una Ciencias Sociales que resuelve problemas materiales día a día a la sociedad a

a un inútil conocimiento, que irá perdiendo paulatinamente el papel transcendental que representa para cualquier sociedad avanzada, al mismo nivel que los descubrimientos tecnológicos. Si conseguimos este objetivo, habremos alcanzado nuestra meta educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGES, Lucía “El estudio del medio sociocultural en la educación de hoy”, publicado en *Aula de Innovación Educativa*, nº 48, marzo 1996, pp. 5-8.

LICERAS RUIZ, Angel *Dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Una perspectiva psicodidáctica*. Granada, 1997.

SOUTO GONZALEZ, Xosé M. *Didáctica de la Geografía*. Barcelona, 1999.

GONZALEZ HERNANDEZ, Angel *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona, 1990.

LA HISTORIA EN EL AULA DE PRIMARIA

Igor Barrenetxea Marañón

Universidad del País Vasco

1. INTRODUCCIÓN.

No debemos resignarnos y dar por hecho de que a los alumnos no les interesa la Historia. Si partimos de esta base, lo único que conseguiremos es lisa y llanamente hacer que la Historia sea un coto reservado para profesionales, aficionados y jubilados, y haremos que sea prácticamente imposible motivarles o interesarles por una asignatura *poco práctica*, más teórica que real, con más aparentes incógnitas en la búsqueda de los porqués que de certezas o verdades como algunos pretenden concebirla. La importancia de la Historia radica en su manera de comprender el mundo que nos rodea, de qué manera formamos parte de él y, ante todo, en saber que es importante preguntarse el por qué de cuanto sucede en él de una manera lógica y razonada. Bien sabemos que han cambiado los modos de vida, que los procesos sociales se han acelerado hasta unos límites insospechados, el exceso de información nos desborda a los profesionales, miles y cientos de noticias pueblan los medios de comunicación (LICERAS, 2005)... y es cierto que no se puede absorber toda la información y que no toda es igual de válida.

Conocer los problemas y los retos del mundo actual es esencial para un compromiso con nuestro entorno. Somos piezas sociales de un gran puzzle humano. Debemos de partir de la base de que la Historia nos permite conocernos; conocer la cultura de la cual formamos parte y, más allá de eso, de cómo nos integramos en esa realidad. Sin embargo, no somos conscientes de que los chicos y chicas viven rodeados de conceptos que no entienden y que debemos de hacerlos comprensibles, aunque sea mediante juegos recreativos o ficciones (COOPER, 2002).

La sobreprotección que se ejerce sobre las nuevas generaciones no debe de ser la excusa para hacerles ignorantes de que hay realidades conflictivas. La democracia, la paz, los derechos humanos, el civismo, la tolerancia y la igualdad de la mujer no han sido constantes dadas sino construidas.

Los chicos y chicas conocen una historia virtual a través del ordenador, de las películas de cine, de los tebeos..., y esto nos tiene que servir como un puente y vía conductora para que ellos descubran ese pasado. La Historia puede ser una fuente inagotable de descubrimiento. No hemos de olvidar que todo lo que ellos conocen, hace dos siglos no existía; que lo que somos se ha ido elaborando en apenas unas décadas. Ellos no tienen por qué ser conscientes de ello, pues, a fin de cuentas, han de irlo descubriendo. Por ejemplo, habrían de saber que en los años 60 no todos los domicilios españoles disfrutaban de televisión y que los viajes que hacen en avión a París, Londres o Madrid, eran un lujo reservado a unos pocos.

Los recursos de la Historia parten del tradicional libro de texto pero, también, podrían hacerlo a partir del cine (como un estímulo elocuente) o a partir de los nuevos juegos de ordenador dedicados a temas históricos, pues tampoco deben de desdeñarse como baluartes para que los alumnos visualmente reconozcan el pasado (y se diviertan). A continuación, hemos de sensibilizarles históricamente, no tanto en el reto de que aprendan las fechas exactas (que es importante), sino el concepto del tiempo y los valores humanos que se gestionan en este saber (COOPER, 2002), e insistir sobre los recursos que tenemos a nuestro alcance, de forma positiva, como Internet, que se ha convertido en una herramienta de primer orden en todos los sentidos. Su utilidad radica en el valor que se le otorgue y en el uso que se haga de ella.

La Historia forma parte de la vida útil de la sociedad democrática y el hecho de no conocerla no comporta que se puedan ir desfigurando los valores sociales que hemos de atribuir a los hechos del pasado. El haber llegado hasta aquí fue un proceso largo y laborioso, en el que estuvo a punto de jugar la supervivencia y el bienestar que se nos ha dado a través de ese proceso de construcción social. Por eso, no hay que convertirla en una monumental enciclopedia sacralizada, bella, pero que a nadie interesa, sino en una realidad sobre la que atraer la atención. Así, para enseñar Historia, hay que partir de la concepción que sobre ella tienen los jóvenes con los recursos a nuestro alcance, sea a través de los filmes o juegos de ordenador, o con el impulso de las nuevas tecnologías.

2. ALGUNOS ASPECTOS DE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA.

No hay duda de que la didáctica de la Historia no ha sido cuidada entre los profesionales tanto como debiera (o no al mismo nivel en el que está la historiografía). Habremos de ser sinceros. Los estudios históricos recientes distan de estar cercanos a la posibilidad de emplearlos en el ámbito escolar (desde Primaria hasta Bachillerato) aunque cada vez se ponen a nuestra disposición recursos más importantes para que a los chicos y chicas les parezca más asumible el estudio del pasado.

La Historia tiene unos fines educativos definidos de los que partimos en la escuela (PRATS, 2001): 1) facilitar la comprensión del presente, 2) preparar a los alumnos para la vida adulta 3) despertar el interés por el pasado, 4) potenciar en los niños y los adultos un sentido de identidad, 5) ayudar a los alumnos / as en la comprensión de sus raíces culturales y la herencia común, 6) contribuir al conocimiento y a la comprensión de otros países y culturas del mundo de hoy, 7) contribuir a desarrollar unas facultades de la mente mediante un estudio disciplinado 8) introducir a los alumnos en el conocimiento y dominio de una metodología rigurosa propia de los Historiadores, 9) enriquecer otras áreas del currículum.

Estos nueve aspectos son los que han de trabajarse en la enseñanza de la Historia. Todos ellos, de algún modo, han de ser parte integrante en la construcción efectiva de los alumnos como ciudadanos conscientes. Si bien, para que esto sea posible, deberíamos de enfocar la Historia no desde el pasado, como se estima, sino desde el presente, como hacen ellos, al menos, en lo referente a las etapas de Primaria. Debemos de constituir un modo de mostrar el saber histórico no como letra o mera teoría, como hemos señalado, sino como vivencias experimentadas y, por tanto, capaces de extraer conclusiones. Para que todos estos aspectos adquieran un sentido realista, el enfoque de la enseñanza de la Historia vendría más motivado por los recursos que por los conceptos o ya sostener un equilibrio adecuado entre conceptos, motivaciones y recursos.

Si en la ESO y Secundaria, y no digamos en Bachillerato, los alumnos tienen unas coordenadas espacio-temporales desarrolladas, no ocurre así con la distinción entre las causas de los efectos. Saben diferenciar, con claridad, lo pasado y lo inmediato, entre lo más lejano y lo cercano en el tiempo, la ficción de la realidad. En cambio, en los niveles de Infantil y Primaria, lo anecdótico, la historieta es lo que más encanta a los alumnos. Conocer en qué año se inventó el primer automóvil, cuándo empezó a funcionar la electricidad y, convirtiéndose, además, en un paradigma la gran pregunta de ¿cómo se podían divertir si no tenían ordenador ni nada por el estilo?

Esas dudas que nos parecen más burlescas que intelectuales (pero fieles a la experiencia de una clase de Historia en Primaria) se prestan a una lectura importante que no podemos

desdeñar. Ni las cosas sucedieron porque sí, ni tampoco hemos de hacerles creer que la Historia se resume en un saber anecdótico y enciclopédico. En primer lugar, para hacer didáctica de la Historia hay que plantearse qué es la Historia y que función tiene, conocer la historia de la Historia y, en un contexto más cercano, valorar cómo se ha enseñado o cómo se valora en la sociedad. En segundo lugar, lo que más nos atañe como educadores es que la Historia tiene que alcanzar un valor mediático en los ciclos de Primaria e Infantil.

La historia comparada puede ser uno de las sendas a trabajar (PAGES, 2006) porque les acerca "el ayer", a lo que conocen, a lo nuevo, aunque no se ajuste a unas cronologías adecuadas ni coherentes, sino a: *a*) que conozcan que antes no se vivía igual que ahora y *b*) que debemos de saber que la historia está en permanente evolución en el tiempo, igual que ellos mismos y su entorno.

Se podría añadir un elemento más: hacer de la Historia un foco vivo de reflexión cívica (atendiendo así a su eminente transversalidad); para ello podemos valorar aspectos como los inmigrantes que se integran en las escuelas y diversas culturas o los diversos orígenes familiares de los alumnos. Como afirmaba el insigne historiador Marc Bloch (BLOCH, 1984): "La incompreensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado. Pero no es quizás menos vano el hecho de preocuparse en comprender el pasado si no se sabe nada del presente". Tal vez estas ideas sean ambiciosas para aplicarlas a Primaria, pero en algún momento de la educación han de iniciarse.

3. LA HISTORIA, UN PROYECTO DIDÁCTICO ACTIVO: EXPERIENCIAS EN PRIMARIA.

Es importante empezar a introducir los conceptos de la Historia en el aula de Primaria y, para ello, hemos de procurarnos los recursos necesarios para que sea imaginativa, dinámica y que de ella se extraigan valores y fundamentos para que el alumno reconozca el mundo en el que se mueve y su contraste activo y creativo con el pasado. Al impartir las clases de Historia, uno se encuentra con un universo vacío, nuevo, desubicado para ellos. Los alumnos no saben nada del pasado lejano (salvo por los juegos de ordenador), piensan en móviles, coches y ordenadores, creen que aquel mundo pretérito es aburrido. No existe el pasado para ellos sino etapas indeterminadas, caducas, y en parte incomprensibles, porque su concepción de la realidad viene definida por lo que conocen. No tiene nada que a ellos les suscite un mínimo de interés, salvo si está enfocado como elemento de ocio, pero son variados los instrumentos que podemos emplear en el aula para no dejarlo todo en manos de la ficción y empezar a forjar un sentido de criterio histórico. Para ello, les podemos iniciar con la escritura de un diario y la

recopilación de imágenes fotográficas (extraídas en su mayoría de Internet o de otros medios), como medios sencillos para ilustrar y que ellos modelen su papel como seres históricos y abiertos a cuanto les rodea.

El diario supone un elemento para ubicar la temporalidad y así saber que ellos pueden ser protagonistas de su propia historia, y como un primer acercamiento, a su vez, a lo que es una fuente histórica de primera mano. Aquellos que hacen historia no han de ser ni héroes ni políticos sino quienes tienen una experiencia vital que contar. Para eso, hay que enfocar esta propuesta dándoles un ejemplo de cómo escribir una página de diario, indicándoles, además, una serie de normas elementales que han de saber utilizar para gestionar la información que verterán en ellos.

Un criterio a destacar es el lado emocional (no debemos de obviarlo), el aspecto subjetivo es el que se ha de potenciar, que expresen anímicamente cómo se sienten ese día y otro ha de venir de la mano de recoger noticias que les haya llamado la atención (ellos han de elegirla libremente). La experiencia es motivadora, ellos serán futuros ciudadanos y han de estar al tanto de los sucesos que les afectan a su alrededor.

El diario explora sus capacidades tanto expresivas como creativas, ya que son ellos quienes han de seleccionar el material emocional que vierten en el diario. Podría ser recomendable leer los diarios en el aula, valorar los puntos de vista de los mismos, destacando aquellos que más llamen la atención por verter sus opiniones personales o el debatir por qué hay una noticia que es coincidente en varios de ellos (habrá un porqué causal), impulsándoles a que reflexionen sobre la noticia o su trascendencia.

Otro proyecto es un trabajo en el que recopilen fotografías de corte histórico, ese estímulo de buscar y reconocer, que luego ha de ser trabajado con criterio, colocando las fechas y los contextos adecuados (además, es un paso más que ahonda sobre lo que se ha trabajado en el diario, la secuenciación y elección de material, tipo fotografía). Ese aprendizaje de los contextos ha de figurar, en primer lugar, como una descripción de lo que ven; en segundo lugar, incide en recabar información pertinente sobre ello (y el porqué de su elección). Para ello pueden emplear medios para informarse, como Internet u enciclopedias, lo que les abre a la posibilidad de que sean ellos los que elaboren un criterio personal y, a la vez, es un modo fácil de que *descubran* las fuentes necesarias para compilar información. El libro de texto, también, ha de ser un medio para extraer datos, más allá de lo que implica siempre el estudio memorístico para un posible examen. Así, se impulsa un modo de activar mecanismos de análisis que no sean sólo dirigidos sino adecuados al interés o estímulo del alumno. Y pueden

seleccionar fotografías de personajes, cuadros, inventos, armas o monumentos, etc. Vivimos en un mundo, francamente, visual y así lo juzgan los alumnos.

No hay duda de que el conocimiento histórico va más allá del mero saber de la fecha del descubrimiento de América o del nacimiento de la Edad Contemporánea. Pero lo esencial es que a partir de la Historia sepan reconstruir el pasado a modo de reflexión permanente no sólo ellos, sino nosotros mismos hemos de ser conscientes de que existe dicha reflexión cuando se habla de Historia. No se les puede exigir que lo hagan con fidelidad absoluta pero sí que vayan asomándose al pasado de una manera concreta, inductiva, como si fuese un relato del que debieran de ser ellos quienes descubran.

Propuesta 1: Diario personal

El diario es una fuente de la historia. Muchos políticos, deportistas, escritores, navegantes o viajeros han escrito uno y lo han publicado. Nos señala las emociones y los hechos que hemos vivido nosotros que son únicos e irrepetibles. El diario es una fuente de primera mano porque no está contado por otros sino por nosotros. Además, el diario establece con exactitud cuándo hemos vivido un hecho importante. El diario tiene que ser veraz, recoger lo que vivimos o sentimos en realidad, no inventar las vivencias. El diario personal consiste en apuntar las actividades más relevantes que hayas llevado a cabo durante las fechas navideñas. Este diario tendrá que ser elaborado en el cuaderno de Conocimiento del Medio y habrá que cuidar tanto la expresión escrita como la ortografía. Es importante que se realice con buena letra y que la información que se aporte sea real (no hay que inventársela) y es importante que el trabajo sea llevado al día. En el diario deben de aparecer:

- 1) La fecha del día en el que se escribe.
- 2) Al menos debe de constar cada día de cinco líneas escritas o más.
- 3) Abarcará el periodo del 24 de diciembre hasta el día 1 de diciembre (un total de nueve días).
- 4) Habrá que escribir hechos de la vida cotidiana y buscar en los periódicos o en la televisión alguna noticia importante (una de política, otra de religión y otra sobre deportes).

Otra estrategia es exhortarles a que practiquen con la imaginación, con la construcción de relatos que les permita situarse en épocas históricas determinadas. Si están en la España del Renacimiento han de saber que no pueden viajar en avión, que no hay lavadoras en las casas, ni mucho menos coches que van por carreteras asfaltadas. Los alumnos se preguntan cómo era posible la vida en esos siglos y eso será importante para que vayan consensuando su conocimiento de la realidad con lo que conocemos del ayer, para que acto seguido, sobre este incipiente pensamiento científico, se pregunten cómo ha sido posible esta transformación o por qué, y al interrogarse habrá un esfuerzo por su parte por comprender los cambios sociales.

Ante todo, hay que empujarles para que se dignen a crear un espacio entre la realidad y la ficción ya que el historiador, a fin de cuentas, hace una labor de recrear los hechos históricos (SALVADOR, 1997), en tanto que al recrearlos los compone de una forma determinada; los *inventa* desde la realidad (no desde la ficción).

Para los alumnos de Primaria descubrir la Historia ha de ser un juego activo en el que sean ellos los auténticos protagonistas de su concepción, de su exploración e indagación, siendo el maestro / a sólo un guía de este proceso formativo. Por eso, este álbum fotográfico se convierte en un medio eficaz para revelar sus gustos, pues eligen temas que les suscitan interés. Inventos, personajes (desde filósofos, descubridores, inventores, políticos, músicos, santos o religiosos a artistas, cineastas, actores o gente del deporte), escenas sociales, etc. Aunque se ha insistido sobre la necesidad de que sigan una cronología exacta, desde el personaje o invento más antiguo al más moderno, no siempre ha sido posible que lo hicieran. Obviamente, no es la secuenciación del tiempo lo que más les interesa cuidar y esas licencias son aceptables.

Propuesta 2: Álbum de fotografía Histórica

Descubre la historia a través de las fotografías.

1) Selecciona diez fotografías de épocas diferentes.

- Las fotografías se pueden extraer de Internet, de fotocopias de libros o de revistas (que se puedan reciclar).
- Las fotografías pueden ser imágenes de películas, de cuadros que caractericen una época histórica, inventos, de personajes ilustres, etc.

2) Colócalas en orden cronológico y busca a qué periodo histórico pertenece (intenta fecharlas por siglos).

- Siglo XIX al XXI. 1789-Actualidad. Edad Contemporánea
- Siglo XV al XVIII. 1492-1900. Edad Moderna
- Siglo V al XV. 476-1492. Edad Media
- 3.000 A. C al siglo V. Edad Antigua
- 2.000.000 A. C al 3000 A. C. Prehistoria

3) Busca información sobre ese periodo histórico y escribe algunos rasgos que lo caractericen.

- El trabajo se pegará y clasificará en el cuaderno de clase.
- Cada fotografía deberá de ir acompañada de diez o más líneas de explicación acerca de la época y sus características.

La tercera propuesta fue aplicada al tercer ciclo de Primaria (en varias clases de 5º). A partir, primeramente, de un texto, debían familiarizarse con el contexto histórico de la construcción de la Catedral de Vitoria, a tenor de que iban a llevar a cabo una visita. En segundo lugar, iban a hacer su propio descubrimiento, gracias a la completa página Web de la Fundación Catedral de Vitoria. Finalmente, sería el encuentro directo con la Catedral de Vitoria resultando la experiencia un éxito. Ya que pasaron de no saber si habían visto alguna catedral a reconocer los edificios históricos y religiosos que han visitado, en alguna que otra ocasión, en familia. El elemento cultural, anecdótico, se convierte así en un hito referencial, presencia indiscutible en el ejercicio posterior que harán de su memoria capítulos importantes de sus vidas. Y aunque

este hecho no se plasme en un contenido objetivo (evaluable) sí es importante tenerlo en cuenta, que sean ellos los auténticos artífices de su encuentro con el pasado.

Propuesta 3. La catedral de Vitoria

La actual ciudad de Vitoria se asienta sobre la colina en la que originariamente se asentaba la población de Gasteiz. Andando el tiempo, esta población pasó a manos del reino de Navarra, quien la utilizó como plaza fuerte en su guerra contra el reino de Castilla; el rey Sancho VI el Sabio de Navarra le otorgó fuero en el año 1181, momento en el cual la villa comienza a prosperar bajo su nuevo nombre, Vitoria. Pero el monarca navarro pasa por dificultades económicas, y Alfonso VIII de Castilla aprovecha un viaje del monarca rival a Al-Andalus, para sitiar la ciudad en 1199.

Ante la imposibilidad de acudir en auxilio suyo, la villa queda libre de su juramento de fidelidad al rey navarro, pasando a manos castellanas en los primeros días de 1200. Tras esta “rendición”, Vitoria pierde su carácter defensivo y pasa a convertirse en uno de los principales puntos en las rutas comerciales tanto nacionales como con destino a Europa. Fruto de ello es una creciente población llegada del campo, dispuesta a probar fortuna en la ciudad, una vez librados de la servidumbre rural. Este aporte de población implica que la ciudad tenga que adaptarse desde el punto de vista urbanístico, para intentar reabsorber a toda la afluencia que llega hasta ella dispuesta a quedarse. A las calles primitivas de la ciudad (que forman la Almendra medieval) o Villa Suso, las Escuelas, Santa María y Fray Zacarías, se irán sumando el resto de calles que conforman el llamado Casco Viejo: Correría, Zapatería y Herrería, Cuchillería, Pintorería, Nueva Dentro y Nueva Fuera. Esta población también necesita una atención espiritual (no hay que olvidarse del importantísimo papel de la religión y de la iglesia en ese tiempo).

Así pues comienzan las primeras parroquias: San Miguel, San Pedro, San Vicente y Santa María, que andando el tiempo llegará a convertirse en la Catedral. Antes de la iglesia de Santa María, se tiene constancia de la existencia de dos iglesias primitivas. Si nos fijamos en el edificio, en primer lugar nos llama la atención que tiene una apariencia bastante “impresionante”, tirando a tosca.

Esto se debe, por un lado, a que la iglesia forma parte de una de las primitivas murallas de la ciudad (lo cual no es tan raro como en un primer momento pueda parecer); y por otro, encontrarse enclavada en una colina creándose un desnivel entre los diferentes puntos del suelo.

1) Resume las ideas principales del texto.

2) Investigar en la Web

<http://es.wikipedia.org/wiki/Catedral>

1. ¿Qué es una catedral? ¿Hay de diferentes estilos artísticos? ¿Cuáles conoces?

2. Busca esta dirección en Internet.

<http://www.catedralvitoria.com/home.html>

¿Qué información aparece en esta página?

Evolución

3. ¿Qué rey inició la construcción de la catedral de Vitoria? ¿En qué estilo?

4. ¿Quién fue el último arquitecto que llevó a cabo la restauración de la catedral?

Proyectos de restauración (importancia histórico-artística)

5. ¿Cuándo se inicia la construcción de las tres portadas de la catedral? ¿Cuántos años duró la construcción de la capilla de la Piedad de Nuestra Señora?

Recorrido virtual

6. Realiza un recorrido virtual por el interior de la catedral y comenta algún aspecto que te resulte interesante.

3. RELACIÓN DE LOS MÉTODOS HISTÓRICOS DESARROLLADOS.

a) Recogida de información. La experiencia de la recogida de información es eficaz. Por una parte, en el diario, nos encontramos con que se han preocupado, en muchos de los casos, en ilustrar con fotografías las noticias que han recopilado. Eso nos ha llevado a valorar la introducción del segundo proyecto didáctico. La recogida de la información se guía por el papel impreso; en lo tocante a las noticias, han seleccionado aquella del periódico que se compraba en sus casas. En ese sentido, han sido conscientes de que hay un modo loable de saber dónde encontrar temas de actualidad.

Acto seguido, en el segundo proyecto se han preocupado de seleccionar un tema, en primer lugar (inventores, deportistas, músicos, ese tipo de temáticas), para luego, seleccionar las fotografías en Internet. Así, acompañando a las fotografías, recogen la información que hay sobre los inventos o los músicos que han compilado. También están los que, a falta de ordenador o Internet, han encontrado en el libro de texto de clase otra fuente de información, ellos mismos han hecho la propuesta. En cuanto a la experiencia en 5º de Primaria, lo esencial radica en saber manejar aún con mayor eficacia Internet, tanto en la búsqueda de datos como en el análisis de páginas Web complejas.

b) Clasificación cronológica. Una vez recopilada toda la información, ya saben que pueden hacerlo bien en Internet o bien en el libro de clase; tienen que preocuparse por mirar las fechas, saber en qué siglos han nacido los músicos o cuándo se crearon los inventos y, en esa tipificación temporal, van contemporizando la realidad aunque, de momento, haya sido incipiente y no exenta de errores. Como el diario tiene en sí mismo una cronología concreta nos damos cuenta de que es más fácil para ellos contemplar ese día a día que grandes etapas o ciclos del pasado.

La experiencia nos indica que los alumnos que han optado por no llevar a cabo el diario (se señalaba las fechas concretas de cuándo empezaba y cuándo concluía) querían emprenderlo semanas después. En ese contexto, nos damos cuenta de que no entienden lo que es el concepto de realidad histórica. Pero son elementos que hay que seguir insistiendo en el aula, la veracidad viene dada por el hecho de escribir en el instante en el que se vive la acción, si no ya no es un diario, es literatura.

c) Explicación histórica del hecho. Una vez hemos seleccionado las fotografías, se han recortado y se han dispuesto cronológicamente, han de reseñar las claves de cada una de las fotografías. Hay explicaciones simples, de una línea o dos, están las que han sido copiadas de

la información recogida, y están las originales, las que se ven acompañadas de una reflexión propia y que entablan un discurso elaborado tanto temporal como históricamente (que no es lo más habitual en el segundo ciclo de Primaria), pero que se abren a poder realizar estas mismas actividades en el tercer ciclo sabiendo que puede obtenerse de él importantes frutos.

d) Desarrollo de ámbitos de interés relacionados con la Historia. En este aspecto, podemos destacar sus diversos temas de interés. Están las monografías, por ejemplo, personajes históricos o músicos. Uno sumamente original destaca porque ha recopilado fotografías tales como una lata de coca-cola¹, una pareja de relojes², la Puerta de Alcalá, la T V, la bicicleta, la anestesia, el Faro de Alejandría e incluía un futbolista famoso. En otro de los trabajos hay una mezcla de personajes, monumentos antiguos, cuadros o reproducciones, incluso genealogías tanto de la Prehistoria como de familias reales. Lo que es indicativo de una mente despierta y creativa.

En cuanto a la propuesta en 5º, lo que tratamos es de abrirles al mundo, ya sea por la red o gracias a las visitas, incorporando a la escuela espacios singulares (Internet) abiertos y sugerentes, la misma realidad, con el fin de que el hecho de ir a visitar ciudades con sus monumentos sea una prolongación de mantener un interés latente por el descubrimiento de una *realidad histórica* circundante por cercana.

4. CONCLUSIÓN: LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN PRIMARIA.

Conseguir que los alumnos de Primaria sepan integrar un conocimiento activo y vivo del tiempo histórico. Despertarles la curiosidad de que conozcan o reconozcan su entorno más inmediato y se interesen por él. Fijarles una motivación en la que la fidelidad y la objetividad les permita valorar dos diversos puntos de vista plurales de un mismo hecho histórico (que puede ser aplicado a sus experiencias vitales). Estructurar la información de un modo ordenado y codificarlo de una manera inteligible, valorando los aspectos más destacados subordinados a las causas y las consecuencias. Pero, sobre todo, medir la trascendencia de la comprensión del significado de lo histórico frente a lo teológico o fantástico, ha de ser un aliciente audaz para los docentes. Por supuesto, es difícil que todas estas claves queden perfectamente fijadas en las coordenadas mentales de los alumnos / as, pero la idea, en Primaria, es inducirles a que las vayan articulando en su mente. El tiempo histórico ha de ser

¹ “Inventada en el siglo XIX por el farmacéutico John Pemberton, era, por aquel entonces, una especie de bebida medicinal como otras y se vendía en bares que no servían bebidas alcohólicas”.

² “Se cree que los grandes relojes de pesos y ruedas fueron inventados en Occidente por el monje benedicto Gerberto hacia finales del siglo X aunque ya con alguna anterioridad se conocían en el imperio Bizantino”

para ellos un marco ambiental que les permita referirse al pasado con cierta naturalidad y, sobre todo, sin un matiz de aburrimiento.

Es importante sugerir, también, que los contextos cercanos donde se desarrollan sus vidas sean reconocibles en todo momento, en el sentido, de que puedan identificarse con ellos. Por ejemplo, si en el enunciado de un problema de matemáticas hablamos de su ciudad, de un futbolista que les gusta se verán motivados. Esto mismo debemos de aplicarlo a la necesidad que tienen de que conozcan su historia y su presente.

Otra reflexión a tener en cuenta es que el tiempo histórico y la realidad son dos aspectos concurrentes en la mirada que tienen sobre la Historia; por eso, aunque se equivoquen no hay que enfatizar exclusivamente la veracidad en la cronología de los hechos. Así, la temporalidad ha de venir acomodada más a las transiciones, a los puntos que justifican el hilo conductor de los acontecimientos como marcos de referencia generales. El pasado no es la llave de una Historia cerrada sobre sí, compartimentada en épocas y en espacios aislados, sino su comprensión más allá de los tiempos.

Una de las mayores dificultades de la enseñanza de la Historia radica en las pocas horas que se dedican en el currículum a la introducción histórica. Los libros de texto no dejan de ser resúmenes esquemáticos, en ocasiones, que tampoco responden a la causalidad propia de la Historia dando saltos cronológicos que no ayudan a visualizar ni a comparar la importancia de esos avances. Es el docente quien debe de ejercer ese magisterio para que los alumnos entiendan esos procesos. Nuestro reto reside en que la Historia no sea vista sólo como una sucesión de anécdotas, de fechas y de interrogantes que se explican más por lo que han oído a otros que por poder buscar esa información por sí mismos. Sin duda, la Historia vendrá ligada a ellos más con los aspectos antes enumerados (anécdotas, curiosidades, mitos, leyendas, etc.) que a la lógica que como historiadores quisiéramos ofrecer. Este aprendizaje, indirectamente, les ayudará a madurar y a distinguir entre un pensamiento imaginativo ficticio de otro real.

Pero, precisamente, los docentes debemos de la estimularles la imaginación para que ellos sean los auténticos protagonistas.

En suma, todas estas consideraciones han sido fraguadas en la experiencia en el aula con desigual resultado. Sin duda, como toda respuesta positiva por parte de los alumnos, depende, en muchos casos, de las propias motivaciones de cada uno de ellos. Estas actividades son sólo el ejemplo exploratorio de que el pilar del saber histórico no ha de delegarse en los siguientes cursos sino en los iniciales para que cada vez sea menos las ocasiones en las que nos tengamos

que enfrentar a la farragosa pregunta de: ¿Para qué sirve la Historia? Les servirá en la medida en que tomen conciencia de quiénes son y qué pueden aportar a la sociedad como ciudadanos libres.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BLOCH, Marc, *Apología de la historia*, Empúries, Barcelona, 1984.

COOPER, Hilary, *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*, Morata, Madrid, 2002.

GONZÁLEZ, Isaac, *Una didáctica de la Historia*, Ediciones Torre, Madrid, 2001.

LICERAS, Ángel, “Los medios de comunicación de masas, educación informal y aprendizajes sociales” en *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n. 46, 2005, pp. 109-124.

MERCHÁN, Javier, F., *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia*, Octaedro, Barcelona, 2005.

PAGÉS, Joan, “La comparación en la enseñanza de la Historia”, *Clio y Asociados. La Historia enseñada* n° 9-10, años 2005-2006, 17-35.

PRATS, Joaquín, *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*, Mérida, Junta de Extremadura, 2001.

SALVADOR, Alicia, *Cine, literatura e historia: Novela y cine recursos didácticos para el estudio de la Historia Contemporánea*, Ediciones Torre, Madrid, 1997

PROPUESTA PARA UNA INTEGRACIÓN DEL PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO EN EL NUEVO CURRÍCULO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

M.^a Pilar Rivero Gracia

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación
Universidad de Zaragoza

Se analiza el papel del patrimonio arqueológico en Educación Primaria, comparando los contenidos del área de Conocimiento del Medio del Decreto de Enseñanzas Mínimas (2006) con su plasmación concreta en los desarrollos curriculares autonómicos (2007), y se realizan propuestas para su integración curricular en la escuela, prestando atención a las dificultades derivadas de la capacidad de comprensión del resto arqueológico por parte de los niños.

El resto arqueológico es un documento fundamental tanto para la investigación como para la enseñanza de la Historia. Por una parte, permite iniciar a los alumnos en la comprensión de la construcción científica del conocimiento histórico¹. Por otra, su tangibilidad, la posibilidad de ser observado, tocado o manipulado e incluso recorrido si se trata un resto arquitectónico, le confiere una notable potencialidad didáctica² que, sin embargo, halla sus límites en las dificultades de comprensión e interpretación derivadas de su estado de conservación, de su alejamiento formal de los objetos que hoy son empleados para las mismas funciones o, incluso, de la inexistencia actual de las funciones para las que fueron creados. Además, tanto los objetos muebles que pueden verse en el museo como los restos arqueológicos de carácter arquitectónico presentes en nuestro entorno configuran una destacada parcela del patrimonio que, como tal, debe ser conocido, comprendido, valorado, apreciado, difundido y conservado.

¹ Una propuesta interesante en este sentido aplicada a educación secundaria es la de VILLAR y VÁZQUEZ (2006); y referente a la formación inicial del profesorado la de GARCÍA RUIZ, JIMÉNEZ y MORENO (2003). También es destacable la reciente propuesta de Agustín Ubieto para una didáctica del patrimonio en general (UBIETO, 2007).

² Según MATTOZZI, la Didáctica del Patrimonio, a diferencia de la difusión del patrimonio, pone su énfasis precisamente en la construcción del conocimiento a partir de ese patrimonio (MATTOZZI, 2001)

La educación formal puede y debe contribuir a ello, pero en numerosas ocasiones la práctica escolar en la escuela no refleja esta inquietud, como ya observaron Ávila y Domínguez hace pocos años (ÁVILA, 2001, p. 22; DOMÍNGUEZ, 2003, p. 223): esto puede ser debido a que aún hoy para muchos maestros el libro de texto constituye la referencia fundamental para orientar la enseñanza y, lamentablemente, en los libros de texto hay “una precaria presencia de contenidos patrimoniales y una baja significatividad de los mismos”(RICO y ÁVILA, 2004, p.35).

I. EL PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO EN EL NUEVO CURRÍCULO DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA

El nuevo currículo de Educación Primaria, cuya implantación acaba de comenzar, podría contribuir a cambiar este hecho dependiendo de la presencia que el Patrimonio en general y el patrimonio arqueológico en particular tenga a partir de los contenidos definidos por cada comunidad autónoma³. El Decreto de Enseñanzas Mínimas de la Educación Primaria (BOE 8/12/2006) reúne los contenidos de carácter histórico del área de Conocimiento del Medio en el bloque cinco, bajo la denominación “Cambios en el tiempo”. En el primer ciclo la Historia se desarrolla a través de objetos y recuerdos familiares, de manera que el Patrimonio, ya sea artístico o arqueológico, no se contempla como fuente histórica ni como herramienta para el aprendizaje de la Historia ni como objeto de estudio en sí mismo. En el segundo ciclo se hace una tímida referencia al patrimonio presente en el entorno del alumno, pero sin hacer mención explícita de este término, al incluir entre los contenidos del bloque para este ciclo el “reconocimiento y valoración del significado de algunas huellas antiguas en el entorno (tradiciones, edificios, objetos)”. La “aproximación a sociedades de algunas épocas históricas a partir del conocimiento de aspectos de la vida cotidiana”, programada para el segundo ciclo, puede abordarse a través de los restos y objetos arqueológicos, pero no existe en el Decreto ninguna indicación al respecto. Hay que llegar hasta el tercer ciclo, cuando los alumnos cuentan ya con un mínimo de diez años, para que en los contenidos del currículo escolar de conocimiento del medio se incluya específicamente el “conocimiento, valoración y respeto de manifestaciones significativas del patrimonio histórico y cultural” y la “utilización de distintas fuentes históricas, geográficas, artísticas, etc. para elaborar informes y otros trabajos de contenido histórico”.

La escasa presencia de contenidos vinculados al patrimonio dificulta que se pueda conseguir uno de los diez objetivos previstos para el área de Conocimiento del Medio, concretamente “5. Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorándola

³ Sobre los objetivos de aprendizaje de la didáctica del patrimonio y sus potencialidades educativas, vid. GONZÁLEZ y PAGÈS, 2004, 126-130; REYES et al (2004), 138; y MATTOZZI (2006).

críticamente y adoptando un comportamiento en la vida cotidiana de defensa y recuperación del equilibrio ecológico y conservación del patrimonio cultural”, al menos en lo que a patrimonio cultural se refiere. El Decreto de Enseñanzas Mínimas de la Educación Primaria no parece, por tanto, que vaya a contribuir de manera determinante y clara en la integración del patrimonio en la enseñanza formal, pero el desarrollo curricular para cada una de las comunidades autónomas sí que puede impulsarla, puesto que el objetivo cinco proporciona el marco para ello.

Esta oportunidad ha sido aprovechada de maneras muy diversas por las comunidades autónomas, que en la mayor parte de los casos han introducido escasas modificaciones en contenidos por lo que a inclusión del patrimonio como objeto de estudio en la Educación Primaria se refiere, pues los cambios suelen limitarse a matizar que el ámbito de estudio de dicho patrimonio es el de la propia comunidad autónoma. Así, el currículo aragonés (BOA 1/06/2007) apenas realiza modificaciones en cuanto a contenidos y objetivos de Conocimiento del Medio respecto al Decreto de Enseñanzas Mínimas, limitándose a concretar que el ámbito que se considerará “entorno” a la hora de estudiar las huellas del pasado será no sólo el local sino el aragonés en general. Sin embargo, en este caso las referencias al patrimonio cultural a lo largo de todo el texto son numerosas y, lo más significativo es la modificación del objetivo general cinco de Conocimiento del Medio al equiparar el patrimonio cultural al natural en cuanto objeto de defensa, conservación y recuperación y calificar a ambos de ricos y variados (“...valorándola críticamente y adoptando un comportamiento en la vida cotidiana de defensa, conservación y recuperación del rico y variado patrimonio natural y cultural de Aragón”). La modificación parece mínima pero es sustancial e implica la necesidad de dotar al patrimonio cultural de un peso mayor en el desarrollo posterior del currículo que se plasmará en los libros de texto y en la enseñanza diaria en la escuela, si bien, la falta de ampliaciones importantes en la distribución de contenidos por ciclos hace que este aprendizaje del patrimonio no comience hasta segundo ciclo.

Entre todos los desarrollos curriculares presentados por las comunidades autónomas, es necesario destacar en cuanto a introducción del patrimonio en la enseñanza formal el de Andalucía (BOJA, 30/08/2007), donde el patrimonio andaluz constituye uno de los ocho núcleos temáticos del área de Conocimiento del Medio, y está presente, por tanto, desde el inicio de la Educación Primaria. Igualmente, en Cantabria puede iniciarse desde el primer curso la enseñanza del patrimonio ya que su currículo (BOC, 24/05/2007) incorpora entre los contenidos del primer ciclo el “reconocimiento de vestigios del pasado en su medio”, y en Cataluña está presente la aplicación de nociones de cambio y continuidad no sólo a hechos cotidianos próximos a la propia experiencia, sino también a elementos del patrimonio, aspecto

en el que se profundiza en tercer ciclo a través del trabajo cooperativo y el empleo de las TIC (DOGC, 29/06/2007).

Algunas comunidades autónomas incluyen también en el primer ciclo temas de Historia susceptibles de ser trabajados utilizando como el patrimonio arqueológico como herramienta de aprendizaje. El estudio de la “riqueza histórica del entorno próximo”, con interés en su “atención y conservación” está incorporado a varios currículos como el de la Comunidad Valenciana (DOCV, 24/07/2007) o el de La Rioja (BOLR, 8/05/2007). En Castilla y León (BOCyL, 9/05/2007) añade además el estudio de los museos.

Finalmente, resulta destacable para el tema que nos ocupa que el currículo canario (BOC, 6/06/2007) haya incluido expresamente los yacimientos arqueológicos como parte de esas “huellas del pasado” en el entorno que son objeto de estudio en el segundo ciclo.

Aunque en la mayoría de los casos no haya una referencia explícita al patrimonio arqueológico, éste ha de considerarse incluido en la denominación general de patrimonio histórico, por lo que, atendiendo a la nueva normativa, puede integrarse sin excepción en el currículo escolar a partir del segundo ciclo de primaria, y en algunas comunidades autónomas desde el inicio de esta etapa escolar, haciendo referencia siempre al entorno del alumno y al ámbito regional o como herramienta para aproximarse a sociedades de diferentes épocas históricas a partir del conocimiento de aspectos de la vida cotidiana.

II. CONTENIDOS CURRICULARES SUSCEPTIBLES DE SER DESARROLLADOS A TRAVÉS DEL ESTUDIO DEL PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO

El patrimonio arqueológico, bien como herramienta para el aprendizaje o bien como objeto de estudio en sí mismo, resulta susceptible de ser integrado en todos aquellos temas del currículo escolar que hagan referencia a aspectos de las civilizaciones del pasado deducibles a partir de la observación sus restos materiales conservados. Por tanto, atendiendo a los contenidos comunes para toda España definidos en el Decreto de Enseñanzas Mínimas para Educación Primaria y las posteriores disposiciones publicadas por las comunidades autónomas respecto al desarrollo del currículo, los contenidos principales en los que el patrimonio arqueológico podría integrarse son los siguientes:

1. La riqueza del patrimonio histórico artístico (Murcia, Castilla y León, I Ciclo)
2. Aplicación de nociones de cambio y continuidad en (...) elementos del patrimonio (Cataluña, I Ciclo)

3. Huellas del pasado en el entorno (E. mínimas II Ciclo; Cantabria y Andalucía I Ciclo).
4. La vida cotidiana de otras épocas históricas y evolución de algún aspecto de la vida cotidiana a lo largo del tiempo (E. mínimas II ciclo, País Vasco I Ciclo)
5. Manifestaciones significativas del patrimonio histórico (E. mínimas III Ciclo)
6. Caracterización de algunas sociedades de épocas históricas (...) a través del estudio de los modos de vida (E. mínimas III Ciclo).
7. Utilización de distintas fuentes históricas, geográficas, artísticas, etc. para elaborar informes y otros trabajos de contenido histórico (E. mínimas III ciclo)

Por tanto hay, en realidad, dos ámbitos de inclusión diferenciados. El primero hace referencia al patrimonio en sí como objeto de estudio, partiendo de lo local, del entorno del alumno. El currículo de Cataluña llega a sugerir la conveniencia de que los alumnos elaboren “breves informes respecto al estado de conservación del patrimonio histórico y cultural local” (DOGC, 29/06/2007) lo cual da muestra de la necesidad de conocimiento del patrimonio del entorno dentro del enfoque general del área de Conocimiento del Medio. El segundo es el estudio de modos de vida y aspectos de la vida cotidiana de las sociedades históricas –en algunos casos limitadas a las de la comunidad autónoma y España, como en el currículo extremeño (DOE, 3/05/2007) –, tema susceptible de ser desarrollado a partir de aquéllos de sus restos materiales (instrumentos, edificios, etc.) que han pervivido hasta nuestros días. A ellos debe sumarse el museo como objeto de estudio en sí, que el currículo de Castilla y León incluye en el primer ciclo, y el patrimonio andaluz en el currículo de esta comunidad, que forma un bloque temático independiente a lo largo de toda la educación primaria.

III. CONSIDERACIONES PREVIAS PARA LA INCLUSIÓN DEL PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO EN ESTOS CONTENIDOS

Para desarrollar el contenido “Huellas del pasado en el entorno” el currículo debe tener un cierto margen de flexibilidad, pues aquél depende completamente de la ubicación del centro escolar. Se trata de que el alumno conozca su entorno real, no el patrimonio de su comunidad autónoma, sino aquél con el que está en contacto diariamente, en su propia localidad.

Para desarrollar el contenido “manifestaciones significativas del patrimonio histórico es preciso determinar primero cuál es el ámbito territorial al que se refiere dicho patrimonio y, segundo, hacer una selección correcta de los elementos más significativos de ese patrimonio. En algunos currículos, como el del País Vasco (BOPV, 13/11/2007) o el de Navarra (BCFN, 23/05/2007), no se define a qué ámbito geográfico va a aplicarse, pero en la mayoría se prioriza el ámbito local, comarcal y regional para el estudio de estas manifestaciones

significativas del patrimonio. El ámbito local ya ha sido objeto de estudio en el segundo ciclo, al tratar las huellas del pasado en el entorno, por lo que se trata ahora de ampliar este estudio a la totalidad de la comunidad autónoma escogiendo aquellos restos de especial relevancia histórica. La inclusión de un apartado específico sobre cada región en los libros de texto facilitará abordar este tema. Sin embargo, el estudio no se habrá basado entonces en la experiencia directa del alumno: un alumno de Huesca no partirá de la observación de las pinturas rupestres de Albarracín (Teruel) para desarrollar conocimientos históricos a partir del patrimonio, sino que estudiará éstas y no las del arte levantino de la comunidad valenciana por estar en un centro educativo aragonés. Se trata de hacer del patrimonio un instrumento de cohesión de la población de la región, uno de sus signos de identidad, teniendo en cuenta no el entorno accesible del alumno, sino los límites administrativos.

Aspectos puntuales del estudio de la vida cotidiana en diferentes épocas históricas se desarrollan en el currículum del País Vasco dentro del primer ciclo (“Seguimiento y observación de las fases de la evolución en el tiempo de algún aspecto básico de la vida cotidiana: vestido, vivienda, formas de trabajo, carreteras, organización familiar, juegos...”, BOPV, 13/11/2007). Este contenido, definido en el Decreto de enseñanzas mínimas y, por tanto, común a todas las comunidades autónomas en segundo ciclo, es susceptible de ser desarrollado a partir de la observación del objeto arqueológico prioritariamente para las etapas de la Prehistoria y la Antigüedad. De esta manera el aprendizaje de la Historia sería deductivo, pues se realizaría a partir de la experiencia personal del alumno, al comparar los instrumentos presentes en su vida cotidiana con los objetos arqueológicos que servían para las mismas acciones. En Murcia se limita este estudio de la vida cotidiana a la evolución de algún aspecto en dicha región (BOM, 12/09/2007), lo que facilita que este tema se aborde desde el patrimonio propio de la comunidad. La estructura de presentación del tema general sobre la vida cotidiana a lo largo de la Historia no cambiaría respecto a los planteamientos habituales, ya que la distribución por etapas históricas convencionales (Prehistoria, Edad Antigua, etc.), siempre que se relacione con las denominaciones previas más familiares para los alumnos (el tiempo de los primeros agricultores, cuando se vivía en castillos, etc.), es adecuada para el aprendizaje de categorías temporales, aunque proporciona una uniformidad que, al abordar el tema a partir del patrimonio arqueológico, queda en entredicho. Partiendo de la observación directa de la fuente histórica se va construyendo un conocimiento de la vida cotidiana de las diferentes culturas, algunas de las cuales conviven en el tiempo y se incluyen la misma gran etapa de periodización general.

Por tanto, tras la división referida a las etapas históricas globales el desarrollo curricular de cada comunidad autónoma debería establecer una segunda que incluyese específicamente cada

una de las culturas que han dejado su huella en el territorio, para así analizar su vida cotidiana a partir de los elementos que nos permiten restituir este conocimiento (celtas, iberos, romanos, etc.). Más difícil será partir del objeto arqueológico para tratar la vida cotidiana de civilizaciones más alejadas geográficamente, de las que es posible que los museos cercanos al centro escolar no dispongan de materiales adecuados. En estos casos la reconstrucción de la vida cotidiana habrá de hacerse con las herramientas habituales: textos explicativos, reconstrucciones gráficas, imágenes de objetos arqueológicos y artísticos, etc.

El siguiente paso sería definir qué aspectos de la vida cotidiana son susceptibles de ser abordados a través de la observación, el análisis y la manipulación del objeto arqueológico. Un recorrido por las salas de cualquier museo arqueológico proporciona ya una primera propuesta de temas. Muchos de los objetos hacen referencia a la alimentación, desde cómo conseguir el alimento a cómo cocinarlo y servirlo. El vestido es otro de los temas para los cuales encontramos instrumentos relacionados en el museo y para cuyo estudio suele haber talleres organizados en los propios museos con actividades de creación de hilado, tejido, etc.

Al emplear el patrimonio arqueológico como herramienta didáctica, el resultado del aprendizaje no es sólo el propio conocimiento de aspectos básicos de la vida cotidiana de cada una de las épocas, sino que también se obtienen resultados en el ámbito del aprendizaje del tiempo histórico y de las categorías temporales. De los expuestos por Trepát (TREPAT, 1998, p. 87) se conseguirían principalmente los siguientes: utilizar la denominación y el orden de las grandes convenciones con las que se divide la Historia; asociar una iconografía variada a la etapa histórica a la que corresponde; situar en sucesión cronológica correcta series de imágenes y objetos sencillos según la antigüedad u orden cronológico, identificar aspectos de cambio a partir de la observación o de la evolución de determinados objetos o artefactos a lo largo del tiempo; identificar la pervivencia en el presente (simultaneidad) de objetos o artefactos de procedencias espaciales o temporales muy diversas. Además se potenciaría así la adquisición de un método de observación y análisis del objeto arqueológico para favorecer la comprensión de su complejidad y variedad de significados. El resto arqueológico puede ser contemplado como fuente histórica, obra de arte, instrumento cotidiano... Habla del pasado en el que ha sido creado, pero también del pasado a través del cual ha llegado hasta nosotros (RIVERO, 2007).

Finalmente es necesario considerar algunas dificultades para el trabajo con fuentes arqueológicas en Educación. Unas no son ajenas a los obstáculos generales que halla la enseñanza del patrimonio en general, sobre los cuales Estepa y Ávila reflexionaron

recientemente (ESTEPA, 2001; ÁVILA, 2003)⁴. Otras son intrínsecas a la propia naturaleza del patrimonio arqueológico.

En primer lugar las dificultades de acceso material a los restos: ubicación del yacimiento, posibilidad de observación y manipulación de los objetos en el museo, cercanía del museo a la escuela, etc. No en todas las localidades se conservan restos arqueológicos ni todas cuentan con un museo, ni todo el patrimonio arqueológico está adecuadamente acondicionado para su visita (DOMÍNGUEZ, 2004; FERNÁNDEZ CERVANTES y SERRA, 2005). El trabajo con reproducciones de objetos arqueológicos puede ser una alternativa y por ello algunas empresas, museos o gobiernos regionales facilitan a los centros “maletas didácticas” que permiten trabajar en el aula con reproducciones arqueológicas de gran calidad⁵.

En segundo lugar la complejidad del propio objeto, siendo necesario crear un método de análisis que permita ir fijando la atención del alumno sobre aquellos aspectos que puedan ser observados sin precisar conocimientos previos. La mayoría de las fichas didácticas de los museos persiguen este objetivo. Un acercamiento guiado al resto arqueológico permite detener la atención en detalles significativos a partir de los cuales puedan deducirse cuestiones como el uso del objeto, su técnica de elaboración, si era o no considerado un objeto de lujo, etc. Las nuevas tecnologías pueden facilitar la labor si se emplean proyecciones informáticas de materiales arqueológicos en las que se vaya destacando una parte u otra del objeto mediante ampliaciones o cambios de color.

También es necesario considerar el estado de conservación del objeto o del edificio. Cuanto peor conservado esté, más difícil será que los alumnos sean capaces de recrear cuál sería su aspecto originario y su empleo. Para el trabajo con los restos arquitectónicos de los yacimientos arqueológicos ésta es la principal dificultad: el grado de pensamiento abstracto de los alumnos más jóvenes impide que desde la contemplación de la cimentación y el arranque de los muros de un edificio se pueda reconstruir mentalmente cómo era realmente la construcción. Para superarla, es necesario contar con materiales en los que la edificación aparezca reconstruida y permitan establecer una comparación entre cómo era y cómo es.

⁴ La complejidad de la didáctica del patrimonio llega a ser de tal magnitud que algunos autores han propuesto una especialización de profesionales como “mediadores didácticos en patrimonio” para “coordinar a los diversos agentes sociales implicados en la difusión, la promoción y explotación del patrimonio”, establecer un “puente entre escuela y museo” para facilitar la colaboración y el trabajo de ambas instituciones, “aplicar los principios de la didáctica del patrimonio a los proyectos y actividades relacionadas desde el museo para la escuela”, hacer posible la “transferencia de los conocimientos de las disciplinas referentes a un elemento mediador” y “evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto desde las necesidades de la institución museística (...) como desde el centro de enseñanza”. FERNÁNDEZ CERVANTES, M. (2003), pp. 59 y 60.

⁵ Una sistematización de la tipología de materiales didácticos disponibles para el aprendizaje del patrimonio, desde el punto de vista del museo, puede consultarse en ASENSIO y POL (2003); y sobre la utilización de recursos didácticos en el aula y su proyección en el museo, MONTENEGRO (2005), pp. 185-323.

Finalmente hay que hacer notar que la selección de unos objetos u otros es clave para facilitar que el alumno establezca comparaciones con instrumentos familiares, que le resulten conocidos, y así poder ir formulando hipótesis sobre la funcionalidad del objeto arqueológico. Resultará más difícil trabajar con restos que se conserven parcialmente porque se haya perdido una parte vegetal del conjunto (de una hoz de sílex se conservarán sólo los “dientes” pero no el mango donde se incrustaban). Tampoco resultará evidente para el alumno el uso de objetos que sirvan para funciones que hoy en día no se realizan en la vida cotidiana o el de otros que han sido notablemente superados por los avances tecnológicos y cuyo aspecto, por tanto, no guarda relación con el del instrumento que hoy se emplea. Los talleres didácticos de los museos dedicados a la utilización de estos objetos (a través de reconstrucciones) facilitan la comprensión por parte de los alumnos y resultan imprescindibles para que, observando un objeto arqueológico, se pueda construir un conocimiento histórico.

La valoración del patrimonio arqueológico y el fomento de actitudes de respeto y conservación precisan del conocimiento y comprensión del mismo en todos los niveles sociales. Para ello su integración en el currículo de la Educación Primaria resulta imprescindible y sólo puede hacerse atendiendo a la distribución de contenidos que determina la legislación vigente. En este momento, la publicación de los currículos de Educación Primaria de las diferentes comunidades autónomas y el calendario de aplicación de los mismos nos sitúa en un momento adecuado para proponer desarrollos y materiales curriculares en los que el patrimonio arqueológico se integre con normalidad. Es, sin duda, una buena oportunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASENSIO, M. y POL, E. (2003). “Aprender en el museo”, *Iber* 36, pp. 62-77.
- ÁVILA, R.M. (2001), *Historia del Arte, enseñanza y profesores*, Diada, Sevilla.
- ÁVILA, R.M. (2003). “Dificultades, obstáculos y necesidades formativas de la enseñanza y aprendizaje del patrimonio artístico-histórico”, en E. BALLESTEROS (2003), pp. 163-177.
- BALLESTEROS, E. et al (coord.) (2003). *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales – Universidad de Castilla La Mancha, Cuenca.
- DOMÍNGUEZ, A. (2004), “La ciudad como museo: ciudades arqueológicas”, *Actas de los XIV Cursos Monográficos sobre Patrimonio Histórico* (Reinosa, julio-agosto, 2003), Reinosa, pp. 131-146.
- DOMÍNGUEZ, C. (2003). “El patrimonio. A la búsqueda de un lugar en el curriculum”, en E. BALLESTEROS (2003), pp. 223-234.
- ESTEPA (2001), “El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula”, *Iber*, n. 30, pp. 93-106.
- FERNÁNDEZ CERVANTES, M. (2003) “Los museos: espacios de cultura, espacios de aprendizaje”, *Iber*, 36, pp. 55-61.

FERNÁNDEZ CERVANTES, M. Y SERRA, R. (2005). "Musealización didáctica de conjuntos monumentales, en SERRAT, N. y SANTACANA, J. *Museografía didáctica*, Ariel, Barcelona, pp. 395-471.

GARCÍA RUIZ, C.R., JIMÉNEZ, M. D. y MORENO, C. (2003), "El patrimonio arqueológico y su tratamiento en la enseñanza", en E. BALLESTEROS (2003), pp.443-451.

GONZÁLEZ, N. y PAGÈS, J. (2003). "La presencia del patrimonio en los currículos de Historia y Ciencias Sociales de la enseñanza obligatoria", en E. BALLESTEROS (2003), pp. 123-134.

MATTOZZI, I. (2001). "La didáctica de los bienes culturales: a la búsqueda de una definición", en ESTEPA et al (coord.), *Museo y patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales*, Universidad de Huelva, Huelva, pp. 57-96.

MATTOZZI, I. (2006). "Curricolo di storia ed educazione al patrimonio", en S. RABUITI et al., *Intrecci di Storie. Patrimonio, storia, musica, Scuola Estiva di Arcevia, agosto 2006*, Progetto Chirone 7, Faenza, pp. 27-48.

MONTENEGRO, J. (2005). *La utilización didáctica del museo. Hacia una educación integral*, Mira, Zaragoza.

REYES, J. I et al. (2003). "La enseñanza de los valores patrimoniales en la enseñanza primaria en Cuba", en E. BALLESTEROS (2003), pp.135-141.

RICO, L. y ÁVILA, R.M. (2003), "Difusión del patrimonio y educación. El papel de los materiales curriculares. Un análisis crítico", en E. BALLESTEROS (2003), pp.31-39.

RIVERO, P. (2007). "Partire dal patrimonio archeologico per insegnare storia: una indicazione vincente", *Boll. Clío* 92, febrero 2007.

TREPAT, C.A., y COMES, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, Graó, Barcelona.

UBIETO, Ag. (2007). *Propuesta metodológica y didáctica para el estudio del patrimonio*, Prensas Universitarias de Zaragoza, Zaragoza.

VILLAR, R. y VÁZQUEZ, B. (2006). "Aproximación a la arqueología: un ejemplo de interpretación de hecho científico", *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n. 48, abril, pp. 115-125.

APORTACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES A LA EDUCACION PARA LA PAZ. UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA.

Andrés Palma Valenzuela
María Luisa Hernández Ríos

Facultad de Ciencias de la Educación.
Universidad de Granada

1. INTRODUCCION

El concepto de Paz ha sufrido tal evolución que parece difícil interpretarlo hoy sólo como ausencia de conflicto. Su definición resultaría incompleta si no incluyese nociones tales como Justicia o Armonía social y su percepción parcial si no añadiese el logro de las potencialidades y del respeto a la Dignidad humana.

Entre las nuevas concreciones del término, emergidas tras las dramáticas experiencias vividas durante el siglo XX, destaca la idea de “Educación para la Paz”, intuición especialmente acogida en el ámbito educativo. Tal punto de vista entiende la Paz como respeto a los Derechos humanos y de los pueblos, generando su misma existencia procesos de limitación de la violencia e incremento de la Justicia¹. No obstante, y a pesar de gozar dicho asunto de cierta tradición en Occidente, deberá consolidarse aún más una reflexión sistemática sobre el tema como contrapunto a los abundantes antecedentes relativos al estudio del fenómeno de lo Bélico; y, ello, ante la discrepancia de los que inquieren sobre su utilidad, radicando sus objeciones en torno a su escasa eficacia política.

Tal línea de investigación se propuso ofrecer una aportación referida a la teoría y praxis de los instrumentos analíticos. Con dicho objetivo, el interés por la Educación para la Paz se abrió

¹ Se ha afirmado al respecto que, no siendo la Paz todo, sin ella lo demás apenas si cobra existencia (BRANDT, 1988).

paso en ámbitos universitarios tras las dos Guerras Mundiales como respuesta a la necesidad, entonces surgida, de una nueva "reeducación" social. Si bien en 1938 la World Education Fellowship había difundido al respecto ciertas iniciativas, su consolidación sólo vino asociada a la creación de la ONU, decantándose sus postulados primero hacia la no violencia y después hacia el desarrollo del Tercer Mundo². Con todo, sus propuestas, tendentes a estimular actitudes responsables y autónomas, no arraigaron completamente hasta ser integradas por la UNESCO, concibiéndose en adelante la E. para la Paz como iniciación al control de los conflictos y al aprendizaje de su gestión por vías alternativas a la violencia; así se erigió en respuesta eficaz ante la fuerte demanda social acarreada por la creciente problemática de la convivencia en las aulas.

Por fin, y tras superarse la reiteración de anteriores tópicos (riesgo nuclear, desarme, etc.), se abordaron las agresiones y acosos sufridos tanto por escolares como docentes³. Partiendo de ello, y añadiendo la experiencia acumulada tras la implantación de la LOGSE, que integra la Educación para la Paz como eje trasversal del currículo, la Administración educativa andaluza diseñó un ambicioso plan concretado en los Proyectos "Escuela: espacio de paz" cuya eficacia aún se halla pendiente de evaluación al restar aún una amplia tarea de análisis teórico y práctico.

Por nuestra parte, y a modo de aportación a dicha labor, ofrecemos una descripción de la contribución específica realizada a uno de tales proyectos desde un Departamento de Ciencias Sociales incardinado en un centro de la Institución de las Escuelas del Ave-María de Granada, fundada en 1889 por A. Manjón.⁴

2. EL PROYECTO "ESCUELAS: ESPACIO DE PAZ"

2.1. Génesis y definición

La gestación del proyecto "Escuela: Espacio de Paz" supuso un particular fenómeno surgido en el contexto de las propuestas de innovación pedagógica, concebidas o demandadas en numerosos centros educativos, e ideado como respuesta institucional ante las necesidades suscitadas. Así, desde 2002 la Conserjería de Educación desarrolló el "Plan Andaluz de

² Fue la World Education Fellowship la primera asociación internacional de pedagogos en ocuparse de tales cuestiones durante los años treinta del siglo XX, figurando en sus filas autores como M. MONTESORI, M. BUBER y S. WEIL (Cfr. SEMELIN 1986, ZURBANO 1998 y RAMÍREZ, 2007).

³ Cfr. J. SEMELIN, 1986 y J. DELORS, 1996.

⁴ Se descarta aquí un análisis sistemático de la experiencia por hallarse aún en fase de desarrollo. Al tratarse de un programa bianual iniciado en el curso 2006/07 sólo se aborda en este trabajo una descripción de las actividades previstas difiriendo la evaluación total del proyecto hasta el momento de su finalización en octubre de 2008.

Educación para la Cultura de Paz y No violencia” cuyos principios orientadores fundamentan estos proyectos⁵.

Tras la puesta en marcha por dicho organismo de diversas convocatorias, y en orden a facilitar la aplicación de proyectos en que participaron los centros en función de sus intereses, se agrupó la normativa aunando criterios y mejorando su planificación. Ello se concretó en la Orden de 21/07/2006⁶ cuyo Anexo X, superando la anterior dispersión legislativa, abordada todo lo relativo a tales proyectos. Además de acentuarse allí su carácter innovador e integrador, se ligó su desarrollo al Proyecto de Centro a la vez que se estableció la necesidad de asesoramiento desde los Centros del Profesorado junto con su supervisión y evaluación por parte de los servicios de Inspección.

Desde entonces su ámbito de aplicación radica en centros andaluces de niveles obligatorios, oficiales y concertados, recayendo la responsabilidad de su gestión en la Dirección General de Participación y Solidaridad y consistiendo su objetivo en el fomento de una acción programada y continua de mejora de la Cultura de Paz. Asimismo, y a tenor del marco legal, todo proyecto de este tipo se encuadra en alguno de estos ámbitos⁷: El aprendizaje de la ciudadanía democrática, la educación para la paz, los derechos humanos, la democracia, la tolerancia, la mejora de la convivencia mediante la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia. Igualmente fomentará el desarrollo de habilidades sociales, comunicativas y cooperativas, de técnicas de resolución de conflictos junto con la mejora de la inteligencia emocional y los programas socios comunitarios. De este modo, se pretende convertir tales centros en espacios alentadores de proyectos integrales de Educación para la Paz, implicando en el proceso a sus miembros como comunidad de aprendizaje de estrategias preventivas y de mejora de la convivencia en orden a la resolución pacífica de conflictos.

2.2. Estructura, contenido y elaboración

Definido el ámbito de aplicación y sus objetivos, descritas las características e identificado su órgano de gestión, he aquí los elementos integrantes de todo proyecto “Escuela: espacio de Paz” que, ofreciendo carácter bianual y ostentado el título genérico de Proyecto «Escuela: Espacio de Paz» -acompañado de un subtítulo referido a su ámbito pedagógico de actuación-, contiene los siguientes apartados⁸:

⁵ Dichos principios son: Promover la paz como acción colectiva e individual, convivir con los conflictos proponiendo soluciones pacífico-creativas y detener, disminuir y prevenir las manifestaciones de la violencia.

⁶ BOJA nº 149 de 03/08/2006, p. 5.

⁷ *Ibidem*, p. 28.

⁸ Véase Orden citada en BOJA nº 149, 03/08/2006, p 29.

1. *Diagnóstico de la situación* del centro y su entorno justificador de las acciones programadas en favor de la Cultura de la Paz.
2. *Descripción de las finalidades educativas* que enmarcan el proyecto, dirigidas a la promoción de la Cultura de la Paz, la formación de la Comunidad Educativa en sus valores, el desarrollo de acciones educativas y socio-comunitarias y la implicación en dicha tarea de los sectores sociales e instituciones del entorno.
3. *Establecimiento de los objetivos* que se pretenden alcanzar.
4. *Actividades a desarrollar* para lograr cada objetivo (concretando la temporalización, el calendario y los sectores de la comunidad educativa y su entorno).
5. *Participación del entorno*, (sectores sociales e institucionales).
6. *Concreción del compromiso medioambiental del centro* (medidas y actuaciones planificadas que reflejen su grado de compromiso medioambiental)⁹.
7. *Calendario y metodología de las sesiones de evaluación* previstas para la evaluación del proyecto por parte del equipo de trabajo.

La elaboración del proyecto y el establecimiento de su pertinencia constituyen un laborioso proceso que, siendo responsabilidad del Equipo Directivo, compromete a toda la Comunidad Educativa. También se encuentra prevista la organización de un equipo de trabajo multidisciplinar que incluye la colaboración de instancias sociales e institucionales del entorno cuya coordinación ejerce un miembro del equipo designado por la Dirección. Asimismo, todo proyecto se encuentra dotado económicamente según sus peculiaridades. Finalmente, y a fin de promover una política de reconocimientos, la Junta difundirá los mejores, como vía de promoción e intercambio de experiencias, incorporando dichos centros a la Red Andaluza de «Escuelas: Espacio de Paz»¹⁰.

3. CONTEXTUALIZACION DEL CENTRO Y SU ALUMNADO

El Centro Ave María-San Cristóbal, ubicado en la parte alta del “Albaicín” granadino, acoge los niveles educativos de E. Infantil, E. Primaria, E. S. O., P. G. S., C. F. G. M., C. F. G. S. y P. E. E. postobligatorios (Transición a la Vida Adulta y Laboral y Programas de E. E, Específicos). En las etapas obligatorias, su área de influencia radica en los barrios del “Albaicín” y “Haza Grande”; por su parte los alumnos de F. P. proceden de toda la ciudad de Granada y otras provincias andaluzas. Dicha zona, que perdió bastante población a finales del

⁹ Ver referencia al art. 119 de la Ley 18/2003 de 29/12/2003 (Ibidem, p. 29).

¹⁰ La Orden citada regula la presentación, documentación, selección de proyectos y normas de actuación de las comisiones de selección así como los criterios de baremación y elaboración de la memoria final. Extraña constatar en su texto cómo, mientras a los centros concertados se les demanda mayor volumen de documentación y con carácter más detallado, para los oficiales se establecen controles menos rigurosos. Por otra parte, los establecimientos públicos pueden presentar proyectos con participación de varios centros de la misma localidad en cuyo caso uno de ellos tomará la coordinación del proyecto, que será único, asumiendo la representación a efectos administrativos.

S. XX, reúne el 3,56 % de los habitantes de Granada¹¹, girando su economía en torno al sector terciario que supone el 89,06% de la actividad, frente al secundario que representa el 10,79%. Por otra parte “Haza Grande” constituye un sector obrero periférico con gran presencia de personas de etnia gitana¹².

El *alumnado de Infantil, Primaria y E. S. O.* procede mayoritariamente de la zona adquiriendo un perfil de clase social baja y media-baja. La ESO acoge también alumnos con discapacidad auditiva y psíquica, atendidos en régimen de integración con su correspondiente adaptación curricular, de nivel socioeconómico y cultural bajo y medio-bajo. El 85% de los escolares pertenece a familias estructuradas con ambos progenitores y el 15% restante a familias monoparentales o de acogida institucional¹³.

Los *alumnos de Programas de Garantía Social* proceden de la ciudad y su área metropolitana careciendo de rasgos comunes en origen. Ofrecen un perfil común familiar, cultural o económico, no obstante se identifican dos núcleos diferenciados: Escolares de la ESO que no han alcanzado los objetivos y chicos magrebíes. Reciben una enseñanza muy adaptada en la que la convivencia no se halla exenta de problemas.

Los *estudiantes de Programas de Educación Especial postobligatoria* vienen de centros muy diversos. Su integración resulta rápida y el avance en la consecución de objetivos

¹¹ Alcanza este espacio una densidad de 88,33 habitantes por Ha. existiendo grandes diferencias entre las distintas zonas (de 35 a 230 h/Ha). Aunque la tendencia a la baja demográfica persiste, se constata una ralentización del descenso producida no tanto por efecto de la natalidad sino por la introducción de grupos sociales superiores atraídos por intervenciones de recuperación inmobiliaria y urbana. Así pues, mientras se pierde población tradicional, llegan nuevos pobladores, que podrían generar un auténtico proceso de apropiación por parte de la nueva burguesía y clases medias ilustradas que buscan algo más que un lugar para vivir, de acuerdo con los nuevos valores postmaterialistas. La presencia de tal colectivo, con mayor capacidad adquisitiva, unido a las dificultades de los habitantes jóvenes de clase baja para establecer su residencia en la zona, ha generando un evidente aumento de las desigualdades sociales. Por otra parte, la diferenciación interna se muestra en la existencia simultánea de zonas antiguas con otras actuales; zonas de cármenes, de pequeñas casas adosadas y de bloques (siglos XIX y XX); zonas señoriales y de miseria; zonas muy deterioradas (hasta el 35% del total y con oscilaciones del 18,5 al 64,3%, según sectores) con otras rehabilitadas; zonas de gran riqueza patrimonial con otras de valor nulo; zonas donde más del 30% tiene más de 65 años y otras donde no llega al 15%; y así un largo etc. Existen unas 6000 viviendas, hallándose un 46% en buen estado y un 28% desocupadas. (Véase. “Proyecto Escuela espacio de paz” Centro Ave María-San Cristóbal, 2006, pp.-4-6).

¹² El barrio de “Haza Grande” nació en 1962 tras una serie de temporales que hicieron pasar a la población gitana de las Cuevas a habitar esta zona. Habitado por personas pertenecientes a clases socialmente bajas y grupos marginales con alto nivel de conflictividad y nivel de instrucción bajo, un 60% de sus moradores no ha superado la Educación Secundaria. El 77% de los hombres son trabajadores por cuenta ajena, siendo la mayoría asalariados fijos. El 23% restante lo integran empresarios, profesionales o trabajadores por cuenta propia. Un 42% de las mujeres se dedican a las tareas del hogar. Del 58% de trabajadoras remuneradas, sólo el 10% son empresarias, profesionales o trabajadoras autónomas; el resto son trabajadoras por cuenta ajena. (Ibidem, p.5).

¹³ Existe un reducido grupo de alumnos de clase media y alta que habitan cármenes y urbanizaciones de reciente construcción, otro de residentes en “Haza Grande” procedentes mayoritariamente de ambientes marginales, un colectivo de gitanos que escolarizan a sus hijos en el centro desde hace generaciones y, finalmente, alumnos autóctonos de cultura musulmana residentes en el Albaicín de nivel económico y cultural medio y alto. Asimismo, al tratarse de zonas con idiosincrasias acusadas, su vida interna, unida a la incidencia de los problemas familiares, redonda intensamente en la vida del centro. Además, muchos son hijos y nietos de antiguos alumnos, con lo que ello supone de reconocimiento para la institución. No obstante, el grado de implicación familiar resulta mínimo, siendo éste uno de los factores que merman la acción educativa.

significativo. La enseñanza es muy individualizada, el nivel de conflictividad nulo y su inserción ágil, suponiendo un elemento muy positivo en el colegio. De perfil familiar heterogéneo, la implicación de los padres en la vida del centro es alta.

Los *alumnos de Ciclos Formativos de Grado Medio* provienen de centros educativos de Granada y provincia y del mundo laboral, careciendo de lazos de procedencia. Al cursar enseñanzas que responden a intereses profesionales, su motivación es adecuada; no obstante carecen de hábitos de estudio y trabajo continuado respondiendo en gran parte al perfil de alumno de la ESO sin actitudes ni interés en la realización de estudios superiores. De perfil heterogéneo e implicación familiar escasa su índice de conflictividad resulta bajo y su integración rápida.

Los *alumnos de Ciclos Formativos de Grado Superior* ofrecen una procedencia geográfica muy dispar siendo en ciertas especialidades significativo el número de estudiantes de otras provincias andaluzas. El perfil socioeconómico y familiar es variado; al ser mayores de edad, la implicación familiar resulta prácticamente inexistente. Provenientes del Bachillerato, del mundo laboral, de Ciclos Formativos de Grado Medio o de la Universidad, son alumnos motivados, con hábito de estudio, aceptable base académica e ideas claras, resultando el nivel de conflictividad nulo.

4. APORTACION DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES AL PROYECTO.

El Departamento de Ciencias Sociales, coordinando las áreas de Conocimiento del Medio, Ciencias Sociales, Música, Ética, E. Física, Religión y Alternativa, contribuyó al desarrollo del proyecto en el curso 2006/07 mediante la programación de veinte actividades cuya relación ofrecemos inserta en sus respectivos ámbitos:

Ámbito 1º: Aprendizaje de la Ciudadanía democrática: 1 Actividad
Actividad 1: Hojas Paterno-Escolares del Ave María <i>Objetivo específico:</i> Elaborar y difundir Hojas orientativas en aspectos psicopedagógicos familiares
Ámbito 2º: Educación para la Paz, Derechos humanos y Tolerancia: 14 Actividades
Actividad 1: Actualizar las programaciones de las diferentes áreas del Departamento <i>Objetivo específico:</i> Revisar según LOE y Decretos introduciendo valores de la Cultura de la Paz.
Actividad 2: Lecturas <i>Objetivo específico:</i> Seleccionar materiales de lectura que desarrollen valores de la Cultura de la Paz.
Actividad 3: Programa de Educación y Seguridad Vial <i>Objetivo específico:</i> Conocer y respetar las normas de circulación, despertando comportamientos cívicos.
Actividad 4: Campaña “Inundemos el centro de paz / Espacio libre de violencia” <i>Objetivo específico:</i> Desarrollar una campaña de carteles y murales invitando a promover el deseo

de paz e informando a la Comunidad Educativa que el centro pretende ser un espacio libre de violencia.
<p>Actividad 5: Conciertos y audiciones didácticas, teatro, visitas culturales, visitas técnicas <i>Objetivo específico:</i> Conocer y respetar el patrimonio cultural despertando valores cívicos, de tolerancia, respeto y admiración hacia el rico legado cultural del entorno y de la Humanidad.</p>
<p>Actividad 6: Charlas de solidaridad <i>Objetivo específico:</i> Tomar conciencia de las desigualdades Norte-Sur y cultivar los valores de la justicia, la solidaridad y la cooperación.</p>
<p>Actividad 7: Celebración del Día de la Constitución <i>Objetivo específico:</i> Valorar y asumir los valores democráticos como pilares de la convivencia recogidos y salvaguardados en el texto constitucional</p>
<p>Actividad 8: Celebración del Día de Andalucía. <i>Objetivo específico:</i> Conocer la realidad, tradiciones, problemas y necesidades de Andalucía así como sus raíces culturales para afianzar la conciencia de identidad andaluza.</p>
<p>Actividad 9: Celebración del Día de Europa. <i>Objetivo específico:</i> Despertar la conciencia de ciudadanía europea. Sentirse parte de una comunidad supranacional. Cultivar los valores de la tolerancia, pluralismo, democracia, respeto y convivencia</p>
<p>Actividad 10: Celebración del Día de la Paz. <i>Objetivo específico:</i> Valorar la importancia de la paz y el respeto en las relaciones humanas en la construcción de la convivencia.</p>
<p>Actividad 11: Celebración del Día del Trabajo. <i>Objetivo específico:</i> Tomar conciencia de los logros alcanzados por los trabajadores y su preservación. Hacer caer en la cuenta de que no todas las sociedades gozan de tales derechos.</p>
<p>Actividad 12: Campaña de “Manos Unidas”. <i>Objetivo específico:</i> Concienciar sobre las desigualdades Norte-Sur e implicarse en actividades de cooperación y desarrollo.</p>
<p>Actividad 13: Campaña de solidaridad con el pueblo saharauí. <i>Objetivo específico:</i> Conocer la realidad del pueblo saharauí y solidarizarse con ella mediante la recogida y envío de alimentos.</p>
<p>Actividad 14: Campañas de solidaridad con los marginados de Granada. <i>Objetivo específico:</i> Conocer y comprometerse con los marginados del entorno mediante la recogida y entrega de productos higiénicos a residencias de mayores sin recursos y de alimentos a familias necesitadas de la zona.</p>
<p>Ámbito 3º: Mejora de la convivencia escolar: 4 Actividades</p>
<p>Actividad 1: Ferías de juegos populares, cooperativos y Gymkhanas <i>Objetivo específico:</i> Potenciar la convivencia mediante el juego en grupos heterogéneos. Sustituir la cultura de la competencia por la de la cooperación. Rescatar juegos tradicionales y autóctonos.</p>
<p>Actividad 2: Trabajar las normas de Urbanidad <i>Objetivo específico:</i> Conocer, trabajar y asumir las normas básicas de urbanidad que favorezcan las relaciones interpersonales.</p>
<p>Actividad 3: Jornada lúdico-festiva <i>Objetivo específico:</i> Organizar una jornada festiva de puertas abiertas dirigida al Centro y al Barrio.</p>
<p>Actividad 4: Elaborar la “Agenda Escolar” 2007/08 y 2008/09. <i>Objetivo específico:</i> Confeccionar una agenda como vía de comunicación con las familias e instrumento de sistematización de la educación en valores.</p>
<p>Ámbito 4º: Prevención de la violencia mediante programas de resolución pacífica de los conflictos: 1 Actividad</p>
<p>Actividad 1: Campaña de pensamientos positivos. <i>Objetivo específico:</i> Generar en los alumnos/as pensamientos positivos, compromisos personales de mejora en relación con los demás como alternativa a los pensamientos negativos, violentos y agresivos.</p>

Tales actividades, unidas a otras cincuenta más propuestas desde diferentes instancias del centro, se encuentran en relación con los objetivos generales establecidos con la intención de lograr las propias finalidades educativas en cada uno de los ámbitos de actuación de la Educación para la cultura de la Paz¹⁴:

Primer ámbito: *El aprendizaje de una ciudadanía democrática.* **Finalidad:** Favorecer la participación de la Comunidad Educativa en el Centro.

Objetivos:

1. Potenciar la colaboración de la familia en la educación de sus hijos mediante la tutoría, la Escuela de Padres y la participación en el AMPA y el Consejo Escolar.
2. Mejorar el clima de pertenencia en el alumnado en orden a la cohesión interna del centro mediante la potenciación de Asambleas de aula y Juntas de Delegados como instrumentos de evaluación periódica de la convivencia en el aula y en el centro.

Segundo ámbito: *La educación para la paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia:* **Finalidad:** Despertar actitudes de compromiso con la dignidad de la persona, los sectores sociales más desfavorecidos, la paz y la protección del medioambiente. **Objetivos:**

1. Introducir como eje transversal en las áreas curriculares contenidos relativos a los valores de la Cultura de la Paz.
2. Potenciar actividades complementarias que desarrollen valores democráticos y cívicos, los derechos humanos, la paz, la tolerancia, la justicia y la solidaridad.
3. Implicar a la Comunidad Educativa en actividades solidarias con los sectores sociales más desfavorecidos de los entornos próximos y lejanos.
4. Fomentar los valores de coeducación e igualdad de género.
5. Desarrollar actividades de concienciación y respeto a la naturaleza, favoreciendo una cultura basada en los principios éticos medioambientales.

Tercer ámbito: *La mejora de la convivencia escolar.* **Finalidades:** Promover un ambiente de paz y convivencia basado en el respeto, tendiendo hacia un modelo de “Escuela segura” en que el orden y la tranquilidad faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje y permita el desarrollo académico, social y emocional.

Objetivos:

1. Utilizar el refuerzo positivo y el sistema de reconocimientos como estrategia educativa para obtener mejores resultados académicos y de comportamiento.
2. Potenciar el aprendizaje cooperativo.

¹⁴ Véase *Proyecto Escuela espacio de paz*, Centro Ave Maria-San Cristóbal, 2006, pp.18-22

3. Contar con normas de clase claras, revisables y conocidas por todos que eviten la ambigüedad y la aplicación arbitraria.
4. Trabajar de forma sistemática y continuada las normas de convivencia del centro para lograr su interiorización por parte de los alumnos.
5. Conocer y practicar las normas básicas de urbanidad.
6. Potenciar las relaciones entre los miembros de la Comunidad Educativa.
7. Elaborar “Agendas Escolares” para 2007/08 y 2008/09 concebidas como instrumentos de educación en valores cuyos lemas giren en torno a la Convivencia.
8. Seleccionar, elaborar y aplicar instrumentos que sistematicen la educación en valores y la transmisión de actitudes éticas.
9. Desarrollar actividades tendentes a la conservación, limpieza, respeto y disfrute de los espacios del centro.
10. Realizar programas de acogida intercultural con los alumnos inmigrantes.
11. Potenciar la figura del alumno/a responsable de la acogida del inmigrante.
12. Coordinar el trabajo de los Equipos docentes unificando criterios e interpretaciones sobre el control de la puntualidad y de la asistencia a clase.

Cuarto ámbito: *La prevención de la violencia a través de programas de resolución pacífica de los conflictos:* **Finalidad 1ª:** Actuar sobre aquellos factores de riesgo que promueven la violencia. **Objetivo:** Realizar campañas de hábitos de vida saludable y de prevención de drogodependencias y violencia. **Finalidad 2ª:** Mejorar el clima de convivencia interno, mediante el conocimiento y puesta en práctica de estrategias de negociación, regulación y solución pacífica de los conflictos como factor general de calidad educativa.

Objetivos:

1. Formar a los miembros de la C. Educativa en habilidades sociales y emocionales y el conocimiento y uso de estrategias de resolución pacífica de conflictos.
2. Reelaborar el Programa de Acción tutorial introduciendo contenidos de Educación en la ciudadanía democrática, paz, derechos humanos, tolerancia, y de mejora de la convivencia escolar y la prevención de la violencia.
3. Seleccionar un programa de habilidades sociales y emocionales y de resolución de conflictos adaptado a la realidad del Centro.
4. Aplicar mediante la Acción tutorial programas de habilidades sociales y emocionales y de resolución de conflictos seleccionados previamente.
5. Introducir la figura del mediador/a e iniciar un programa de mediación voluntaria de conflictos en el centro.
6. Diversificar y establecer una gradación de cauces en las intervenciones para la resolución de conflictos: Mediación voluntaria, Comisión de convivencia de aula, Jefatura de Estudios, Director y Comisión de convivencia de Centro.

5. ALGUNAS CONCLUSIONES

1. Se constata que de un total de 70 actividades propuestas en el Proyecto “Escuela: espacio de paz”, aprobado por la Junta de Andalucía para el Centro Ave María-San Cristóbal, el Departamento de CCSS aportó de forma directa 20, cifra que supone un 28.5% del total.
2. Desglosadas en los diversos ámbitos de actuación de la Educación para la Cultura de la Paz, se verifica que, en el de *Aprendizaje de una ciudadanía democrática*, de 8 actividades propuestas, 1 fue aportada por el Departamento, significando un 12.5%, en el de *Educación para la paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia*, de 28, 14 lo fueron desde las CCSS, suponiendo un 50%. En el ámbito de *Mejora de la convivencia escolar*, de un total de 21, se realizaron 4 desde Sociales, representando un 19%; finalmente, desde *La prevención de la violencia*, de 20 actividades, sólo 1 fue promovida desde el Departamento, significando un 5%.
3. Junto a estas 20 actividades, planteadas directamente por el Departamento de Ciencias Sociales, se ha comprobado la existencia en el proyecto de otras 35 iniciativas también propias de otras áreas de las CCSS. Propuestas por razones de organización desde diversas instancias (Gabinete de Orientación, Equipo Directivo, AMPA, otros departamentos didácticos y organismos externos al centro), significan un 50% del total que, desglosado por ámbitos, supondría que las 2 actividades del primero significan un 2.8 %, las 14 del segundo un 20%, las 6 del tercero un 8.5% y un 18.5% las 13 trece del cuarto¹⁵.
4. Sistematizando la información analizada se deducen los siguientes datos:

CONTRIBUCIÓN DE LAS CCSS A LA EDUCACION PARA LA PAZ

¹⁵ Conscientes de las dificultades existentes en la delimitación epistemológica del campo disciplinar de las CCSS y remitiendo al consenso entre autores (M. DUVERGER, J. PIAGET, J. D. BERNAL, A. GONZÁLEZ, R. E. GROSS o P. BENEJAM,...etc.) pueden considerarse parte esencial de tal ámbito de conocimiento disciplinas como la Antropología, Sociología, Economía, Psicología, Derecho, Educación, Filosofía, Ciencias Políticas, además de las tradicionales Historia y Geografía (CRUZ, 2004: 9-28). Clasificadas por ámbitos, tales actividades serían: Aprendizaje de la Ciudadanía democrática (Escuela de padres y Talleres de acción tutorial), Educación para la paz, Derechos Humanos y tolerancia (Concurso de elaboración de pegatinas “No existe camino para la paz, la paz es el camino, Celebración del día del niño, Celebración del día de la mujer trabajadora, Celebración del día internacional contra la violencia de género, Análisis de publicidad sexista, Juegos de superación de roles tradicionales, Video Forum sobre violencia de género, Celebración del día mundial del Medio Ambiente, Campaña “Crece con tu árbol”, Campaña “separa y recicla”, Campaña de repoblación y conservación de áreas verdes del Centro, Salidas a Parques Naturales de la Provincia, Senderismo rural y Campaña de papel reciclado), Mejora de la Convivencia escolar (Campaña de promoción del trabajo cooperativo “Trabajamos juntos”, Realización de fichas para trabajar valores, Elaboración de fichas de autocontrol para evaluar la adquisición de valores, Campaña de limpieza del Centro, Concurso “Disfruta tu Centro, consérvalo limpio” y Programa de acogida de alumnos inmigrantes) Prevención de la Violencia (Dos Programas de prevención de drogodependencias, Programa de prevención del alcoholismo, Charla con presos de la Prisión Provincial, Programa “Mejor sin violencia”, Curso para profesores de “Habilidades Sociales y Resolución de conflictos”, Curso de formación de mediadores, Programa de habilidades sociales con alumnos, Programa de Inteligencia emocional, Programa para alumnos de Resolución de Conflictos, Programa de Educación afectivo-sexual, Programa de Orientación Vocacional y Programa de iniciación voluntaria en la mediación de conflictos).

Tipos de actividad	Número	Porcentaje respecto al total
Actividades aportadas directamente por el Dpto. de CCSS	20	28.5%
Actividades del área de CCSS aportadas desde otras instancias	35	50%
Total actividades de CCSS aportadas desde todas las instancias	55	78.5 %

5. Tras un análisis cuantitativo parece evidente que, si aún no hubiese suficientes razones para valorar la aportación de las CCSS al desarrollo del Currículo, con especial incidencia en la transversalidad, resulta innegable que, sin su contribución, el proceso de cualquier proyecto de Educación para la Paz quedaría empobrecido. Es más, si la E. para la Paz supone un valor que debe abordarse desde la triple dimensión de la persona (conceptual, afectiva y conductual), el conjunto de actividades desarrolladas muestra cómo las Ciencias Sociales desbordan los contenidos meramente conceptuales incidiendo significativamente en los procedimentales y actitudinales.
6. Tales premisas constituyen una exigencia ineludible para el desarrollo de una apropiada instrumentación didáctica de las CCSS en el currículo de los futuros docentes. Parece indiscutible pues que, sin adecuados profesionales que desarrollen el potencial didáctico específico del área, su aportación al proceso educativo mediante el desarrollo de proyectos tales como el analizado, se vería potencialmente mermada.
7. Si la Paz constituye una rica realidad que incide en los diferentes ámbitos de la vida, educar para ella implica desarrollar por vías diversas los valores necesarios para el crecimiento armónico de la personalidad, teniendo en cuenta, además, que la Educación para la Paz constituye un eje transversal que entraña dificultades por afectar a una realidad tan compleja como la del educando (ZURBANO 1998: 154).
8. Conscientes de vivir en una sociedad con graves problemas de convivencia, experiencias modestas como la presente suponen una válida iniciativa en orden a la mejora de las relaciones humanas; en ellas el educando capta el valor, lo prefiere, se adhiere a él, lo realiza en su vida, se compromete con él y lo comunica (ZURBANO 1998: 165), tendiendo hacia un horizonte utópico susceptible de mejorar la vida social.
9. Algunos de los principios sustentadores de la Cultura de la Paz aportados por las Ciencias Sociales en esta experiencia serían: la necesidad de cultivar valores fecundadores de la vida de las personas, la urgencia de aprender a convivir con los demás, la necesidad de proporcionar experiencias concretas que actúen como modelos operativos eficaces, la precisión de educar en la resolución de conflictos como parte inherente de la vida, la exigencia de combatir la violencia de los medios de comunicación o la obligación de educar en el respeto, la diversidad y el dialogo inteligente (GONZÁLEZ, 1990 y CAMPS, 1993).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRANDT, W. (1988): "L'Europe et le Monde" En *Pourquoi?*, oct. 1988, nº 238, París, p. 28.
- CAMPS, V. (1993): *Los valores de la educación*, Madrid, Alauda.
- CRUZ, M^a A. (2004): "Concepto y campo epistemológico de las Ciencias Sociales I, En *Didáctica de las Ciencias Sociales*, Madrid, Pearson, pp. 4-28.
- DELORS, J y OTROS (1996): *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1990): *Educación en valores y diseño curricular*, Madrid Alhambra Longmann, 1990.
- PROYECTO "ESCUELA: ESPACIO DE PAZ. Aprendamos a convivir en la diversidad (2006): C. E. Ave María-San Cristóbal, Granada. Proyecto inédito.
- RAMIREZ, G. (2007): *Educación para la paz y educación en derechos humanos ¿Es posible educar para la paz?* En *Proyecto Construyendo la Paz*, Madrid, Ayuntamiento de Madrid. <http://www.sodepaz.org/construyendolapaz/Marco%20Completo.htm>.
- SEMELIN, J. (1986): "¿Qu'est-ce que l'education a la Paix?" En *Actas del coloquio Education a la Paix*. París, 11-13/10/1986. Liga Internacional de la Enseñanza, de la Educación y de la Cultura Popular. París, p. 54
- ZURBANO DIAZ DEL CERIO, J. (1998): *Bases de una educación para la Paz y la Convivencia*, Pamplona, Dpto. de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra.

HISTORIOGRAFÍA Y DISEÑO CURRICULAR DE HISTORIA EN BACHILLERATO

Vicent Llàcer Pérez
IES “Cid Campeador” (Valencia)

Pedro Miralles Martínez
Facultad de Educación
Universidad de Murcia

Xosé Manuel Souto González
IES “Ballester Gozalvo” (Valencia)

Sebastián Molina Puche
Facultad de Educación Campus
Universidad de Murcia

María Luisa García Hernández
Facultad de Educación Campus
Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN. HISTORIOGRAFÍA Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

El presente texto se enmarca dentro de los siguientes proyectos de investigación: *Diseño y desarrollo de los proyectos curriculares de Historia en Bachillerato de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: profesores y alumnos*, aprobado por la Fundación Séneca de la mencionada Comunidad, y *Cómo se enseña Historia. Utilización de los libros de texto por el profesorado de Bachillerato*, financiado por el MEC, Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Presentamos los resultados que hemos obtenido hasta la fecha con relación a las concepciones sobre historiografía del profesorado de Geografía e Historia de Bachillerato y su influencia sobre el diseño curricular de Historia, principalmente en la metodología didáctica. El ámbito de actuación de este trabajo es la Región de Murcia y la provincia de Valencia.

La historiografía siempre ha influido, cuando no determinado, la enseñanza de la historia. Así ocurrió en el siglo XIX con el triunfo del positivismo en todos los ámbitos. Dominio que continúa en la actualidad en el ámbito de la enseñanza (MARRERO, 1997). La LOGSE intentó reflejar en los currículos de Historia los avances de la historiografía de los últimos decenios, como, por ejemplo, la apertura de la historia a las demás ciencias sociales, de las que la investigación histórica ha recibido diversas aportaciones (FORCADELL, 1996). En suma, las corrientes historiográficas han influido en la forma de enseñar historia y en la formación del pensamiento histórico del alumnado.

P. MAESTRO (1998, 2000) ha reclamado una formación del profesorado en la que resulten imprescindibles conocimientos de teoría de la historia y de historiografía, pero relacionados y aplicados a la enseñanza de la historia. Ha defendido que la historiografía no sólo debe proporcionar conceptos al currículo escolar sino también métodos y estrategias, y opina que la metodología de la investigación histórica puede inspirar la metodología didáctica.

La enseñanza de la historia no debe separarse de las líneas de investigación que en ella se llevan a cabo (FERNÁNDEZ, 2000). Hay que enseñar la estructura epistemológica de la historia y sus principales núcleos de preocupación (PRATS, 2001). La historia, la historiografía y la didáctica de la historia se encuentran muy vinculadas (SÁNCHEZ PRIETO, 1995), o al menos deberían estarlo a nuestro entender. Eso es lo que sucedió en algunos países europeos (P. MAESTRO, 2000), especialmente en Francia (coloquios de París o Montpellier en los años ochenta) y Gran Bretaña (con sus *Curriculum Project*, como el 13-16). O en el caso alemán, donde diversos didactas de la historia piensan que la didáctica de la historia es parte esencial de la ciencia histórica, en ésta participarían de forma conjunta e interdependiente la historiografía y la didáctica (VALLS, 1999).

No descubrimos nada nuevo al afirmar que existe una desconexión e incomunicación entre investigación y enseñanza de la historia, lo cual no tiene que ser totalmente negativo, ya que la historiografía no puede estructurar el desarrollo curricular; la investigación histórica va en una dirección y la enseñanza de la historia en otra, pero no podemos negar su influencia en la enseñanza de las nociones históricas, en ocasiones en forma de currículo oculto. Esta desconexión se manifiesta en varias vertientes que tienen que ver con una triple ausencia de: a) planteamientos historiográficos nuevos en la enseñanza de esta disciplina; b) los nuevos sujetos que la propia investigación histórica desarrolla y hace suyos; c) aplicación de nuevos conceptos y procedimientos que parten de la propia investigación o de ciencias sociales y auxiliares (MIRALLES Y BELMONTE, 2004).

RESULTADOS DE ESTUDIOS ANTERIORES

Existe ya una sólida tradición investigadora que combina la utilización de cuestionarios, entrevistas y observaciones directas para estudiar la imbricación entre diferentes visiones de la historia y distintas metodologías didácticas a través de uno de los agentes fundamentales del proceso de aprendizaje, el profesorado. EVANS (1989) diferenció seis estilos de enseñanza a partir de las distintas concepciones que tenía el profesorado sobre la historia. Entre ellos, interesa destacar el narrador de historias, de concepción y metodología más tradicional, y el reformador social, de ideología más progresista. GUIMERÁ (1991) también estableció formas diferentes de entender el papel de la enseñanza en general y de la historia en particular según la adscripción del profesorado de Bachillerato a una u otra corriente historiográfica, planteando una clara contraposición entre los profesores adscritos al marxismo, que pretendían estimular el razonamiento lógico y el pensamiento crítico de los alumnos, y los afines al positivismo histórico, que otorgaban más importancia a la memoria en el proceso de aprendizaje y utilizaban el libro de texto como material fundamental de trabajo. En ambas investigaciones se evidenciaba una estrecha relación entre concepción historiográfica, ideología y metodología didáctica, reconocida posteriormente por otros estudios (GONZÁLEZ, 1996). GOODSON (1997), a través de las historias de vida personales y profesionales de los docentes, planteaba su uso para entender mejor los cambios y permanencias de los procesos sociales e ideológicos relacionados con la educación.

Paralelamente, también se han desarrollado otras líneas de investigación para analizar la relación entre pensamiento del profesorado y enseñanza de la historia pero desde la óptica de los manuales de historia (VALLS, 1997) o a través del punto de vista del alumnado. Así, MARTÍNEZ, SOUTO Y BELTRÁN (2006) utilizan los recuerdos de los alumnos, para analizar el trabajo de los docentes en la enseñanza de la historia en Bachillerato, teniendo en cuenta las características personales del profesorado, y diferenciando el peso de las tradiciones profesionales de las mejoras didácticas introducidas en el aula. MERCHÁN (2007) demuestra cómo las visiones que los estudiantes tienen de la historia pueden cuestionar no sólo el planteamiento historiográfico del profesor sino también el mismo desarrollo práctico de la clase. Por último, VALLS (2007) utilizando una triple perspectiva –profesorado, alumnado y manuales de Historia–, elige un período enormemente conflictivo de la historia de España, 1931-1975, para analizar avances e insuficiencias tanto en el tratamiento historiográfico que realizan los manuales como en su desarrollo didáctico en las aulas.

METODOLOGÍA DEL ESTUDIO QUE SE HA LLEVADO A CABO

Siguiendo los planteamientos teóricos y la metodología de trabajo de los estudios anteriores, esta investigación se ha centrado en la práctica de las clases de la asignatura Historia de España de 2º de Bachillerato, a través de un cuestionario y la realización de entrevistas al profesorado, para analizar la relación existente entre los cambios en las visiones historiográficas del profesorado y las modificaciones de la metodología didáctica.

El *cuestionario* ha indagado en los criterios historiográficos tenidos en cuenta por el profesorado a la hora de seleccionar los contenidos. Es una variable que se identifica con la importancia que tienen para el profesorado las diferentes corrientes historiográficas, ya que determinan su pensamiento disciplinar e influyen en la selección de contenidos. Se ha pedido al profesorado que señale una respuesta de los ítems del cuadro 1.

Cuadro 1. Concepciones historiográficas

Con relación a las concepciones historiográficas que tienes como docente, señala aquella que está más de acuerdo con tu postura (máximo 1 respuesta).	
?	Considero los temas históricos desde el punto de vista del materialismo histórico.
?	Considero los temas históricos desde el punto de vista de la “Escuela de Annales”.
?	Considero los temas históricos desde el punto de vista del positivismo.
?	Considero los temas históricos desde el punto de vista de la “Nueva Historia”.
?	Considero los temas históricos combinando diferentes puntos de vista
?	No tengo una posición definida respecto a este tema.
?	Otros

Además, de este cuestionario contestado por 58 profesores de Bachillerato, se han hecho cinco *entrevistas* en profundidad a profesores que, en su mayoría, son de ideología progresista y que se formaron en la escuela historiográfica marxista. Dichas entrevistas constan de cuatro grandes apartados, que corresponden a cuatro de los elementos fundamentales para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje: la formación historiográfica y didáctica del profesorado, las finalidades educativas de la historia, la metodología de trabajo en el aula y la valoración de los resultados de la labor docente. El elemento fundamental de relación de todos ellos es la formación historiográfica que, estrechamente ligada a la finalidad educativa de la historia y a la función social de la educación, condiciona de forma decisiva la metodología didáctica y la necesaria incorporación de los problemas sociales más relevantes del presente al currículo y a la práctica del aula.

La particularidad de este trabajo consiste en analizar no sólo la influencia ejercida por factores internos de la enseñanza –interacción entre profesor, alumnos, materiales, amplitud del temario y del horario–, sino también por aquellos que consideramos externos al aula –Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), cambios legislativos educativos– o también a la misma enseñanza –transformacionales sociales e ideológicas finiseculares–, para explicar la

evolución de la visión historiográfica y de la metodología didáctica del profesorado a lo largo de su vida profesional.

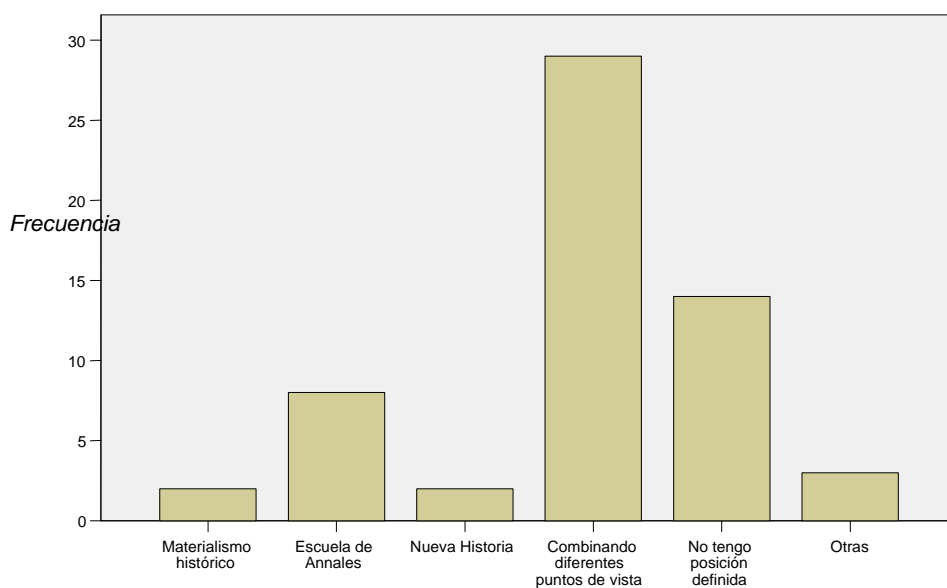
RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

En el cuadro 2 y el gráfico 1 se recogen los resultados del ítem del cuestionario que hace referencia a las concepciones historiográficas del profesorado.

Cuadro 2. Resultados del cuestionario sobre concepciones historiográficas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Materialismo histórico	2	3,4	3,4	3,4
Escuela de Annales	8	13,8	13,8	17,2
Nueva Historia	2	3,4	3,4	20,7
Combinando diferentes puntos de vista	29	50,0	50,0	70,7
No tengo posición definida	14	24,1	24,1	94,8
Otras	3	5,2	5,2	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Gráfico 1. Concepciones historiográficas



Como se aprecia, la mitad del profesorado tiene una posición historiográfica más bien ecléctica y una cuarta parte no tiene una postura definida. Se ha producido un cambio muy

significativo con relación al inicio de la década de 1990 (GUIMERÁ, 1991), cuando la gran mayoría del profesorado tenía una visión marxista de la historia.

RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS

En primer lugar, en el inicio de su carrera docente, que coincide fundamentalmente con el proceso de transición política española, cuatro de los cinco profesores entrevistados se declaraban afines a la concepción historiográfica marxista, que había iniciado un proceso de renovación en la década de los 60, y que acabó penetrando lenta y desigualmente en España a lo largo de los 70 (FONTANA, 1982). Tanto la formación historiográfica como la didáctica se produjeron al margen del pensamiento predominante en las instituciones universitarias y educativas tardofranquistas, en proceso de remodelación, y estuvo estrechamente relacionada con unos planteamientos ideológicos y políticos socialmente comprometidos. La traslación del pensamiento de dichos profesores al campo de la metodología didáctica supuso, por una parte, el rechazo de los libros de texto de la época, entendidos como producto de las editoriales que simbolizaban una mezcla reconciliadora de ideología dominante en retroceso y positivismo histórico (VALLS, 2007) y, por otra, el intento de desarrollar una clase más activa, más reflexiva, más comprometida, en la que procedimientos y valores tuvieran un peso importante. Eso supuso poner en contacto al profesorado con las experiencias educativas de los grupos de renovación didáctica que basaban sus proyectos en la historiografía marxista y que se desarrollaron también al margen de la política oficial de la Administración educativa. El caso más significativo y exitoso del momento fue el Grupo Alemania (CUESTA, 1997).

En segundo lugar, a lo largo de su vida docente, la mayoría de los entrevistados ha experimentado un progresivo proceso de cambio que ha modificado su perfil inicial, haciéndose más evidente en el último tramo de su carrera profesional. En dos casos ha habido una renuncia clara al paradigma marxista, optando por un mayor eclecticismo historiográfico. En un tercer caso, se ha producido una relativización del marxismo como metodología de explicación histórica, y sólo en un caso se mantiene la validez actual de la historiografía marxista. Salvo excepciones, se puede vislumbrar una tendencia predominante a la relativización historiográfica, en detrimento de una visión totalizadora de los cambios históricos, lo que no supone una renuncia a la importancia de la historia en la educación en valores. El ejemplo más revelador es el del quinto protagonista de nuestro trabajo, una profesora joven y con poca experiencia docente que sería un caso claro de indefinición historiográfica, lo que nos conduciría a establecer la importancia que la formación inicial del profesorado tiene en su escasa definición historiográfica. Esta situación está en clara contradicción con las propuestas, que a nivel europeo, se están planteando en torno a la

importancia de los conocimientos historiográficos en la formación del profesorado (PAGÉS, 2004). Asimismo, se puede constatar la ausencia de actividades relacionadas con conocimientos historiográficos en las aulas, hecho que acaba obstaculizando la reflexión histórica y la clarificación ideológica del alumnado, aspecto éste reconocido por todos los profesores entrevistados.

Los cambios manifestados en el perfil del profesorado obedecerían tanto a la crisis del llamado modelo del socialismo real, como a las transformaciones sociales e ideológicas de la actual sociedad postindustrial y postmoderna, que han puesto en cuestión la historia como ciencia social y han difundido nuevas concepciones historiográficas, más específicas y parciales (FONTANA, 1992). El resultado final ha sido el predominio del eclecticismo ideológico y del escepticismo político, que ha favorecido la actual sociedad de pensamiento único en la que la falta de concreción ideológica convive con un exceso de información.

El nuevo perfil historiográfico del profesorado también es consecuencia tanto de las propuestas curriculares de la LOGSE, que impusieron el criterio de que cualquier concepción de la historia es válida para el aprendizaje del alumnado, como de la renovación de los libros de texto, que optó por una mixtura formada por una estructura histórica cronológica y narrativa en la que se insertaron aportaciones de diferentes visiones de la historia, como símbolo de objetividad historiográfica (VALLS, 2007).

En tercer lugar, también podemos apreciar algunos cambios significativos en la metodología didáctica del profesorado que no siempre corresponden a cambios en la visión historiográfica. Dos de nuestros entrevistados siguen planteando una metodología claramente activa y participativa, mientras en el resto se impone la transmisión unidireccional profesor-alumno, a pesar de la incorporación por alguno de ellos de las nuevas tecnologías. Pero quizá lo que une a la mayoría de nuestros protagonistas es, por una parte, la tendencia predominante a la defensa de los libros de texto como instrumento de aprendizaje necesario y, por otra, una progresiva marginación de los contenidos valorativos y procedimentales, relacionados con la posible incorporación de los problemas del presente y con una mayor participación del alumnado en el proceso de aprendizaje. Todo ello entraría en contradicción con las propias demandas de los estudiantes (VALLS, 2007) y con el objetivo esencial de la educación en valores para una ciudadanía democrática, que, según todos los entrevistados, encuentra en la asignatura de Historia de 2º de Bachillerato un campo especialmente abonado para su consecución.

Por último, existen otros factores de la dinámica docente que ayudan a explicar mejor este último aspecto citado: los intereses de los alumnos, las prescripciones curriculares, la carga horaria de la asignatura y la PAU. Las actitudes del alumnado actual, en relación con el conocimiento histórico enseñado, tampoco favorecen el desarrollo de una historia interpretativa o explicativa de los cambios sociales, bien porque se cuestiona la utilidad social de los conocimientos históricos o porque sólo se atiende a la función culturalista de la historia, o bien porque se prefiere una historia más narrativa que explicativa, dadas las dificultades de aprendizaje que puede entrañar la segunda. Esto acaba provocando entre el profesorado la tendencia a la simplificación, a lo narrativo y a lo memorístico, en aras del examen como culminación del proceso de aprendizaje (MERCHÁN, 2007). Este último aspecto también se puede constatar entre el profesorado entrevistado, ya que el excesivo temario, el insuficiente horario y los criterios de corrección de la PAU favorecen los componentes factuales y narrativos de la Historia de España de 2º de Bachillerato, en detrimento de los objetivos teóricos de la asignatura y de la misma prueba, que tienen más en cuenta los aspectos procedimentales, valorativos, reflexivos e interpretativos de la historia. Todo ello acaba conformando una historia exclusivamente política, propia del positivismo historicista, favorecida por el último giro “nacionalizador” de los contenidos curriculares de Historia, que llena de contenido la mayoría de los libros de texto (LLÀCER, 2007).

CONCLUSIONES

Entre finales del siglo XX y principios del nuevo milenio, se ha producido un cambio de tendencia en la definición historiográfica del profesorado de Historia de Bachillerato. Se ha pasado de una situación en la que la concepción e interpretación histórica era trascendental, lo que favorecía al paradigma con mayor fuerza explicativa, el marxismo, en sus diferentes acepciones, a otra situación, la actual, en la que los grandes modelos historiográficos están en crisis, y asistimos al predominio aplastante de una tendencia al eclecticismo y a la indefinición en términos historiográficos, lo que puede redundar en la debilidad de la explicación de los cambios históricos.

Si tenemos en cuenta la evolución de los profesores entrevistados, entre los que combinan diferentes puntos de vista historiográficos podríamos encontrar a muchos de los antiguos marxistas que han modificado su posición inicial, como consecuencia de la crisis ideológica de la izquierda y del auge del “pensamiento débil”, propio de la época postmoderna actual. En el porcentaje de profesorado sin posición historiográfica definida, podríamos hallar a muchos de los docentes recientemente incorporados al sistema educativo, como es el caso de una de nuestras entrevistadas. Si ésta última es la actitud con más posibilidades de progresar entre el

profesorado, dado el reemplazo generacional en la docencia, el panorama del futuro será el de la indefinición historiográfica.

Este último aspecto apunta hacia el papel de la formación inicial del profesorado de Historia y, en definitiva, a la labor formativa de la Universidad. Pensamos que una de las debilidades tradicionales de la formación del profesorado ha sido el ámbito historiográfico. Si nos atenemos a lo manifestado por los profesores entrevistados, el currículo de la enseñanza de Historia en la Universidad española nunca se ha tomado en serio dicha formación: ni en la época del tardofranquismo y de la transición democrática –cuando existía una mayor adscripción historiográfica del profesorado universitario–, ni menos aún en el período en que se inicia el proceso de crisis y revisión de los grandes paradigmas historiográficos. Nos tememos, por otra parte, que los nuevos rumbos generalistas y tecno-competenciales, que están tomando las enseñanzas universitarias en el ámbito de la Historia, no van a ir por el camino de la estrecha relación entre reflexión historiográfica y metodología didáctica, como reclaman los estudios citados anteriormente.

Paralelamente a las modificaciones en la definición historiográfica del profesorado de Bachillerato, se han producido también cambios de tendencia en la metodología didáctica. Se ha pasado de una situación en la que se valoraba positivamente el trabajo activo y el uso de materiales curriculares elaborados por el profesorado, a otro panorama en el que dichos instrumentos de trabajo han desaparecido casi en su totalidad del aula, siendo mejor valorados la transmisión unidireccional profesor-alumno, el uso del libro de texto y los resultados de los exámenes entendidos como pruebas finalistas. Entendemos que la preocupación por el control del aula (disciplina) ha condicionado esta deriva de las posiciones didácticas, a las cuales no es ajena la misma concepción pública de la educación y de la historia como valores que forman a la ciudadanía.

Aunque no existe una relación directa o mecánica entre modificaciones en el perfil historiográfico del profesorado y cambios en la metodología didáctica, sí que pensamos que se puede establecer algún tipo de conexión, puesto que el resultado final del proceso de aprendizaje tiene que ver con el tipo de conocimiento histórico que se utiliza en una situación o en otra. Posiblemente, el elemento que actúa como correa transmisora entre historiografía y didáctica sea el de las finalidades educativas de la historia, que se sustenta sobre un determinado compromiso político en la defensa de un proyecto social de futuro concreto.

Aunque los profesores entrevistados no han renunciado al objetivo de formación ciudadana y democrática de la enseñanza de la historia, éste se ha visto progresivamente marginado en la práctica del aula. Actualmente, con la progresiva debilidad historiográfica, se produce la pérdida de coherencia ideológica y de compromiso político del profesorado de Historia, que será más vulnerable a otros factores, que tienen su origen último en el ámbito extraescolar, y que acaban incidiendo en el trabajo práctico desarrollado en el aula. En primer lugar, los cambios curriculares que suponen una ampliación de contenidos factuales y narrativos, consecuencia de un cambio político e ideológico en pro de una historia que vuelve a ser “nacionalizadora”. En segundo lugar, los contenidos de los libros de texto, que son producto de grandes editoriales integradas en grupos mediáticos con intereses políticos. En tercer lugar, la PAU, entendida como prueba finalista en la que se valoran más los contenidos narrativos, factuales y políticos, y no como prueba de madurez que prima la explicación de los grandes cambios sociales. Y, por último, las demandas de otro tipo de historia por parte del alumnado, bien sea por influencia social, bien sea por dificultades de aprendizaje.

En definitiva, creemos que la formación historiográfica es imprescindible en la formación del profesorado de Historia de Bachillerato, ya que tanto las finalidades educativas de la Historia como la metodología de trabajo están estrechamente relacionadas con el tipo de conocimiento histórico que deben aprender los estudiantes y con el resultado final que tiene sobre éstos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CUESTA, R. (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares.
- EVANS, R. W. (1989): Teacher conceptions of history, *Theory and Research in Social Education*, 17, pp. 210-240.
- FERNÁNDEZ, A. (coord.) (2001): *Las mujeres y la enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, Síntesis.
- FONTANA, J. (1982): *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*, Barcelona, Crítica.
- FONTANA, J. (1992): *La Historia después del fin de la historia. Reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica*, Barcelona, Crítica.
- FORCADELL, C. (1996): La historia y las ciencias sociales: de la historiografía a la didáctica, en *Aspectos didácticos (Historia)*, Zaragoza, ICE, pp. 193-215.
- GONZÁLEZ, M.^a C. (1996): *La enseñanza de la Historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*, Madrid, Marcial Pons.
- GOODSON, I. F. (2004): *Historias de vida del profesorado*, Octaedro, Barcelona.

- GUIMERÁ, C. (1991): *Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria*, Lleida, Estudi General de Lleida, tesis doctoral inédita.
- LLÀCER, V. (2007): La enseñanza de la Historia desde la perspectiva del profesorado de Bachillerato, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 21, pp. 53-89.
- MAESTRO, P. (1998): Enseñar Historia ayer y hoy, *Calendura. Revista Anual de Historia Contemporánea*, 1, pp. 10-56.
- MAESTRO, P. (2000): Didáctica de la historia, historiografía y enseñanza, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 25, pp. 91-111.
- MARRERO, D. (1997): Desenseñando historia. Una aproximación a los resultados del currículum positivista, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 13, pp. 75-83.
- MARTÍNEZ, N., SOUTO, X. M. y BELTRÁN, J. (2006): Los profesores de historia y la enseñanza de la historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5, pp. 55-71.
- MERCHÁN, F. J. (2007): El papel de los alumnos en la clase de Historia como agentes de la práctica de la enseñanza, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 21, 33-51.
- MIRALLES, P. y BELMONTE, P. (2004): Historiografía, historia de las mujeres y enseñanza de la historia, en Vera, M^ªI. y Pérez, D. (eds.), *Formación de la Ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*, Alicante, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 619-629.
- PAGÉS, J. (2004): Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia, en GÓMEZ, J.A. y NICOLÁS, E. (eds.), *Miradas a la historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, Murcia, Universidad de Murcia, pp. 155-177.
- PRATS, J. (2001): Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora, Mérida, Junta de Extremadura.
- SÁNCHEZ, S. (1995): *¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de Secundaria*, Madrid, Siglo XXI.
- VALLS, R. (1997): La historia enseñada y los manuales escolares de Historia, en *La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales*, Sevilla, Díada, pp. 37-48.
- VALLS, R. (1999): De los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar: nuevos enfoques en los estudios sobre la historiografía escolar española, *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 18, pp. 169-190.
- VALLS, R. (2007): La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un

Vicent Llàcer Pérez, Pedro Miralles Martínez, Xosé Manuel Souto González, Sebastián Molina Puche, María Luisa García Hernández

tema potencialmente conflictivo, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, pp. 160-173

APROXIMACIÓN AL PATRIMONIO LOCAL. UNA EXPERIENCIA PARA ESCOLARES.

UN EJEMPLO EN ALCALÁ LA REAL.

Grupo de trabajo del Cep de Jaén¹

Desde hace ya catorce años, con los altibajos propios de cualquier grupo humano, venimos trabajando de forma continuada, sencilla y honesta en la elaboración de materiales curriculares sobre el patrimonio artístico y cultural. Somos conscientes de la responsabilidad que hemos contraído con esta tarea, y, cada año que pasa, comprobamos satisfechos que nuestros cuadernos trascienden del ámbito escolar, convirtiéndose en un medio sencillo y asequible de divulgación cultural. Residimos en Alcalá la Real y, lógicamente, la temática dada al trabajo se refiere a nuestro municipio. Desde el principio tuvimos claro que lo que consiguiéramos se ofrecería a nuestros compañeros de la enseñanza, como apoyo a su actividad docente y educativa.

Recalamos sin embargo y como curiosidad, la aceptación general de nuestros trabajos, más allá del mundillo escolar, aspecto éste que ha captado el Ayuntamiento alcalaíno, ofertándonos cada año la publicación de los Cuadernos sobre el Patrimonio, dedicados a los distintos monumentos, hijos ilustres y bienes artísticos alcalaínos. En el mes de enero, último pasado, hemos presentado el que hace número 13, que trata sobre el Convento de la Encarnación, de las Religiosas Dominicas. Una vez más hacemos público nuestro agradecimiento a los dirigentes municipales, que han tenido a bien costear estas ediciones. Esta gratitud es extensiva al Centro de Profesores, de Jaén, que nos ayuda y nos reconoce con las certificaciones anuales y la subvención para los gastos ordinarios de cada curso.

¹ Heredia Rufián, Antonio; Martín Rosales, Francisco; Murcia Rosales, Domingo; Rus Jiménez, Lorenzo; Sanjuán Monforte, Luis E; Valverde Atienza, José y Valverde Atienza, Rafael.

Además de los objetivos ya señalados de oferta al personal docente y contribución al conocimiento del patrimonio histórico y artístico de Alcalá la Real, pretendemos que en nuestros centros se vayan acumulando materiales que sirvan para facilitar las visitas a los rincones más significativos. Somos conscientes de que el arte se aprende viendo.

Mención aparte nos merece un fin derivado de estas actividades. Nos referimos, a la investigación por parte de los alumnos y el respeto a los elementos patrimoniales, que nace del conocimiento. Se ama y se defiende lo que se sabe.

Y sin más preámbulo, entramos de lleno en esta ponencia.

Nuestro trabajo se basa fundamentalmente en tres principios: *investigación*, *divulgación* y *aplicación didáctica*.

La metodología que seguimos en la elaboración de cada uno de los cuadernos, podría quedar resumida en la siguiente forma:

Recopilación de material.

Para la elección del monumento a estudiar se tiene en cuenta la oportunidad y conveniencia del momento. Así, solemos aprovechar la actualidad por algún descubrimiento, alguna efemérides, alguna restauración o actuación concreta... Tomada la decisión, todos los miembros del grupo nos dedicamos a la bibliografía, a la recopilación de los trabajos publicados al respecto, bien sean libros o artículos, bien sean a nivel local o a nivel provincial, nacional o internacional.

Afortunadamente contamos en nuestro Grupo de Trabajo con varios historiadores e investigadores locales que, de forma altruista, incorporan a nuestra tarea sus propias indagaciones en los archivos, muchas de ellas inéditas, que dan al trabajo final amplitud, erudición y rigor científico.

Selección.

Sigue después una selección exhaustiva del material recopilado, teniendo en cuenta los niveles a donde se va a aplicar.

Redacción y confección del cuaderno base.

Es la tarea más entretenida, puesto que se trata de redactar el cuaderno que ha de servir de guía y de fundamento para las actividades docentes. No se puede perder de vista el uso de un

lenguaje sencillo, al tiempo que suficientemente culto. Siempre tenemos en cuenta aumentar el vocabulario artístico, siguiendo los ejemplos concretos que encontramos en los monumentos estudiados. Para ello, incorporamos al final de cada cuadernillo un anexo con un glosario básico y específico. Igualmente, unos contenidos rigurosos que estén fielmente comprobados. No puede faltar, como se puede suponer, el material gráfico, que va desde la planimetría, recogida en organismos oficiales y privados, y, a veces, realizada por nosotros mismos, hasta las ilustraciones. Entre estas últimas se consiguen no sólo fotografías antiguas, sino dibujos y grabados, de gran atractivo. La actualidad está recogida por nuestras propias cámaras, en negro y en color.

Los apartados que tratamos, similares en todos nuestros trabajos, siguen un esquema predefinido (ver anexo): *introducción, denominación, localización, descripción, datos histórico-artísticos, estado de conservación, uso y propiedad, material gráfico, glosario, bibliografía y fuentes documentales.*

En los anexos se muestran modelos de fichas orientativas para el desarrollo del trabajo. Hemos incluido tres, que corresponden a bienes inmuebles y bienes muebles (escultura y pintura). Nos ha ido muy bien con el esquema, que recomendamos al que se encuentre interesado. A veces hay que suprimir o ampliar los apartados, dependiendo de la información con que se cuenta.

Actividades

Concluida la redacción, que suele ser obra de los historiadores y tratadistas del grupo, se realiza un extracto, que sirve de base para la redacción de actividades.

Aquí habría que referirse a la tarea que realizan los compañeros dedicados a la elaboración de materiales para el profesorado y para el aula. Desde el primer cuadernillo trabajado, se han ido mejorando y ampliando las actividades docentes, consecuencia de la propia experiencia y aplicación, y, naturalmente, de la incorporación de las nuevas tecnologías.

El soporte informático se ha impuesto en todo. Desde el documento base, que en los últimos números se aproxima a las cien páginas, hasta las actividades escolares. Los alumnos cuentan con la información a un nivel más amplio o parcial. Hay diseñadas actividades para primaria y secundaria. Y aunque sería innecesaria una enumeración, por hallarse también en los anexos, creo que hay que citar modelos característicos para los distintos niveles. En Primaria, por ejemplo, sopas de letras, varios modelos de puzzles, frases para completar, dibujos, acercamiento a la localización y planimetría... Para la Secundaria, breves descripciones

seleccionando opciones, elaboración de ejes cronológicos, localización y planos descriptivos, test de conocimientos, proyecciones, análisis críticos de carácter histórico y artístico, comparaciones...

Todo ello, como puede comprobarse usando las nuevas tecnología. De la propia aplicación de estos métodos y dinámica de trabajo se está consiguiendo iniciar a los alumnos en la elaboración de sus propias presentaciones en power point.

Edición del trabajo realizado y distribución en los centros educativos.

De la edición de los cuadernillos habría que hacer un análisis más amplio, pero creemos que es suficiente la cita de las gestiones ante el Ayuntamiento, los talleres gráficos, las correcciones, la presentación pública y la distribución en los organismos oficiales y centros educativos. Últimamente se han sustituido las diapositivas, por montajes e ilustraciones en *cd*.

Haciendo autocrítica, reconocemos públicamente nuestras dificultades y nuestros fallos en el trabajo:

- Habría que iniciar la relación haciendo hincapié en la falta de profundidad en el Bachillerato, para el que pocas veces hemos aportado materiales de este nivel.
- En cuanto a la inclusión de los temas locales dentro de la asignatura “Patrimonio Cultural de Andalucía”, hay que señalar las deficiencias, derivadas de la propia demanda escolar.
- Hay falta de medios materiales y, a veces, humanos, en algunos centros.
- Se suele apoyar inicialmente el proyecto y el trabajo elaborado, pero hay cierta resistencia a la aplicación, derivada, especialmente, de las dilatadas programaciones. Muchos compañeros no pueden servirse de nuestros trabajos porque no encuentran el espacio ni el tiempo necesario.
- Y, naturalmente, nuestras propias deficiencias y limitaciones.

Camino recorrido:

Hasta el momento hemos preparado trece temas: edificios civiles (Pilar de los Álamos, Ayuntamiento, Casas de Enfrente y plaza, y Casas de Cabildo de la Mota), arquitectura eclesiástica, alguna totalmente desaparecida (iglesia y convento del Rosario, convento de San José de Capuchinos, iglesia de San Juan, ermita de San Marcos, iglesia Mayor Abacial, iglesia de Santo Domingo de Silos e iglesia de las Angustias) y dos monográficos sobre los imagineros alcaíños, Pablo de Rojas y Martínez Montañés. Recientemente y con motivo de la celebración del VIII Centenario de la Orden Dominica, hemos presentado el cuaderno número trece, dedicado al convento de la Encarnación, de Monjas Dominicas.

ANEXOS:

<p>a) <u>MODELO DE FICHA INFORMATIVA DE BIENES INMUEBLES</u></p> <p>DENOMINACIÓN LOCALIZACIÓN DESCRIPCIÓN Descripción general Dimensiones Alzado de las fachadas Torres Portadas Planta e interior Soportes del edificio Cubiertas Ornamentación Materiales empleados Bienes muebles que alberga Otros datos descriptivos DATOS HISTÓRICO-ARTÍSTICOS Fecha o época de construcción Estilo arquitectónico Autoría Patronazgo y financiación Documentación Otros datos históricos. Eje cronológico. ESTADO DE CONSERVACIÓN USO Y PROPIEDAD Conservación y restauraciones conocidas Uso actual Propiedad MATERIAL GRÁFICO Planos de situación Planos de planta Secciones Alzados Fotografías Grabados y dibujos GLOSARIO BIBLIOGRAFÍA OBSERVACIONES</p>	<p>b) <u>MODELO DE FICHA INFORMATIVA DE BIENES MUEBLES</u></p> <p><u>ESCULTURA</u> DENOMINACIÓN LOCALIZACIÓN DESCRIPCIÓN 3.0. Descripción general Técnica empleada Materiales Medidas Otros datos descriptivos DATOS HISTÓRICO-ARTÍSTICOS Autor o autores Estilo Escuela Época Patronazgo y financiación Documentación Otros datos ESTADO DE CONSERVACIÓN USO Y PROPIEDAD Conservación y restauraciones conocidas Uso actual Propiedad MATERIAL GRÁFICO Fotografías Grabados y dibujos GLOSARIO BIBLIOGRAFÍA OBSERVACIONES</p>
	<p>c) <u>MODELO DE FICHA INFORMATIVA DE BIENES MUEBLES</u></p> <p><u>PINTURA</u> DENOMINACIÓN LOCALIZACIÓN DESCRIPCIÓN 3.0. Descripción general Técnica empleada Materiales Medidas Otros datos descriptivos DATOS HISTÓRICO-ARTÍSTICOS Autor o autores Estilo Escuela Época Patronazgo y financiación Documentación Otros datos ESTADO DE CONSERVACIÓN USO Y PROPIEDAD Conservación y restauraciones conocidas Uso actual Propiedad MATERIAL GRÁFICO Fotografías Grabados y dibujos GLOSARIO BIBLIOGRAFÍA OBSERVACIONES</p>

D) Extracto del apartado 3, dedicado a la descripción, correspondiente al convento de la Encarnación de Madres Dominicanas, de Alcalá la Real (Cuaderno N.º 13).

Hemos prescindido de la descripción completa del apartado, por razones de espacio. Sí mantenemos el esquema para hacernos la idea.

Descripción general actual. La descripción que sigue es de los edificios que han llegado a nuestros días.

El solar, de grandes dimensiones (alrededor de 2.700 metros cuadrados), tiene extraña forma, derivada de las enajenaciones habidas en los años 40 del pasado siglo, apreciándose con claridad la parte vendida, que hace esquina a las calles antedichas, y en menos estima la casa del sacristán y parte de la cabecera del templo, que estuvo hacia el sur.

En este amplio espacio encontramos hoy la iglesia, que da al Llanillo; el convento, con las dependencias propias que después se dirán, la casa para huésped y la antigua guardería, todas en la calle de las Monjas; y el huerto, lindero con el palacio abacial y el Colegio de Educación Infantil “Martínez Montañés”.

Dimensiones. La fachada del Llanillo mide 27 metros, de los que 17,45 pertenecen a la iglesia y 9,55 a la zona del coro. La altura es de 12,75 metros, aunque en la zona de la iglesia sólo llega a 8,62, quedando el resto en segundo plano.

La fachada de la calle de las Monjas mide 16,30 metros.

El interior de la iglesia es un rectángulo de 16 x 8,37, sin contar con la profundidad de las capillas laterales. En tal caso, la anchura es de 12 metros. La luz de las capillas oscila entre 3,75 y 4 metros. La altura de la nave es de 9,50 y la de las capillas 6,62 metros.

El coro tiene forma irregular y mide entre 12 y 12,5 a lo ancho de la iglesia, y 9,25 metros, a continuación de la nave, de la que está separada por dos celosías de hierro. Estas medidas son aplicables al coro alto y al desván. Las medidas de la nave coinciden con las de las cámaras.

Obviamos las medidas del convento, hospedería y guardería, al no haber encontrado planos. Determinar las medidas hubiera sido muy complicado para nosotros, dada la complejidad distributiva de las estancias. Sólo señalar que el patio porticado mide 12,10 x 9,60 metros. Si añadimos el claustro, sería 20,80 x 16,50 metros.

Alzado de las fachadas. La fachada de la calle de las Monjas es obra de la Dirección General de Regiones Devastadas y sigue el característico diseño de aquel organismo, que extendió el arquitecto de la zona, Santiago Sanguinetti Lobato. Tiene dos plantas. En la superior, seis ventanas con marco moldurado y alféizar; y en la inferior, dos puertas, en los extremos, con portadillas rematadas con aletones, a manera de frontón curvo, y tres ventanas. Por la puerta inferior, se accede al convento y casa de huéspedes; por la de más arriba, a la guardería.

En la fachada de la iglesia, en el Llanillo, de sillares de cantería, se distinguen dos tramos: el de la izquierda, que corresponde a los coros y desván; y el de la derecha, que pertenece a la nave del templo.

En el primero, se adivinan tres plantas, con dos ventanales con reja y celosía en cada una, excepto la superior, que presenta dos huecos más juntos y centrados, unidos por un balconcillo, en donde se alojan las campanas.

En el segundo, el más digno desde el punto de vista arquitectónico, se aprecian dos cuerpos: en el bajo, que coincide con la altura de la nave, tres espacios, separados por contrafuertes, sólo visibles por arriba. Aquí encontramos la portada, dos ventanas enmarcadas con molduras, y una puerta sin uso, con un sencillo arco de medio punto; y ya, en el cuerpo superior, más retranqueado, los citados contrafuertes y el muro de la nave, con un óculo en cada intermedio. El contrafuerte de la derecha tiene diseño y tamaño distintos, quizás por corresponder al arco toral de la primitiva capilla mayor.

Toda la fachada está recorrida por un zócalo y una cornisa, de la que sobresale un pequeño alar, también de piedra.

Portada. La portada es el elemento más sobresaliente desde el punto de vista artístico. Coincide con los pies del templo y sobrepasa el tejado de las capillas.

Distinguimos en ella tres pisos: a) el inferior, con un vano de medio punto, que es la entrada a la iglesia; b) el medio, en donde se muestran los relieves del escudo de la Orden de Predicadores y dos perros que lo flanquean; y c) el superior, con frontón curvo y partido, con espirales y tres pilastrillas rematadas por piñas.

En una descripción más detallada, hay que indicar que la puerta está inscrita en un rectángulo moldurado, que se quiebra y alarga en el dintel, y que el arco -que se apoya en pilastras de orden toscano, de fuste cajeadado y resaltado-, presenta una hoja de acanto en la clave y un extradós con ornamentación muy elegante, a base de molduras, zona intermedia con triglifos, y cenefa de dardos y ovas. Las enjutas son planas y sobresalen ligeramente. El friso de este cuerpo se adorna con una lacería encadenada y sobre él una cenefa denticulada, antes de pasar a la cornisa, que la separa del segundo piso.

En cuanto al escudo dominico, señalar que tiene forma ovalada y que se encuentra montado sobre un escusón. Bajo él, otro óvalo apaisado con una inscripción que recuerda la fundación (1588) y la restauración (1947) del monasterio. Todo ello, sobre pedestal y dentro de un espacio de traza similar al de la puerta. Los perros guardianes que lo guarnecen están subidos sobre pedestales cajeados y llevan en su boca antorchas. Estos animales simbolizan a santo Domingo de Guzmán, pues, según una leyenda, la madre del fundador soñó, estando en cinta, que el hijo que tendría estaba llamado a defender la fe, amenazada por la herejía, como un buen perro guardián. Este relato tiene algo que ver con un juego de palabras (perro del Señor, Domini canis). El friso de este cuerpo es de cuarterones. La cornisa se apoya en seis pequeñas ménsulas.

El remate de la portada, como se ha dicho, es un frontón curvo partido, con espirales y tres piñas sobre pedestales. La central, más elevada, se apoya en un modillón.

Sólo añadir que las dos hojas de la puerta llevan postigo con aldabón y están adornadas por clavos de bronce, de forma ovalada y de punta de diamante, y llamadores ornamentales, con cabeza de león.

Espadaña. No existe en la actualidad, aunque sabemos de su existencia por antiguas fotografías. De ella ya hemos escrito en el apartado 3.0.1.

Planta e interior

3.6.1. La iglesia

La iglesia, de tipo conventual, es de planta rectangular, muy modesta, con capillas a ambos lados, separadas de grandes pilastras dóricas, distribuidas de la siguiente forma: lateral de la epístola, partiendo de los pies, tres capillas, siendo las de los extremos sendas puertas; entre la entrada y la capilla siguiente, la pila de agua bendita, de jaspe; lateral del evangelio: otras tres; la cercana al presbiterio es la entrada a la sacristía.

Estas capillas, tan profundas como los contrafuertes del edificio, presentan en su entrada arcos de medio punto, con moldura plana en el extradós, de gran sencillez. Su bóveda es de medio cañón. Sobre ellas, rozando el techo, se abren ventanillas, con recientes vidrieras.

En los pies, aparecen dos grandes vanos, con arcos rebajados y celosías, que avistan el coro bajo, perteneciente a la clausura. Dicha estancia es, igualmente, de planta rectangular, con los huecos descritos en el muro separador de la nave, dos ventanales que dan al Llanillo, y una puerta que comunica con el convento. Se cierra con un alfarje con seis grandes vigas, en dirección norte-sur, apoyadas en zapatas bellamente labradas. Son dignos de señalar el zócalo y la solería, que parecen antiguos. Sobre este lugar, con las mismas dimensiones, encontramos el coro alto, hoy convertido en desahogo del monasterio. Destaca en él, igualmente, la viguería del techo, con sus zapatas, en la dirección antedicha. Hacia la calle presenta dos vanos con celosía, desde donde las monjas contemplan los desfiles procesionales. En el lateral sur se abre un hueco, con enrejado de madera, que da a la nave de la iglesia.

Sobre el cuerpo anterior se alza otra estancia similar al coro, que hemos llamado desván o cámaras primeras, en donde se guardan algunos enseres en desuso. En el lateral occidental se abren dos huecos, para sendas campanas. Por un vano en el centro del muro sur, se accede a las cámaras segundas, que ocupan exactamente el espacio de la nave del templo, estando el suelo sobre el techo enmaderado. En el lateral occidental se pueden observar los óculos de la calle, en una mitad, pues la otra da luz a la nave de la iglesia.

Soterrada bajo el coro bajo, la cripta del convento, con nichos alineados a una sola calle transversal. Al final de ella, hacia la derecha, se ubica el osario.

Volviendo a la nave, frente al coro, se halla el testero principal, con el presbiterio, de planta trapecial y grada de jaspe.

Aunque se supone que la nave se cerraba o pensaba cerrarse con una bóveda de medio cañón, según se deduce de algunos elementos arquitectónicos, todavía presentes, como el arranque de arcos fajones y los propios contrafuertes, lo que ha llegado a nuestros días es un alfarje plano, con un maderamen de diez poderosas y largas vigas transversales, apoyadas en ménsulas labradas con primor.

La sacristía, aneja a la nave en lateral oriental, es una estancia alargada, en mampostería vista, con ventanas al claustro, recientemente restaurada por la Escuela Taller. Se accede a ella por la nave, en la

capilla más próxima al presbiterio, por una puerta con dos magníficas hojas de madera tallada, con símbolos dominicos y avemarías, que proceden de puertas antiguas.

3.6.2. El convento

La casa de las hermanas es obra del siglo pasado, realizada por la Dirección General de Regiones Devastadas. Tiene dos plantas y se organiza, fundamentalmente, en torno a un patio enclaustrado, de planta rectangular, con cinco arcos de medio punto en los laterales más largos y cuatro en los más cortos. Situadas en el patio, encontramos, en la planta baja, las siguientes estancias: al norte, la medianería con las dependencias de la guardería; al este, la Biblioteca, la despensa, la dulcería y el paso a la huerta y lavadero; al sur, el refectorio y la cocina; al oeste, la sacristía y la iglesia. En la planta alta, al norte, celdas de las hermanas y despacho de la priora; al este, la biblioteca pequeña y nuevas celdas; al sur, ropería, celdas y capilla; al oeste, una terraza.

La parte del edificio que da a la calle de las Monjas alberga una hospedería, con dos apartamentos; los locutorios alto y bajo; la guardería, con patios y diversas habitaciones; y, en la planta alta, la sala de labor.

En el primer patio se halla la lavandería, y en el segundo, más amplio encontramos la huerta y la ruina de lo que fue granja.

Soportes y materiales : Cubiertas; Ornametación

3.10. Bienes muebles

Enumeración de las capillas de la iglesia

Retablos, pintura, escultura, mobiliario y otros

3.10.2.1. En la iglesia

En general, no puede hablarse de retablos en este templo, sino de restos de ellos y algunos adornos concretos persiguiendo esta función. El recorrido lo haremos desde la entrada, en el lateral de la Epístola.

El primer espacio de ese lateral es el cancel de entrada, con notables tallas en la cara de fuera y en la coronación interna, con motivos dominicanos, como el escudo de la orden, el perro, las tres coronas, la estrella, el símbolo de la Inquisición, y el JHS.

La capilla de la Virgen de Fátima fue una iniciativa de Rafael González de Lara y de su esposa, Rosario Fuentes López, a quienes no gustó la primera ubicación (capilla de enfrente). La hornacina, en donde se halla la imagen titular, está rodeada por una gran orla calada, de talla dorada, con motivos vegetales y quince óvalos escénicos pintados que representan estampas desordenadas de la vida de Cristo y de María (Nacimiento, Cruz a cuestas, Asunción, Crucifixión, María Reina Inmaculada, Visitación a santa Isabel, Jesús en el templo, Ascensión, Anunciación, Jesús orando, Resurrección, Coronación de espinas, Pentecostés, Jesús en la columna y Presentación de Jesús en el templo), y firmados por J. Alarcón.

Tras la puerta clausurada del Llanillo, disimulada por el interior con un dosel rojo, se ha habilitado el espacio como capilla para la imagen de Cristo Yacente, obra singular del imaginero Jacinto Higuera, aquí depositada por la Real Cofradía del Dulce Nombre de Jesús y Santa Caridad, el día 23 de marzo de 1951, en un acto del que se extendió escritura pública, ante el notario Antonio González Palomino. Esta imagen estuvo hace unos años en la capilla de la Esperanza, y volvió aquí, donde originariamente se ubicó. Desfila, junto a la Soledad, en la media noche del Viernes Santo, acompañada de todas las cofradías de penitencia. La apacible y serena imagen de Cristo muerto, es una de las más hermosas y admiradas de nuestra Semana Santa, y provoca un silencio, un fervor y una piedad especiales, no sólo entre los hermanos cofrades, sino entre el público que se acerca a ver los desfiles procesionales. En la misma capilla está depositado el gallardete del Santo Entierro, con un antiguo lienzo al óleo y diversos exvotos de plata.

En el lateral del Evangelio, comenzando por los pies, encontramos:

La capilla de Nuestra Señora de la Esperanza, frente a la entrada, que fue de san Vicente. La hornacina de la imagen está rodeada de un marco de talla barnizado, que fue costeado por la familia López Calvo, que eran devotos del santo dominico, cuya imagen fue preservada durante la guerra en su propio domicilio, como ya se ha escrito. Costó quinientas pesetas y fue diseñado y ejecutado por el artista Daniel Gutiérrez Ruiz, escultor que hizo otras obras en la ciudad, en las Angustias (Virgen del Carmen) y en Consolación (san Juan Evangelista, san Francisco, santo Domingo de Silos y púlpitos). Se montó el 1 de marzo de 1954. La citada familia de los López hizo la donación el 4 de marzo de 1954, con escritura pública ante el notario Juan García-Valdecasas, con varias condiciones, que aceptó en nombre de la comunidad la madre priora, sor María de las Mercedes de San José Valverde Aguilera. La imagen de la Esperanza es obra actual, debida a la gubia del maestro prieguense Manuel Cubero Rivera, hecha en el año 1988. Es propiedad de la Cofradía de Jesús en la Oración del Huerto, y desfila procesionalmente cada Martes Santo. Durante su permanencia en Consolación, se ha sustituido por una imagen de escayola de San Antonio de Padua.

La capilla de san Martín de Porres, que antes lo fue de santo Domingo de Guzmán, sí posee un retablo barroco, tallado y sobredorado, formado por restos de otro, procedente de la iglesia de San José de Capuchinos, que, según testimonios, fue adquirido por Rafael González de Lara a la familia Abril, en los años cuarenta del XX, quienes lo tenían depositado en la casa de Rafael Abril de la calle de los Caños. El propósito era ubicar en él a la Virgen de Fátima, pero no gustó el resultado y decidieron colocarla enfrente. La imagen del santo negro peruano es del pasado siglo y fue regalada por Miguel Siles Murcia. Entendemos que además de los tableros de Capuchinos debieron incorporarse otros, ya que en la predela aparece una gran estrella pintada, que pudo ser de algún retablo dominico.

En la entrada a la sacristía está el confesionario y una imagen del Corazón de Jesús, de escayola, sobre un pedestal de piedra. Arriba, los cuadros de san Nicolás (lámina), en el lateral sur, y san Francisco penitente, arrodillado y cubierto de capucha, con un crucifijo y una calavera entre sus manos y un libro sobre la roca. Aunque está algo elevado, adivinamos un buen lienzo. Y bajo él, la puerta, de dos hojas, con tallas antiguas de motivos dominicanos, como ya se ha escrito.

En la nave, por encima de los arcos del coro, en el lateral norte, hay colgados tres cuadros: el central, pintado en tabla, representa a san Pablo, y parece que, por su forma triangular, pudo pertenecer al

tímpano de algún retablo. Tiene la túnica azul y el manto rojo y lleva una espada en su mano derecha y un libro en la izquierda. La cabeza, de buena apariencia, está coronada por un nimbo. El tímpano está ribeteado por una orla vegetal.

A los lados de la reja del coro alto, dos óleos, con una Inmaculada, de Juan Gabriel Ximénez, similar a la de la sacristía, cuya descripción haremos más adelante, y Nuestra Señora de la Encarnación, que recuerda la iconografía de la Virgen, en el retablo del Cordero Místico (Gante), de los hermanos Van Eyck. Vestida de rojo y manto azul, inclina la mirada sobre un libro. La cabellera rubia, de pronunciados rizos, está coronada con una especie de diadema de oro con flores y plumajes. Al estar a considerable altura, no hemos podido obtener mayores detalles, aunque opinamos que es una obra meritoria.

Entre los dos arcos del coro, una lápida conmemorativa del IV centenario de la fundación del convento (1588-1988).

El retablo mayor, fue un arreglo compositivo, tras la guerra civil, que realizó el carpintero y artesano Marcial Medina Alcaraz, con restos de uno de la iglesia dominica del Rosario, que fue de Jesús Nazareno. Con cierta claridad pueden distinguirse las piezas antiguas de las repuestas: son las columnas y los tableros de la predela que realizara el maestro retablista Manuel del Álamo, allá por los años 1689-1690.

Atendiendo a la estructura, el sotabanco consta de dos pedestales y una mesa de altar, jaspeados, en cuyo frontal está pintado el escudo de la orden. De aquí parte el retablo, propiamente dicho, con una predela de notables tableros policromados, dorados y tallados con motivos vegetales, situados entre pedestales cajeados. Y, sobre ella, tres calles, separadas y guarnecidas de cuatro columnas salomónicas policromadas y doradas, de capitel compuesto, con bajorrelieves de pámpanas y racimos de uva en los fustes de espiral.

En la calle de la izquierda, sobre una repisa, la imagen de santo Domingo de Guzmán, el fundador de la Orden, de buena factura. Es antigua y procede del convento cordobés de San Pablo y San Agustín. Vestido con el hábito dominico y coronado con aureola de disco, lleva una estrella en la frente, banderín y rosario en la mano derecha y un libro en la izquierda, atributos característicos de algunos santos fundadores.

En la calle de la derecha, la extraordinaria talla de san Vicente Ferrer, el milagroso predicador valenciano, con el hábito de la orden y una aureola discal sobre su cabeza. Lleva en la izquierda un crucifijo y señala el cielo con el índice de la mano derecha. Sorprende la anatomía de sus manos y la finura de su cabeza.

En la calle central, de abajo a arriba, el sagrario, magnífica obra de orfebrería, en la que se distinguen dos partes, como se explicará en el apartado 3.10.4. El espacio del manifestador, en el que hay hoy un pequeño Crucifijo de talla, de buena hechura; el nicho con la imagen de la titular del templo, y, rematando, un cuadro de Cristo esperando la muerte, confortado por Dios Padre y el Espíritu Santo, despojado de sus vestiduras y en actitud orante ante la cruz. Sobre una roca aparecen dos inscripciones ilegibles, debido a una superposición. En una parece decir Se hizo... a devoción del Ilmo. Sr. En la otra, escrita en latín, se lee algo así de Dilexit me et... ipse.

La imagen de la Encarnación es de canastillo y presenta a María, coronada, sobre una peana barroca de talla sobredorada, con los símbolos propios de tal advocación: libro en su mano izquierda y cetro en la derecha. El rostro es de bellas facciones, aunque con expresión seria, reflexiva y trascendente. Su mirada hacia abajo denota la aceptación humilde de la encarnación de Cristo en sus entrañas. El vestido es blanco y el manto, rojo, ambos floreados. El creciente lunar y las piezas de orfebrería, ya citadas, se estudian en el apartado correspondiente.

La distribución del retablo viene del año 1988, pues con anterioridad presentaba otra, ya que los santos dominicos se encontraban en las capillas laterales y el nicho con la Encarnación ocupaba el lugar en que hoy se encuentra el cuadro de Cristo esperando la muerte.

Delante del retablo, la mesa de altar y el ambón, dorados, con columnas salomónicas, que son obra moderna

El vía crucis de la nave se adquirió en Madrid en la década de los cuarenta por la madre Leonor Morales. Las vidrieras, junto a las del coro bajo, han sido realizadas recientemente, por alumnos del Taller de Empleo (1999-2000). Hay dos dentro de las capillas que dan al exterior, con símbolos dominicos y de la vida contemplativa; y tres en cada lateral, correspondientes a los óculos linderos al alfarje, con escenas de la vida de santo Domingo.

3.10.2.2. En la sacristía

Obras artísticas en la clausura

- 3.10.3.1. En el coro bajo
- 3.10.3.2. En la entrada al convento
- 3.10.3.3. En el locutorio bajo
- 3.10.3.4. En el recibidor y vestíbulo del claustro
- 3.10.3.5. En la bajada y vestíbulo del coro
- 3.10.3.6. En el claustro
- 3.10.3.7. En el refectorio
- 3.10.3.8. En la escalera
- 3.10.3.9. En el repartidor primero
- 3.10.3.10. En el locutorio alto y pasillo
- 3.10.3.11. En el pasillo alto
- 3.10.3.12. En la escalera del claustro
- 3.10.3.13. En el pasillo de las celdas
- 3.10.3.14. En el repartidor del pasillo de la capilla de arriba
- 3.10.3.15. En el pasillo de la capilla de arriba
- 3.10.3.16. En la capilla de arriba
- 3.10.3.17. En el vestíbulo de la sala de labor
- 3.10.3.18. En la sala de labor
- 3.10.3.19. En las cámaras

Orfebrería

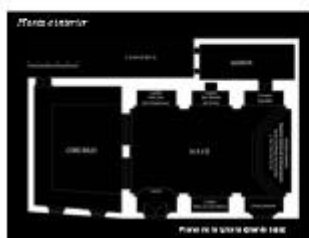
3.10.4.1. Vasos sagrados

3.10.4.2. Otros objetos litúrgicos

3.10.4.3. Aderezos de imágenes

El archivo y biblioteca

Iglesia y convento Encarnación (Dominicas) Diapositivas en Power-Point



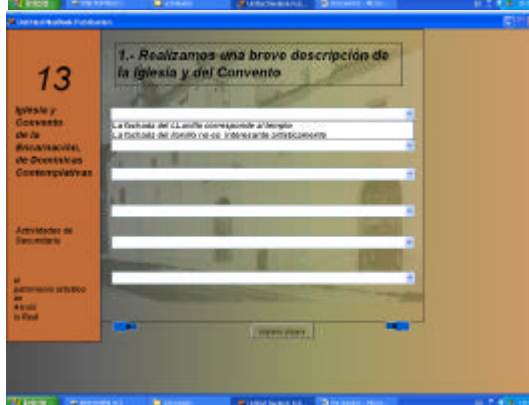
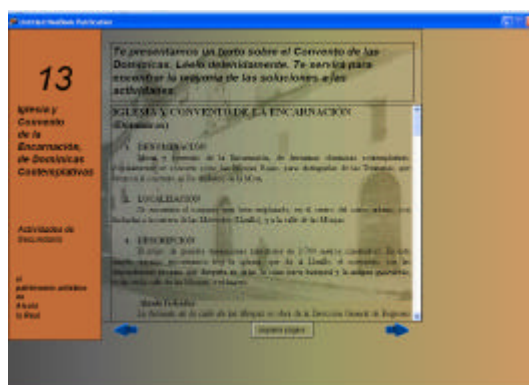
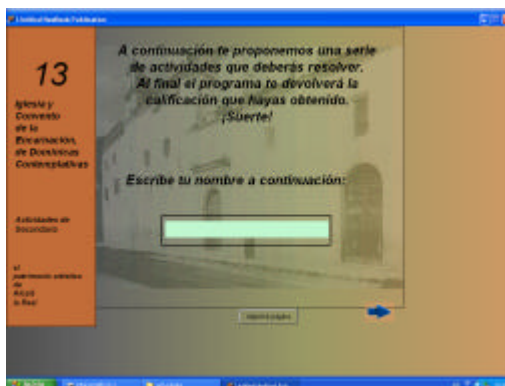
The image shows two screenshots of a software application. The top screenshot displays a word search grid with the following text:

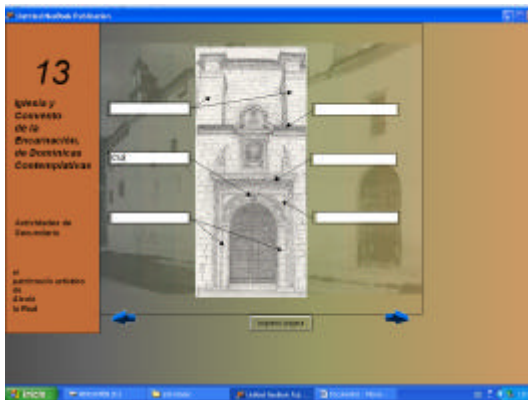
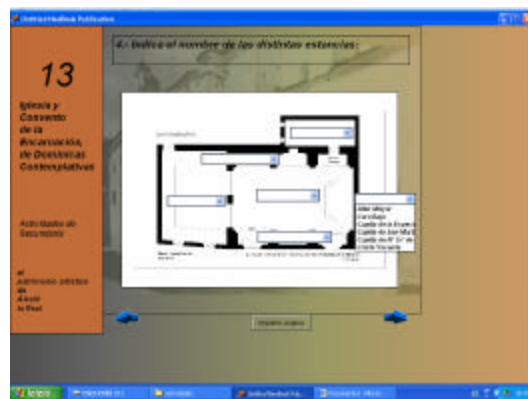
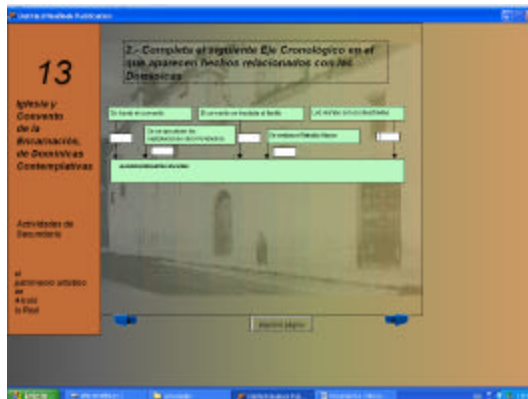
A	B	C	D	R	F	L	B	G	E	C	D
D	E	L	V	V	K	D	E	F	T	O	X
G	H	L	V	J	K	G	N	Z	D	N	M
E	K	A	D	E	W	X	J	M	C	T	K
L	D	N	D	E	O	I	U	O	P	R	S
F	R	I	B	O	R	D	T	X	L	A	P
H	U	L	M	R	W	M	A	I	X	F	P
M	T	L	S	F	C	B	S	J	B	U	N
O	D	O	M	I	N	I	C	A	B	E	M
M	C	M	W	B	X	A	I	E	N	R	F
T	R	I	B	L	I	F	O	B	A	T	J
E	G	R	P	M	O	V	J	M	Z	E	N

Below the grid, the text reads: "Descubre SEIS términos relacionados con el convento y su fac".

The bottom screenshot shows a text puzzle on a light blue background. The text is: "La [] es el elemento más sobresaliente. La puerta está inscrita en un []. El arco presenta una [] y un [] con ornamentación a base de [], [] y [] de dardos. Las enjutas son []. El friso se adorna con []. Una [] lo separa del segundo piso." Below the text, it says "Rellena los huecos".

Aproximación al patrimonio local. Una experiencia para escolares. Un ejemplo en Alcalá la Real.





ENSEÑAR Y DIFUNDIR EL PATRIMONIO HISTÓRICO. EL GABINETE PEDAGÓGICO DE BELLAS ARTES DE JAÉN.

Carmen Guerrero Villalba.

Coordinadora Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de Jaén.
Universidad de Jaén

La difusión y educación del Patrimonio es hoy uno de los medios más eficaces para crear una conciencia de su valor y por tanto de su permanencia, entre el conjunto de la sociedad.

La información y la educación, como ha señalado HERMAN VAN OFF, experto del Centro del Patrimonio Mundial de UNESCO, al referirse a las ciudades históricas, es una de las premisas necesarias para concienciar al público y educar en la protección y conservación de este legado *“no se podrá obtener un verdadero efecto multiplicador sin programas específicos de formación de educadores y mientras la educación sobre el patrimonio mundial no sea incorporada en el currículum de las escuelas”*¹

Es precisamente en esta dirección, en la consideración del Patrimonio como recurso educativo en la que voy a centrar el desarrollo de esta comunicación, fundamentalmente por la estrecha relación que esta realidad tiene con la actividad profesional que vengo realizando como coordinadora del Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de Jaén.

LA DIFUSIÓN DEL PATRIMONIO EN EL ÁMBITO ESCOLAR.

La difusión del Patrimonio Histórico en el ámbito de la educación formal e informal en nuestra comunidad autónoma es y ha sido un desafío para los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes de Andalucía desde 1986, año de nuestra creación. De igual modo han sido también muchas las realidades y experiencias educativas satisfactorias desarrolladas en este tiempo.

¹ HERMAN VAN HOOFF. “La convención del patrimonio mundial y el seguimiento del estado de conservación”. Cuadernos del Patrimonio IX Junta de Andalucía. Conserjería de Cultura. Sevilla 1999. pg. 10

Los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes, organismos dependientes de las consejerías de Educación y Ciencia y Cultura de la Junta de Andalucía tienen como objetivo la Difusión del Patrimonio Histórico andaluz e impulsar su labor educativa en la sociedad². Con especial dedicación ha sido el medio escolar el que se ha visto beneficiado de las propuestas y actividades llevadas a cabo entre el profesorado y alumnado de las enseñanzas no universitarias de Andalucía.

El programa de Gabinetes Pedagógicos de Andalucía ha sido pionero en España en la difusión del patrimonio en la educación, ha sabido introducir en la escuela la problemática actual en la que se encuentra nuestro Patrimonio, haciendo realidad y llevando a cabo parte de las aspiraciones que la sociedad actual atribuye a la cultura y la educación como elementos socializadores.

Hemos abordado el Patrimonio Histórico desde la concepción que los bienes que lo integran son producto de la actividad y la inteligencia humana que nos ha precedido, estos objetos del pasado, creencias, lugares, ideas que la historia nos lega, no son solo objetos artísticos, sino objetos de gran riqueza y variedad comunicativa para reconstruir y estructurar el paso del tiempo desde el presente, representan un recurso para la ciencia y el conocimiento histórico.

Entendido como recurso didáctico el Patrimonio posee valores educativos, motivadores, formativos e históricos, simbólicos y significativos para integrar y comprender el desarrollo y evolución de los hechos culturales y la producción humana en el espacio y en el tiempo, con todas las implicaciones que ello supone para el presente. Esta herencia colectiva conforma nuestra memoria histórica y por tanto los bienes que la constituyen los identificamos como propios, nos pertenecen a todos.

El interés de este legado tiene sentido cuando lo situamos en su tiempo concreto, es decir en su contexto social y humano.

Por ello para la educación es importante resaltar las posibilidades que proporciona el patrimonio para la comprensión cambio-continuidad en el tiempo. Su potencialidad para comprender y estudiar el pasado, su interés para la educación antidogmática y a favor del relativismo científico y la confluencia de contenidos interdisciplinares y multidisciplinares en

² Véase Decreto 269/85, de 26 de Septiembre de la Presidencia de la Junta de Andalucía (BOJA 21-I-86) por el que se crean los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes y las funciones a desarrollar en la difusión del Patrimonio Histórico andaluz.

su estudio. Todos estos valores se nos presentan como recursos para la educación humanística y democrática con un alto contenido ético y cívico.

PATRIMONIO Y EDUCACIÓN EN ANDALUCÍA.

De forma general el currículum andaluz³ recoge en sus distintos niveles y etapas la necesidad de conocer, conservar y valorar el Patrimonio andaluz, tanto en los objetivos o metas que dirigen la enseñanza como en los contenidos objeto de estudio especialmente en los procedimentales y de forma casi exhaustiva en los actitudinales.

Nuestro Patrimonio Histórico es materia de aprendizaje, la ley andaluza lo sitúa como una de las manifestaciones de la cultura andaluza repartido en diversas áreas en las distintas etapas educativas y como uno de los ejes transversales que articulan el currículum escolar en especial dentro del área de Conocimiento del Medio en la Enseñanza Primaria, en la de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Enseñanza Secundaria Obligatoria; además como materia optativa en esta etapa educativa se incluye las asignaturas de “Patrimonio Cultural de Andalucía” y “Cultura Clásica”, para el segundo ciclo de la ESO en tercer y cuarto curso.

También el Bachillerato contempla el Patrimonio como materia de aprendizaje repartido entre asignaturas comunes a todas las modalidades de bachillerato y en especial en las materias optativas de las modalidades del Bachillerato de Artes y Humanidades.

Sin embargo una formalización curricular expresa con relación a las disciplinas presentes en el conjunto del Patrimonio Histórico no se hace hasta la materia optativa de 2º de Bachillerato “Patrimonio Artístico de Andalucía”.

Este diseño recoge indistintamente conceptualizaciones y denominaciones sobre lo Patrimonial diversas: Patrimonio Cultural, Patrimonio Histórico Artístico, Patrimonio Natural, convendría por tanto, tener en cuenta el concepto y valoración que la sociedad actual y las diferentes disciplinas implicadas en su estudio hacen del Patrimonio. Podríamos sintetizarlo como un concepto cambiante, resultado de la consideración que las distintas sociedades han dado a la Historia y su legado como objetos de cultura con valores simbólicos que merecen ser incluidos en el conjunto de bienes con proyección social y por tanto que hay que transmitir, conserva, estudiar y difundir.

³ En la mayoría de trabajos y publicaciones de los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes desde 1987 se trata e incluyen justificaciones, comentarios y orientaciones sobre la necesidad de insertar las actividades de enseñanza-aprendizaje del Patrimonio Histórico en el currículum escolar.

En este sentido, uno de los aspectos que actualmente ocupan la reflexión científica sobre Patrimonio Histórico se centra en torno a la ampliación de su propio concepto con relación a realidades sociales que merecen ser consideradas dentro del ámbito de los bienes culturales⁴. Así en este ámbito científico se están produciendo teorizaciones sobre el Patrimonio como factor de desarrollo sostenido y recurso económico. Métodos y teorías sobre conservación y restauración. Función social del Patrimonio Histórico. Patrimonio como bien intercultural. Patrimonio como concepto cultural. Patrimonio como memoria común compartida, pero también, memoria del presente y los proyectos de futuro en los que se reconoce un colectivo. Patrimonio como elemento que ayuda a redefinir los modelos sociales en relación con los recursos económicos tradicionales. Patrimonio como factor clave para dinamizar y potenciar el desarrollo de las ciudades y territorios. Dimensión medioambiental, social y económica y recurso renovado para ciudades industriales dependientes. En definitiva una nueva definición de Patrimonio como *todo aquello que un colectivo crea y en lo que se reconoce y sobre lo que adopta una actitud consciente y provechosa. Una definición que incluye todas las corrientes culturales y que valora de forma integrada el patrimonio cultural y el medioambiental, el urbano y el rural. El autóctono y el traído por los inmigrantes, como señal de las sociedades democráticas actuales.*

Independientemente de estas consideraciones, el Patrimonio como legado histórico tiene una serie de valores intrínsecos propios, dignos de ser observados, estudiados y utilizados como contenidos de enseñanza en los que los Gabinetes se han centrado desde 1986, y desarrollado una *didáctica específica sobre Patrimonio Histórico en nuestra comunidad*, partiendo de la idea del Patrimonio como un recurso didáctico para la enseñanza.

En la práctica, nos basamos en el papel protagonista del profesorado como mediador mas adecuado entre el patrimonio y su alumnado, dado su conocimiento del nivel del grupo-clase, del desarrollo del currículo, y por tanto es quien mejor puede dirigir y coordinar las actividades con el patrimonio, insertarlas en el currículo escolar, no como algo puntual, o extraescolar, sino formando parte del proceso de aprendizaje; procurando que estas actividades se produzca en el momento más adecuado de la programación escolar además de con un material idóneo; de forma que el contacto directo con los bienes patrimoniales sea

⁴ Desde mediados de los años 80 se han producido un número importante de publicaciones sobre estos temas desde algunas universidades españolas y sobre todo desde los organismos e instituciones que gestionan y tutelan los bienes culturales, para Andalucía tienen gran interés las publicaciones del Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico con la serie “Cuadernos” y un “Boletín” bimensual de la institución, donde se plantean estas consideraciones; el número 58 se ha dedicado a las nuevas perspectivas, véase MORENTE, María (coord.) Pensando el Patrimonio. El concepto de Patrimonio Cultural en nuestros días. Boletín del I.A.P.H. N° 58. Sevilla 2006.

atractivo y motivador para crear experiencias satisfactorias y conocimientos precisos en el alumnado.

Siguiendo esta orientación nuestra tarea se ha dirigido a: 1) Realización de material curricular con propuestas concretas sobre el patrimonio andaluz, provincial, local; con diferentes niveles de articulación tanto desde la lógica del propio patrimonio como la de los escolares de diversos niveles y etapas. 2) Formación del profesorado en la didáctica del Patrimonio a través de los Centros de Profesorado, Asesoramiento de Grupos de Trabajo desde los propios CPs e individualmente en los centros educativos, con una puesta al día -información actualizada y científica- sobre el patrimonio de cada provincia, sus diferentes tipologías, su situación y las posibilidades de cada una de ellas como contenidos para llevar al aula. 3) Propuestas concretas de intervención y actividades con una metodología investigativa y descubrimiento dirigido, materializada en los Cuadernos de Trabajo (Profesorado y Alumnado) entendidos estos como material abierto y apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje donde se recogen y contextualizan las diversas tipologías de Bienes Culturales. 4) Dinamización didáctica y montaje de Exposiciones en Museos y Conjuntos Arqueológicos. 5) Propuestas de itinerarios patrimoniales integrados, urbanos, temáticos, comarcales, artísticos, arqueológicos... 6) Realización de otros recursos didácticos para el profesorado y alumnado como talleres, simulaciones arqueológicas, folletos informativos, pautas de actuación para el trabajo fuera del aula. Visitas al Patrimonio provincial (Campañas Escuela y Patrimonio), audiovisuales, colecciones de diapositivas, vídeos didácticos, temáticos, generales...⁵

En todos estas pautas de actuación está presente una orientación constructivista del aprendizaje y una metodología activa e investigativa centrada en la visita descubrimiento y en el contacto directo con el patrimonio, potenciando aprendizajes significativos y funcionales sobre el Patrimonio en general y andaluz en particular; rompiendo así con las visitas descontextualizadas tanto de la capacidad cognitiva y afectiva del alumnado, de las investigaciones científicas actuales en el terreno de las distintas disciplinas que convergen en el Patrimonio Histórico, como de las propuestas concretas programadas en el aula por el profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

PROPUESTAS DIDÁCTICAS DE DIFUSIÓN, EXPERIENCIAS Y ACTUACIONES DESARROLLADAS

⁵ AAVV "Difusión del Patrimonio Histórico". Junta de Andalucía Consejería de Cultura Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, Sevilla 1996

Tras estas consideraciones trataré de situar algunas de las propuestas didácticas y actuaciones llevadas a cabo por el Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de Jaén en la difusión del patrimonio entre los centros escolares de la provincia y andaluces en las ciudades de **Úbeda y Baeza**, declaradas **Ciudades Patrimonio de la Humanidad** por los valores excepcionales que sus conjuntos históricos conservados encierran.

Baeza conserva una amplia arquitectura pública civil y Úbeda una arquitectura señorial y palaciega de alta calidad, donde el clasicismo renacentista se desarrolló desde fuentes propias e innovadoras, unidas a la tradición constructiva medieval de sus maestros canteros, ejemplificada en la Plaza Vázquez de Molina, el gran conjunto renacentista de España. La actividad de Andrés de Vandelvira en ambas ciudades revolucionó la construcción y aportó brillantez a sus tramas urbanas, la labor teórica y tecnológica iniciada con él y continuada por otros maestros-arquitectos traspasó nuestras fronteras y sus soluciones constructivas fueron adoptadas en América, en ciudades que hoy son Patrimonio de la Humanidad. La pervivencia de estos valores hasta la actualidad las hace valiosas para el patrimonio universal.

En la base de todas las experiencias realizadas, la ciudad histórica y su patrimonio ha sido el protagonista, el centro de interés elegido y seleccionado para acercar, conocer, comprender y aprender a valorar el patrimonio de estas ciudades. Ha sido el S. XVI, periodo histórico singular en cuanto a la implantación del lenguaje arquitectónico renacentista y la actividad constructiva, teórica y tecnológica iniciada con Andrés de Vandelvira, continuada por otros maestros-arquitectos en ambas ciudades, hoy visible y conservada y en sus tramas urbanas.⁶

Las actuaciones didácticas realizadas desde 1987 se han apoyado en tres ámbitos que se complementan, cuyo objetivo ha sido la utilización de este Patrimonio como recurso educativo en el aula:

- 1) Elaboración, edición de material didáctico y otros materiales de difusión.
- 2) Visitas a los conjuntos históricos de Úbeda y Baeza
- 3) Formación y asesoramiento al profesorado en la didáctica del patrimonio.

1) Materiales didácticos elaborados y difundidos sobre el Patrimonio Histórico Úbeda y Baeza.

⁶ Para comprender mejor el significado de Andrés de Vandelvira, su originalidad y trascendencia en la arquitectura y la configuración de estas ciudades véanse los trabajos publicados por el profesor GALERA ANDRÉU, especialmente "Andrés de Vandelvira 1505 -1575" Akal, 2000

Los materiales didácticos, como es norma entre los Gabinetes Pedagógicos de Andalucía, están concebidos con diverso formato, contenido y planteamiento didáctico, para ser utilizados en los diversos niveles educativos; y a la vez ser una propuesta de trabajo abierta en apoyo al currículum escolar actual de Andalucía y a la labor del profesorado desde la Educación Infantil hasta el Bachillerato. Este modelo didáctico elige la visita activa como centro del aprendizaje con el patrimonio e incide en la necesidad de un cambio de actitud y valoración hacia los Bienes Culturales del entorno más cercano.



Ilustración 1 Vista general plaza Vázquez de Molina (Úbeda)



Ilustración 2 Plaza de Santa Cruz y Palacio de Jabalquinto (Baeza)

a) *Cuadernos de Trabajo:*

“Arquitectura de Baeza durante el S. XVI”

“Arquitectura del Renacimiento en Úbeda: Andrés de Vandelvira”.

“Arquitectura del Renacimiento en las ciudades de Úbeda y Baeza”

Estos cuadernos, están estructurados de forma que proporcione una información general tanto al profesorado como al conjunto del alumnado para realizar actividades de enseñanza-aprendizaje con el Patrimonio de Úbeda o Baeza. Dejando al profesor o profesora libertad para elegir sus propias estrategias metodológicas para conseguir resultados satisfactorios.

Cada “Cuaderno de Trabajo” consta de dos cuadernos, uno dirigido al profesorado con consideraciones generales sobre las intenciones educativas de la propuesta. Metodología sugerida. Información específica sobre los contenidos. Material gráfico de apoyo al texto, como planos, plantas de algunos edificios representativos, detalles arquitectónicos, dibujos... Glosario de términos utilizados. Bibliografía utilizada y comentada y Cuestionario de Evaluación sobre el material y la actividad.⁷



Ilustración 3 Material didáctico elaborado por el Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de Jaén.

⁷ Independientemente de la evaluación que el profesorado hace de su práctica docente, los cuestionarios incluidos pretenden evaluar la incidencia y adecuación del material, del diseño de la actividad y del propio desarrollo del trabajo con el Patrimonio. Estos cuestionarios, amablemente, enviados por el profesorado al Gabinete, proporcionan información y elementos de medida sobre el uso e idoneidad del material, del recorrido propuesto y de las valoraciones personales que el alumnado realiza. Datos de gran interés en la elaboración de futuros materiales y propuestas didácticas.

El cuaderno dirigido al alumnado, propone una serie de actividades diferenciadas para trabajar en el aula y durante el recorrido en Úbeda o Baeza respectivamente; planimetría, apoyo gráfico y cuestionario de evaluación.

Las actividades contemplan dos niveles de complejidad según se trate de escolares de educación primaria o secundaria.

La metodología propuesta, se basa en el papel activo del alumnado y la orientación didáctica del profesor o profesora, pues su dirección es fundamental al conocer el nivel del grupo, su integración curricular, las expectativas que la actividad ha suscitado etc., y por tanto debe decidir y adecuar en todo momento el material a la realidad educativa de su grupo. Por ello, las actividades propuestas, están abiertas a modificaciones parciales, totales o a las innovaciones que en cada caso se consideren oportunas o no.

Se recomienda, no obstante, varias fases en el desarrollo de las actividades en Baeza y Úbeda, de modo que el trabajo con el patrimonio sea significativo y eficaz. Tres fases, para tres momentos distintos de trabajo con el patrimonio:

-Fase introductoria y motivadora, de detención de ideas previas, de aproximación y conocimiento a las actividades que se van a realizar; análisis del material y objetivos del recorrido, resolución de algunos problemas de contenidos y contextualización del conjunto de bienes patrimoniales con los que se va a trabajar. El objetivo de esta fase es dotar de información base al alumnado para poder acceder al contacto directo con el Patrimonio de Baeza y Úbeda.

-Una segunda fase exploradora, de observación y recogida de datos, de descubrimiento, de reconocimiento y comprensión en contacto directo con el patrimonio durante el recorrido urbano y la realización de actividades contenidas en el cuaderno.

-Fase final de trabajo de refuerzo, síntesis y reflexión; elaboración de conclusiones y puesta en común de nuevo en el aula.


Estas tres fases, son de gran importancia, pues se trata de dotar de instrumentos, según los niveles de conocimiento individuales y maduración personal a los escolares con los que se pueda acceder progresiva y autónomamente al conocimiento del Patrimonio como un bien colectivo que nos pertenece y con el que tenemos una serie de responsabilidades colectivas y personales.

Este proceso en el desarrollo de la actividad pretende lograr que los escolares consigan un descubrimiento personal del patrimonio de estas ciudades, conocimiento dirigido y guiado por el profesor o profesora que ha planificado la actividad, aunque basado en la propia experiencia personal, para conseguir una acción educativa coherente y significativa, de compromiso personal y social con este legado ante su conservación y disfrute.

Estos cuadernos han sido y son un recurso útil y positivo en apoyo a la labor docente del profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Su utilización ha puesto de manifiesto la función innovadora y motivadora que este tipo de material tiene, y la capacidad para atraer la atención del alumnado y profesorado al relacionar la realidad patrimonial que se pretende conocer con los contenidos de aprendizaje. Además de su carácter formativo y comunicativo, al prestar ayuda al aprendizaje de determinadas actitudes de respeto, valoración y compromiso personal hacia los contenidos culturales.

b) Unidad Didáctica: “El Renacimiento y la Edad Moderna en Jaén.”

UNIDAD DIDÁCTICA



El Renacimiento y la Edad Moderna en Jaén

Apéndice Documental

1. La cantería y la construcción del Renacimiento andaluz.
2. Arquitectos del Renacimiento en Jaén
3. Contrato de Andrés de Vandelvira con la Catedral de Jaén.
4. Planimetría
5. Un Mecenaz y protector del Renacimiento: Francisco de los Cobos.
6. Castillos de Canena y Sabiote.
7. La Sacra capilla del Salvador. Esquema iconográfico de las portadas.
8. Los Conjuntos Históricos y la Conservación del Patrimonio.
9. El Coro de la Catedral de Jaén.
10. Los Bienes Muebles de la Catedral de Jaén.

Esta propuesta pedagógica abierta, está concebida como un conjunto de actividades de enseñanza aprendizaje para conectar la historia con sus protagonistas y sus logros, a través de los documentos escritos conservados, lo que ha aportado la investigación histórica y artística sobre este periodo y especialmente a través de los propios testimonios arquitectónicos conservados en las tramas urbanas de Úbeda, Jaén y Baeza.

Se trata, de un material para ayudar a leer y comprender la Historia a través del Patrimonio conservado de Úbeda, Baeza y Jaén durante el S. XVI. Su interés radica en la riqueza de contenidos que pueden ser inferidos en el desarrollo de los itinerarios históricos que se proponen en cada una de estas ciudades, desde los diversos ámbitos que contempla el currículum del Área de Ciencias Sociales Geografía e Historia para la Enseñanza Secundaria.

Estos itinerarios pueden trabajarse de forma individualizada con cada una de las tres ciudades, o bien, puede trabajarse de forma integrada en un solo itinerario con un carácter territorial más amplio y de mayor dificultad conceptual; dependerá del profesorado y las necesidades del alumnado para crear experiencias iniciales en torno a estos bienes culturales, o construir etapas históricas más complejas.

La unidad didáctica está constituida por: un **cuaderno para el profesorado** que incluye:

- Orientaciones didácticas y metodológicas, señalando los ámbitos del currículum desde los que puede trabajarse la unidad con relación a los contenidos de la ESO

- Información específica, sobre los contenidos propuestos: Los inicios de la modernidad y su desarrollo en el Reino de Jaén en el S. XVI, con especial incidencia en Úbeda, Baeza y Jaén.
- Anexos y material complementario para el trabajo en clase, textos y documentos originales, planimetría e ilustraciones.
- Bibliografía básica comentada sobre el tema, actualizada y de fácil localización para el profesorado.

El **cuaderno para el alumnado**, incluye: textos, mapas, planos, plantas, ilustraciones y dibujos sobre las actividades propuestas para trabajar en clase, previas a la realización de los itinerarios, específicas durante los recorridos, y posteriores en el aula. Estos tres tipos de tareas diferenciadas, están en función del modelo de trabajo que proponemos para el aprendizaje y enseñanza del Patrimonio Histórico.

c) Itinerario: “Descubrir y conocer la Ciudad: El conjunto Histórico de Baeza”.

Con esta propuesta didáctica se pretende introducir el Patrimonio Histórico en Educación Infantil, aprovechando las primeras salidas que, dentro del ámbito de conocimiento y experiencias “Medio físico y social”, el currículum establece.

Se trata pues, de utilizar como pretexto el escenario y elementos urbanos del Centro Histórico de Baeza, sus calles y plazas; en concreto la Plaza de los Leones, Cuesta de San Gil, Plaza de Santa M^a, Santa Cruz y Arco del Barbudo, para observar de forma integrada y reconocer otras formas y elementos urbanos presentes en la ciudad, de cara a potenciar y ampliar las experiencias personales, la curiosidad por su entorno y la adquisición de sentimientos de respeto y valoración hacia la ciudad y su patrimonio conservado.

La ciudad de Baeza, y la propia configuración de estos espacios urbanos, proporcionan unas condiciones óptimas para el desarrollo físico del recorrido, como son el escaso tráfico, concentración de edificios monumentales y de uso domésticos, espacios amplios y próximos entre si..... Esta circunstancia favorece el recorrido, la observación del paisaje urbano y las características diferenciadas que esta parte de la ciudad tiene en contraste con el hábitat cotidiano en el que viven los escolares; tanto al nivel de escala y tamaño de calles y plazas, color de edificios, elementos urbanos presentes, usos etc. Esta propuesta, al igual que las anteriores contempla el aprendizaje enseñanza con el patrimonio como un proceso, con tres fases de trabajo diferenciadas.⁸

⁸ Véase Taller: “Descubrir y conocer la ciudad: El Conjunto Histórico de Baeza”. En VII Encuentro provincial de Educación Infantil. CEP, Jaén 2000. Esta propuesta, fue presentada al profesorado de Educación Infantil en Junio de 2000.

d) Material divulgativo:

Otro tipo de material elaborado, fundamentalmente informativo y dirigido al conjunto de la sociedad, se ha ocupado de presentar el estado de algunos bienes de interés cultural, con relación a las intervenciones recientes -conservación y /o restitución de los usos y funciones originales-, caso de **La Catedral de Baeza** y su restauración o la **Restauración de la Fuente de Santa M^a de Baeza**.

En esta línea, se encuentra el material difundido con motivo de las Jornadas Europeas de Patrimonio Histórico. Estas Jornadas de Puertas Abiertas se vienen realizando por la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía desde 1992 en colaboración con el Consejo de Europa, en las que actualmente participan 51 países y regiones europeas con el objetivo de informar, concienciar, y salvaguardar el Patrimonio conocido y valorado como el mas desconocido y amenazado a través de visitas guiadas.

Cada año, las jornadas se han organizado en torno a un lema común para toda Andalucía. En varias ediciones el Patrimonio de Baeza y Úbeda ha sido incluido en los itinerarios temáticos comunes. Caso de las celebradas en los años de 1992 y 1993 dedicadas a mostrar las **Intervenciones en materia de restauración llevadas a cabo en varios inmuebles de los Conjuntos Históricos de Úbeda y Baeza**.

Las dedicadas a **Los orígenes de la ciudad y la Arqueología Urbana en Úbeda de 1996; Museos y Catedrales Andaluzas de 1998; Arquitectura Mudéjar en Úbeda y Baeza**, en el año 2000. En la edición de 2001, cuyo tema común fue el Patrimonio Industrial en Andalucía se incluyó el **Museo del aceite y Hacienda La Laguna de Baeza**; 2003 **Edificios históricos rehabilitados de uso público en Andalucía**, se incluyó El Palacio de Francisco de los Cobos en Úbeda y en Baeza Seminario de San Felipe Neri, el Palacio de Jabalquinto, edificios que actualmente ocupa la Universidad Internacional Antonio Machado; 2004 **Plazas y jardines en Andalucía**, donde se incluyeron las magníficas plazas de estas dos ciudades y algunos de sus jardines históricos; 2005 **Conjuntos históricos en Andalucía**; 2006 **El Renacimiento en Andalucía**. En la última edición de 2007 dedicada a **El Barroco en Andalucía** se seleccionaron bienes muebles del rico patrimonio barroco de estas ciudades. Estas actividades han posibilitado en sus diversas ediciones conocer y visitar a numerosas ciudadanas y ciudadanos, de la localidad como del resto de la provincia otros sitios y bienes que forman parte del rico patrimonio histórico de estas ciudades.

2) VISITAS A LOS CONJUNTOS HISTÓRICOS DE ÚBEDA Y BAEZA.

A) Campaña Escuela y Patrimonio.

El Gabinete Pedagógico de Jaén para apoyar y dinamizar las propuestas didácticas sobre el Patrimonio Histórico provincial planificadas por el profesorado, organiza y coordina todos los años la **Campaña Escuela y Patrimonio**. Esta campaña, es una de las actividades prioritarias del Gabinete. Está dirigida a todos los centros escolares de la provincia. Tiene como objetivo facilitar el contacto directo con el patrimonio provincial y potenciar las visitas y actividades didácticas durante los recorridos programados por el profesorado en torno al Patrimonio Histórico. Este apoyo se concreta en la subvención de las actividades programadas por los centros, a quienes se les facilita información, material didáctico y el desplazamiento en autobús al lugar patrimonial elegido. Para participar el profesorado interesado presenta un proyecto de actividad, indicando: - objetivos propuestos. - integración de la actividad en el currículum escolar, - nivel educativo y nº de participantes, - fecha de realización, - materiales a utilizar.



Ilustración 4 Actividades Campaña Escuela y Patrimonio.

Con posterioridad, a la realización de la actividad, se le pide una breve memoria sobre la experiencia desarrollada.

Esta actividad, siempre es ampliamente demandada por el profesorado y valorada de forma muy positiva. En los últimos diez años, más de 300 centros de la provincia y cerca de 800 docentes han realizado actividades en Úbeda y Baeza llegando contabilizar cerca de 15000 escolares que han conocido y trabajado sus conjuntos renacentistas y tramas urbanas, la arquitectura palaciega, civil y religiosa, la labor constructiva de Andrés de Vandelvira, el estado de conservación de este legado y su actualidad. Quizá, lo más importante cualitativamente, es la utilización de un modelo didáctico de visita que contextualiza este patrimonio, y pone en valor desde la escuela la cultura y la historia desde la realidad actual, desde nuestro presente.⁹

B) OTRAS VISITAS.

Al margen de la Campaña Escuela y Patrimonio, cada año, Úbeda y Baeza son seleccionadas por los centros escolares o por el profesorado de forma individual para visitar sus centros históricos y su arquitectura renacentista conservada. Se realizan numerosísimas visitas, no solo por parte del profesorado de la provincia sino de Andalucía y del resto del estado español. En los últimos ocho años más de doscientos centros educativos de Andalucía y de otras localidades (León, La Rioja, Bilbao, Murcia, Madrid, Cuenca, Cáceres, Castellón, Valencia...) han solicitado material y asesoramiento al Gabinete de Jaén para trabajar los *itinerarios didácticos* en estas ciudades a las que se han desplazado.

3) FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO.

Un capítulo importante lo ha representado la formación del Profesorado en la didáctica del Patrimonio Histórico. Es y ha sido este un objetivo fundamental en la actividad del Gabinete Pedagógico. Se han diseñado y realizado actividades de formación coordinadas y en colaboración con los centros de profesorado de la provincia, especialmente con el Centro de Profesorado de Úbeda, Jaén, con el de Motril en Granada, con la propia Conserjería de Educación o la Universidad Internacional Antonio Machado de Baeza. Estas actividades, desde el año 90 se han concretado en la realización de cursos y en la participación en el asesoramiento y seguimiento de Seminarios y Grupos de Trabajo, orientando y colaborando con el profesorado.

⁹ Unos 1200 centros han participado en la Campaña Escuela y Patrimonio, visitando diversos bienes patrimoniales de nuestra provincia. Cuantificar el conjunto de actividades realizadas en Úbeda y Baeza al margen de la Campaña Escuela y Patrimonio es difícil, pues la información está en función del uso que el profesorado hace de los recursos del gabinete y en muchos casos sólo se solicita información y el material didáctico. También hay que tener en cuenta que el material es fácilmente reproducible en los propios centros con una simple fotocopiadora.

Todas las actuaciones formativas han tenido como eje central el conocimiento y contacto directo con la realidad patrimonial de Úbeda y Baeza, desde una doble perspectiva, desde una visión actualizada y científica y desde los aspectos didácticos específicos propios de la función docente. Planteando las líneas metodológicas propuestas por el gabinete en la difusión del patrimonio, contrarias a las visitas transmisivas, unidireccionales, descontextualizadas, turísticas y simplonas. Se trata de potenciar la visita activa en la que el alumnado aprenda a través de su observación y su trabajo. Esta línea pedagógica se apoya con los materiales didácticos ya elaborados.

Las experiencias del Gabinete Pedagógico en el terreno de la formación ha conformado un modelo de curso específico en el ámbito de la difusión del patrimonio. Este modelo contempla las siguientes pautas de actuación:

- 1) Fase teórica, con desarrollo de ponencias sobre características y tipologías de patrimonio, aspectos históricos específicos, aspectos relacionados con la de tutela y gestión. Significado del potencial didáctico del Patrimonio y valores que representa para la educación, modelos de intervención didáctica...
- 2) Fase practica, con realización de itinerarios y visitas patrimoniales concretas relacionadas con los contenidos patrimoniales propuestos y con el Patrimonio de la zona-provincia-Andalucía. Fase fundamental de contacto directo con el patrimonio que se pretende conocer y posteriormente utilizar en el aula.
- 3) Fase de formación de grupos de trabajo y realización de material didáctico sobre el patrimonio de la localidad o la comarca.

En los cursos realizados sobre Úbeda y Baeza, con relación a los contenidos teóricos se han trabajado aspectos generales sobre el Patrimonio Histórico de Úbeda, Baeza y otros centros menores de la comarca de la Loma relacionados con el contexto histórico, artístico, urbanístico y territorial en el que se insertan. Características, tipología de bienes que lo integran, aspectos relacionados con la tutela- conservación, gestión, protección y difusión-, estado actual, legislación protectora y normativa del mismo. Importancia de su utilización en la educación. Papel de los itinerarios didácticos como recurso útil para integrar determinados aspectos del currículum de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

Con la relación a la fase práctica, se ha experimentado “in situ”, el modelo didáctico potenciado por los Gabinetes en el trabajo con el patrimonio, realización de diversos itinerarios y la necesidad de una didáctica específica por parte del profesorado de los distintos niveles de la enseñanza no universitaria.

Un último aspecto de capital interés, lo ha representado la elaboración de material didáctico por parte del profesorado asistente a los cursos sobre el patrimonio de las propias ciudades. Los materiales elaborados presentan itinerarios y actuaciones didácticas sobre patrimonio etnológico, documental, u otras propuestas temáticas individualizadas sobre los Conjuntos Históricos respectivos, para su posterior aplicación en el aula. Desarrollando así el aspecto multiplicador que la acción formativa sobre el patrimonio puede llegar a tener.

La aceptación y participación del profesorado en estos cursos ha sido siempre muy positiva y numerosa, valorando la utilidad de estas experiencias en una doble dirección: por el apoyo que suponen para la propia practica docente, como, por la aportación individual y personal que el contacto directo con el patrimonio ha supuesto para una mejor comprensión de su valor.

Señalaré algunos de los cursos realizados y su contenido fundamental, bien hayan sido impartidos para el profesorado del ámbito de actuación del Cep de Úbeda como para el profesorado del resto de Cep de la provincia.

Centro Profesorado de Úbeda:

- *“Didáctica del Patrimonio Histórico”* (Mayo 1990.) *“El Patrimonio Histórico y sus posibilidades didácticas”*. (1992)

Introducción a las diversas tipologías de Patrimonio Histórico, ejemplificado en el propio patrimonio de Úbeda y Baeza. Realización de itinerarios históricos y visitas a los archivos históricos y la Escuela Taller de Úbeda.

- *“Itinerarios por el Patrimonio Histórico: Úbeda”*. (Abril 1994)

Desarrollo de diversos tipos de itinerarios por la comarca de la Loma y elaboración de itinerarios específicos para aplicar en el aula.

- *“Elaboración de Materiales de Cultura Andaluza”*. (Enero 1997)

- *“Educación artística y Patrimonio Histórico de Andalucía”*, desarrollado en torno a esta área del currículum en las que el Patrimonio puede ser utilizado como recurso para el aprendizaje en Educación Infantil.

- *“Los Conjuntos Históricos de la Loma: Úbeda y Baeza Patrimonio de la Humanidad* (Noviembre-Diciembre 1999)

Como objetivos además de conocer y valorar los Conjuntos Históricos de la Loma, Conocer el grado de conservación y las medidas que en la actualidad los protegen y las implicaciones que ello tiene para el desarrollo de la vida contemporánea así como el significado de la inclusión de Úbeda y Baeza en la lista de ciudades Patrimonio de la Humanidad. Transmitir en clave

didáctica esta problemática y potenciar el trabajo con el alumnado en torno a la ciudad y sus conjuntos. Realización de itinerarios en Úbeda , Baeza, Iznatoraf, Villacarrillo, Bejijar, Sabiote, Canena..

Centro Profesorado de Jaén:

.- *“Itinerarios por el Patrimonio Histórico: Baeza y Úbeda Medieval.” (Abril-Mayo 1996)*

Con un sentido más amplio y territorial se analizó la riqueza, variedad y problemática del Patrimonio Histórico provincial, además de incidir en los aspectos didácticos que los itinerarios como propuesta globalizadora poseen para el trabajo con el alumnado. Realización de itinerarios poniendo de manifiesto la huella medieval presentes en ambas ciudades.

-*“Descubrir y conocer el Patrimonio Histórico y cultural en Educación Infantil”.* (Marzo 2002.)

Realización del itinerario por el Conjunto Histórico de Baeza para Educación Infantil analizando las actividades propuestas en 5 paradas seleccionadas y los aspectos lúdicos y funcionales necesarios para su aplicación.

-*“Andrés de Vandelvira. Arquitecto”*(Abril 2005)

-*“Patrimonio Industrial en Jaén: Ferrocarriles, Puentes y embalses”* (2007)

Universidad Internacional Antonio Machado. Baeza

“Patrimonio Histórico y Medio Rural”. (Mayo1996.)

Experiencias didácticas sobre el Patrimonio Histórico: Itinerarios por la comarca según la tipología de bienes presentes en ella.

-*“Construir la Historia a partir de los recursos cercanos: Elementos materiales y locales en la didáctica de las ciencias sociales”.* (Diciembre 1996.)

Se trabajó el patrimonio documental. El Archivo municipal de Baeza como recurso para el conocimiento de la historia local.

- *“VII Encuentros provinciales de Educación Infantil”.* Junio 2000.

Taller denominado “Descubrir y conocer la ciudad: El Conjunto Histórico de Baeza”. Propuesta de Itinerario para Educación Infantil.

Centro Profesorado de Motril. (Granada)

-*“Conocemos el Patrimonio de Andalucía”.* Noviembre 99. Granada / Úbeda y Baeza

-*“Jaén y el Renacimiento andaluz”.* -*“Itinerario por los conjuntos renacentistas de Úbeda y Baeza”*

Entre los Grupos de Trabajo asesorados por el Gabinete durante el curso1998, merece señalar la labor desarrollada por el grupo de la Escuela de Artes Aplicadas de Baeza, denominado *“Manipulación creativa de imágenes”*, sobre la reconstrucción ideal de **Las Murallas de**

Baeza. Trabajo presentado en soporte electrónico con objeto, que estas imágenes a modo de juego, puedan ser manipuladas y recreadas por el alumnado.

Este breve recorrido, puede aproximar a la labor desarrollada y a la modesta contribución que desde el Gabinete Pedagógico de Jaén se ha realizado en la difusión del Patrimonio de estas ciudades y los objetivos perseguidos en estos años. Estos resultados, representan una realidad contundente y precisa sobre todo por la respuesta que el profesorado y la escuela en general han aportado para la integración del Patrimonio en el currículum escolar y el cambio cualitativo operado en las actividades de enseñanza- aprendizaje sobre el Patrimonio, en este caso ejemplificado en el de Úbeda, Baeza y la comarca de la Loma, que diseña el profesorado.

Si partimos del hecho que las experiencias de difusión y actuaciones didácticas realizadas en los últimos años por el Gabinete Pedagógico de Bellas Arte de Jaén han mostrado ser eficaces, convenientes y adecuadas, para generar y potenciar el aprendizaje escolar sobre el Patrimonio Histórico de Úbeda y Baeza; sería conveniente continuar en esta línea de compromiso y responsabilidad con este legado, hacía su protección, conservación y defensa, y conseguir transmitir íntegramente sus valores excepcionales para disfrute al conjunto de la Humanidad.

En conclusión, es importante seguir impulsando la función educativa del Patrimonio, continuar ofreciendo apoyo didáctico al profesorado de nuestra provincia; generalizar las experiencias educativas desarrolladas hasta ahora entre el conjunto de los centros escolares. Iniciar nuevas experiencias educativas, ampliar y diversificar las propuestas didácticas tomando como centro de interés la variada diversidad patrimonial y cultural de Úbeda y Baeza en relación con la historia, la tecnología, el arte, la ciencia y el territorio.

Seguir potenciando el contacto directo con el patrimonio de Úbeda y Baeza a través de los itinerarios didácticos, fortaleciendo la capacidad motivadora que este legado tiene para la construcción de conocimientos en la educación activa, herramienta poderosa para hacer crecer la reflexión y el pensamiento humanista en todos los niveles educativos. En relación con esta practica educativa, las visitas y recorridos por el patrimonio, es imprescindible el respeto al aprendizaje escolar y al profesorado en su labor docente, frente a los nuevos ritmos que el turismo y el Patrimonio como recurso económico están imponiendo, me refiero, al tiempo y utilización de los espacios patrimoniales para la educación, que son muy distintos a los tiempos y espacios patrimoniales que consume el turismo.

Carmen Guerrero Villalba

En fin, se trata de difundir entre los escolares y la sociedad en general, la realidad posible de unas ciudades amables para la vida, donde arquitectura del pasado y el espacio urbano actual, es útil y confortable. Y por tanto, una apuesta para la convivencia con la historia y la contemporaneidad.

EL ARTE RUPESTRE EN CIEZA: CENTRO DE INTERPRETACIÓN Y ESTUDIOS DE PÚBLICO

José Monteagudo Fernández

IES Villa de Abarán (Murcia)

INTRODUCCIÓN

En la sociedad post-industrial de los países avanzados, en la actualidad, la visita a museos y exposiciones se ha convertido en un fenómeno sociocultural habitual en las actividades de ocio y tiempo libre de las personas.

A través de las exposiciones se posee un instrumento básico para la presentación, interpretación y difusión de elementos de interés patrimonial.

El caso que nos ocupa creemos que responde a necesidades objetivas de conservación y difusión del arte prehistórico, dada su importancia en el devenir histórico de la humanidad y sus manifestaciones artísticas; así como de evitar la repetición de actos vandálicos que, en algunos casos, han provocado su desaparición total o parcial para siempre, privándonos de una parte del conocimiento de la historia del ser humano; de nosotros mismos en definitiva.

El proyecto de creación de un centro de interpretación sobre el arte en la prehistoria está basado en el intento de confeccionar una exposición de claro perfil didáctico en la que información y conocimiento sobre este tipo de manifestación artística sean transmitidos al

visitante con el fin de instruirle y educarle en la conservación de este arte milenario a través de un proceso de aprendizaje en el que el estímulo intelectual es muy importante¹.

La intervención sobre el patrimonio arqueológico y artístico del hombre prehistórico puede constituir un sustituto del más viejo sueño del hombre: el viaje en el tiempo y en el espacio. Y es que el patrimonio cultural hace las veces de puerta que une el pasado con el presente, realidad en la que radicaría el magnetismo para atraer a cualquier tipo de visitante al centro de interpretación.

CENTROS DE INTERPRETACIÓN

En la actualidad hay un creciente interés por el patrimonio por parte de la sociedad en su conjunto, especialmente de las sociedades post-industriales de los países avanzados, donde la felicidad la provoca el conocimiento², al cual se puede llegar a través de la comprensión del patrimonio, que se convierte así en un agente informador de primer orden.

Sin embargo, la comprensión del patrimonio no siempre es fácil y se requiere el uso de medios que ayuden a comunicar y entender dicho patrimonio para poder llegar a conocerlo. Uno de los mecanismos que ayuda a la sociedad en la comprensión del significado de los restos materiales del pasado y sirve a la vez para el disfrute, educación y salvaguarda del patrimonio es la interpretación.

Podríamos definir la interpretación como el arte de explicar el significado y el sentido de un lugar que se pretende visitar, es decir, un método de presentación, comunicación y explotación coherente del patrimonio.

Las principales herramientas mediante las que se lleva a cabo la interpretación de un bien patrimonial son los llamados *centros de interpretación*, que podríamos definir como un equipamiento cultural que tiene como objetivo la promoción y difusión del patrimonio de un determinado territorio mediante una acción museográfica que conjuga varios medios comunicativos: exposición, maquetas, audiovisuales, elementos interactivos, etc.

¹ Esta parte de la comunicación, acerca de la creación de un centro de interpretación sobre el arte rupestre, es el resultado de un trabajo fin de Máster en Dirección y Gestión de Recursos Histórico-Culturales, desarrollado en la Universidad de Murcia durante el bienio 2004-2006.

² HERNÁNDEZ CARDONA, F. X., "Sociedad, patrimonio y enseñanza. Estrategias para el siglo XXI", [en línea], URL: <<http://www.ub.es/histodidactica/CCSS/xavi-herandez.htm>> (Consulta 5 de enero de 2006).

Su utilidad como herramienta a la hora de la conservación y difusión del patrimonio resulta obvia por varias razones. Primeramente, parten de una novedad con respecto de otros elementos de difusión del patrimonio como pueden ser los museos, y es que los centros de interpretación no tienen por qué basar su acción en una colección de piezas, que generalmente en los museos son originales, únicas e intocables. La exposición en estos últimos espacios se realiza mediante vitrinas y pequeños carteles informativos. El visitante apenas sale de la mera contemplación de objetos en un ambiente de casi total pasividad.

En cambio, los centros de interpretación suelen ser más dinámicos. Cuentan con una presentación amena, basada en un diseño y aspecto más vivos, coloristas, y visual y auditivamente atractivos; así como objetos y herramientas manipulables.

Durante su recorrido dan a conocer el efecto que han tenido determinados acontecimientos sobre la sociedad en su conjunto y a la vez plantean interrogantes a ser resueltos durante la visita; el visitante es un sujeto activo generador de respuestas. Ofrece la posibilidad de contrastar lo que ya se sabía con lo que se ha aprendido, todo mediante la presentación *in situ* del bien patrimonial.

El proyecto que se elabora y defiende en estas líneas, apuesta por la denominada “*difusión social del patrimonio*”, (CUENCA, 2004), a fin hacer comprensible el patrimonio cultural y que éste sea valorado por los usuarios de este tipo de centros culturales. Ello se pretende conseguir dando prioridad a las estrategias de difusión, adoptando para ello planteamientos museográficos modernos, con nuevas técnicas y tecnologías, teniendo la didáctica como elemento fundamental a la hora de orientar la museografía, difusión y comunicación; lo que supone resaltar la importancia del visitante por encima de los objetos, haciendo del centro de interpretación un lugar amable y atractivo donde aprender de una manera lo más lúdica posible.

EL ARTE RUPESTRE EN CIEZA

Cieza es un municipio situado al Norte de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, con una extensión de 365 Km². En dicha extensión, dentro del panorama del arte prehistórico de la Región de Murcia, el término municipal de Cieza es uno de los puntos más importantes para el estudio de este tipo de arte en lo que a sus manifestaciones pictóricas confiere, tanto por el número de yacimientos, veintiuna estaciones en total, como por la calidad e importancia de los mismos, algunos de ellos únicos en toda la Región. Todas las estaciones de arte rupestre están declaradas B.I.C. (Bien de Interés Cultural) y Patrimonio de la Humanidad por la

UNESCO, única muestra que la Región de Murcia tiene en esta preciada lista de bienes patrimoniales.

Las estaciones más antiguas y, quizás, las más importantes son las cuevas en las que se han hallado pinturas de cronología paleolítica, exclusivas en la Región de Murcia. Su hallazgo, junto con el de otras zonas, demuestra la existencia de arte Paleolítico en zonas meridionales, “*poco típicas*” (LOMBA, SALMERÓN, 1995). Su importancia viene dada, no por la elegancia o cantidad de las figuras, sino porque suponen la confirmación de la distribución del arte paleolítico a lo largo de todo el Sureste peninsular, del que Murcia quedaba fuera hasta su hallazgo. De este modo, Cieza se eleva como referente para el estudio de las creencias del hombre paleolítico.

El Cañón de Almadenes es un cañón cárstico excavado por el río Segura en su curso alto, con una longitud de 11 Km. entre los actuales municipios de Cieza y Calasparra, aprovechando una falla tectónica que corta estratos superpuestos de dolomías y calizas masivas, conformando un profundo y angosto desfiladero con paredes verticales de hasta 100 m. de altura. Se trata de un espacio protegido de 116 hectáreas, ya que es Zona de Especial Protección para las Aves y está incluido dentro de la Red Natura 2000.

Todo el entorno del Cañón se encuentra repleto de cuevas, simas y abrigos rocosos donde en el interior de varias de estas cavidades se han encontrado manifestaciones de Arte Rupestre Paleolítico, Levantino y Esquemático, todas ellas declaradas Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO en 1998, de ahí la importancia de este paraje en lo que al estudio del arte prehistórico se refiere y la construcción del centro de interpretación en uno de sus márgenes, aprovechando las antiguas viviendas de los trabajadores de la central hidroeléctrica sita en el propio Cañón.

Junto con las cuevas que contienen pinturas de cronología paleolítica, la cavidad más destacada que se halla en el Cañón de Almadenes es la Cueva-Sima de la Serreta, en la que aparecen más de cincuenta figuras de Arte Rupestre Esquemático, que incluye algunas de tipo Seminaturalista. Además de ello, en la Serreta se han hallado las evidencias más antiguas de la agricultura en la Región de Murcia y la única construcción romana dentro de una cueva hasta ahora documentada en España.

La visita a esta sima, que ya puede hacerse desde hace poco tiempo, podrá ser complementada con el Centro de Interpretación, ofreciendo así una información exhaustiva, amena y completa del arte prehistórico en Cieza. De esta forma la Región de Murcia contará con dos espacios

destinados a difundir este tipo de manifestación artística dentro de la Comunidad Autónoma, potenciando un turismo de interior y de calidad basado en los bienes patrimoniales que atesora, ya que actualmente existe otro centro de interpretación del arte rupestre en el término de Moratalla, el Centro de Interpretación de Arte Rupestre “Casa de Cristo”, inaugurado este mismo año. Sin embargo, aunque su finalidad sea la de difundir el arte rupestre prehistórico de la Región de Murcia en su conjunto, el término de Cieza, por las razones anteriormente expuestas, necesita de un tratamiento singular que únicamente le puede ser otorgado mediante el presente proyecto.

ACCIÓN DIDÁCTICA

Uno de los objetivos de la creación del Centro de Interpretación del arte rupestre es la difusión de este tipo de arte a través de medios didácticos mediante los cuales el visitante, además de aprender, se divierta.

Para poder llevar a buen puerto dicha intención es necesaria la puesta en escena de intervenciones museográficas recurrentes y didácticas que a través de la investigación y reelaboración de los contenidos histórico-artísticos relativos al arte prehistórico puedan hacerlo comprensible mediante una exposición entendible al tiempo que entretenida, a través de estrategias y técnicas de divulgación y comunicación comprensibles.

Materiales didácticos

Son varias las herramientas didácticas que se podrían emplear para hacer más accesible la exposición. Entre ellas los denominados materiales didácticos, entendiendo éstos como aquellos recursos que se utilizan para el desarrollo de determinadas acciones didácticas con el fin de ampliar la información que ofrece la exposición y que ayudan a una mayor comprensión del mensaje expositivo (SERRAT ANTOLÍ, 2005). Sin embargo son elementos que no forman parte, *sensu stricto*, de los recursos expositivos (módulos interactivos, paneles, maquetas) y museográficos que presentan dicho mensaje.

Entre el material didáctico que se puede implementar en el Centro de Interpretación se encuentran los folletos de orientación e introducción, que contendrían información básica respecto a la exposición y al propio Centro, filosofía del mismo, un mapa de orientación del interior, con cada sala y sus contenidos, etc.

Otro elemento didáctico pueden constituirlo los denominados “recuerdos”, que los visitantes suelen adquirir en las tiendas de los centros culturales, tales como las postales, pequeñas

reproducciones, pósteres o desplegables, que pueden contener pequeños textos en los que se realizará una breve descripción de la pieza representada.

El material audiovisual puede formar parte del material didáctico del Centro. La confección del material multimedia, como CD-ROM's interactivos o DVD's es una alternativa, así como la utilización de Internet como otro material didáctico, ya que a través de la Web del Centro se pueden confeccionar determinados materiales como web-quests.

Finalmente se encuentran las guías didácticas, aunque éstas ya dirigidas a un público más específico.

Recursos expositivos

La propia exposición es el medio de comunicación principal a través del cual el Centro de Interpretación atrae la atención del público, permitiendo acercar el mundo prehistórico y su arte al visitante. En ella no sólo se mostrarán réplicas de herramientas, pinturas rupestres y otros útiles prehistóricos, sino que se intentará contextualizar todos ellos, haciéndolos accesibles de la forma más didáctica posible.

La exposición del Centro de Interpretación tendrá a su disposición una amplia gama de recursos y técnicas expositivas con las que trasladar el mensaje al público. Las primeras serán las más tradicionales, a las que la gente está acostumbrada y ya conocen.

En este contexto se enmarcan los paneles expositivos, recurso muy práctico que permite combinar imágenes y texto a un bajo coste y de fácil montaje. Constituyen la principal fuente de información en las salas expositivas. El texto es presentado de forma breve, concisa y rigurosa, teniendo en cuenta el tono en que se redactará y el estilo, así como el número de palabras, la fuente, el tamaño y el color. Para que estos paneles sean leídos por los visitantes, deben llamar su atención mediante el empleo de elementos visuales familiares y palabras y símbolos entendibles, siguiendo un sistema graduado, sistemático y global en toda el área expositiva que facilite al visitante un sistema de referencia que le ayude a comprender mejor el mensaje.

Otro medio expositivo lo constituyen las propias vitrinas, pedestales y plataformas, principales medios expositivos a través de los cuales se muestran al público reproducciones, réplicas o maquetas de arte mueble u otros utensilios.

Escenografías y maquetas son otro medio expositivo a utilizar en la acción didáctica del Centro para acompañar el mensaje transmitido y ayudar a su comprensión.

Las escenografías de corte didáctico, además de contextualizar ideas y objetos pueden ayudar a despertar emociones en el visitante evocando situaciones y momentos cotidianos de la gente de la prehistoria, sobre todo si van acompañadas de sonidos de ambientación.

Interactividad, elementos audiovisuales y multimedia

Una de las mejores vías para que el público aprenda divirtiéndose es mediante el empleo de elementos museográficos interactivos, donde los elementos expositivos llaman a la participación del público, poniendo en marcha sus sentidos. Para que la interactividad resulte provechosa al cien por cien es necesario que active, además de los esquemas físicos, los conceptuales y emocionales del visitante (SERRAT ANTOLÍ y FONT GUITERAS, 2005). En el caso que nos ocupa, el Centro de Interpretación persigue estas tres vertientes de la interactividad:

- Interactividad manual: acción de determinados mecanismos que inciten el movimiento y participación.
- Interactividad mental: mediante la formulación de preguntas e incógnitas a lo largo de la exposición que ha de ser despejadas por el visitante.
- Interactividad emocional: intentando incidir en el ánimo del visitante mediante la estética o el diseño del propio edificio.

La decisión de introducir propuestas interactivas en la exposición del Centro se debe a los beneficios que aportan, tales como la intensificación de la memoria, el hacer posible las futuras relaciones y conexiones entre conceptos y la integración de ideas.

El uso de módulos interactivos en el Centro será variado, atendiendo a los diferentes tipos que de éstos se pueden incorporar a un centro de características similares.

Los medios audiovisuales forman parte importante y constante del discurso expositivo en base a las imágenes y sonidos que se sucederán a lo largo del recorrido, ayudando a la interpretación de aquél. Entre los citados medios audiovisuales pueden emplearse imágenes virtuales, módulos sonoros, escenografías, ilustraciones, fotos o proyecciones de documentales.

Los sistemas multimedia combinan imágenes, texto y sonido, en los que el usuario interactúa con ellos, siendo por tanto sistemas de información interactiva (ALONSO FERNÁNDEZ y GARCÍA FERNÁNDEZ, 1999). Los sistemas multimedia son un soporte atractivo y ameno que captan con facilidad la atención del público y posibilitan una participación activa del visitante. El uso de pantallas táctiles y un software multimedia pueden permitir la transmisión de información al público y viceversa, transformándose en esta última vía como un posible sistema de evaluación.

Acciones didácticas

Por acciones didácticas se entiende el conjunto de actuaciones y tareas que el Centro ofrece como complemento, ampliación o profundización del mensaje que quiere transmitir. En este sentido, la principal acción didáctica la constituye la propia exposición, que en este caso presenta un claro componente didáctico orientado a facilitar los procesos de construcción del conocimiento respecto al tema tratado en ella, con un amplio abanico de recursos museográficos como se acaba de detallar.

La segunda gran acción didáctica son las visitas, las cuales serán guiadas para la población escolar y autoguiadas para el resto de visitantes. Las visitas guiadas tienen como finalidad la orientación en el recorrido y el aporte a los estudiantes de conocimientos relativos al mensaje expositivo, profundizando en sus contenidos. Se trata de visitas guiadas de exploración, cuyo objeto es el de introducir a los visitantes en una temática concreta, presentando núcleos conceptuales básicos, con el fin de que comprendan de forma clara las ideas esenciales

Las visitas autoguiadas son aquellas planificadas para ser desarrolladas con recursos que permiten un nivel de autonomía mayor por parte del visitante. La mediación del guía es sustituida por otros materiales, tales como folletos, sistemas digitales y auditivos y un conjunto de interrogantes a resolver a lo largo del recorrido. Por tratarse de visitas de descubrimiento no requerirían de un nivel de elevados conocimientos previos.

Estas visitas al Centro de Interpretación serían completadas con la visita comentada a la Cueva-Sima de la Serreta, habilitada para ello de forma espectacular, donde entrar en contacto directo con restos pictóricos originales a través de la compañía y comentario de un guía especializado, quien interactuará con los visitantes mediante la formulación de preguntas o el establecimiento de diálogos.

Otro elemento de acción didáctica serían los talleres, entendiéndose por tales, aquella actividad que busca la participación del visitante instándole a poner en práctica los conocimientos

expuestos en la exposición para comprobar si los ha adquirido. De este modo, estarán dirigidos a afianzar de forma más sólida el aprendizaje, especialmente los contenidos de tipo procedimental. Incidiendo sobre las emociones y las experiencias el aprendizaje se evoca de forma más fácil y agradable posteriormente.

ESTUDIOS DE VISITANTES

La puesta en marcha del Centro de Interpretación servirá como trampolín para desarrollar un área de investigación que intenta consolidarse en España, los Estudios de Visitantes. Este concepto hace referencia a una poderosa herramienta sin la que no se concibe hoy día la creación y administración de centros culturales dedicados a la preservación y difusión del patrimonio del ser humano en cualquiera de sus ámbitos. La American Association of Museums (AAM) define los Estudios de Visitantes como: “*el proceso de obtención de conocimiento sistemático de y sobre los visitantes de museos, actuales y potenciales, con el propósito de incrementar y utilizar dicho conocimiento en la planificación y puesta en marcha de aquellas actividades relacionadas con el público*” (1991).

Los Estudios de Visitantes son una disciplina que vieron la luz en los Estados Unidos en el periodo de entreguerras y que no comenzaron a desarrollarse en Europa hasta la segunda posguerra, especialmente en la década de los setenta.

En España los Estudios de Visitantes se desarrollan tardíamente en relación a los países de nuestro entorno, no apareciendo los primeros trabajos hasta el decenio de 1980³ de la mano de la mano de investigadores como GARCÍA BLANCO, CARMEN PRATS, MIKEL ASENSIO, ELENA POL o PÉREZ SANTOS. Es precisamente una especialista en esta materia, PÉREZ SANTOS (2003), quien pone de relieve la importancia que los *Estudios de Visitantes* tienen en la actualidad. Ésta viene determinada porque con su puesta en funcionamiento pueden conseguirse museos más afables y gratos, con exposiciones más cercanas al visitante y un mínimo coste, con contenidos más comprensibles y atractivos y con públicos más diversos, ya que los *Estudios de Visitantes* en su función como instrumento de gestión general del museo facilitan la toma de decisiones en la política general del museo, basada en un análisis objetivo de la realidad. Son también una herramienta en la toma de decisiones que tienen que ver con la elaboración y diseño de nuevas exposiciones porque permiten recoger información sistemática

³ No ha sido hasta fechas muy recientes cuando en el ámbito de la Región de Murcia se ha comenzado a mostrar interés por los Estudios de Visitantes. Fruto de dicho interés es la presente comunicación, cuya sección relativa a este campo de investigación no es sino una parte del trabajo de investigación para el programa de doctorado de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Murcia en el que quien escribe está matriculado y lo que presenta es parte de ese trabajo.

en cada uno de los pasos con que cuenta una exposición y utilizarla para establecer fines, estudiar aspectos técnicos durante el diseño y montaje, comprobar el cumplimiento de los objetivos propuestos e identificar y corregir problemas después de la apertura al público de la exposición. Finalmente, los *Estudios de Visitantes* conforman un marco para el desarrollo de la investigación de los procesos implicados en la comunicación entre el público y el museo que contribuyen a adecuar los procedimientos existentes a las dificultades particulares de cada situación. parte

El conjunto de los *Estudios de Visitantes* es muy extenso, pudiendo abarcar, según recoge BITGOOD (1993; 1996) (citado por PÉREZ SANTOS, 2003), cinco grandes áreas de investigación y aplicación de los Estudios de Visitantes:

- Análisis y captación de público.
- Diseño y desarrollo de exposiciones.
- Diseño y desarrollo de programas de actividades.
- Diseño de servicios generales.
- Servicios de atención al visitante

La intención es desarrollar en el Centro de Interpretación esta área de investigación y alzarse como espacio pionero en este tipo de estudios en la Región de Murcia. El campo de acción se centrará en primer lugar sobre el análisis del tipo de público que visita este tipo de espacios culturales con la finalidad de incrementar y utilizar la información recogida en la planificación y puesta en marcha de aquellas actividades relacionadas con el público. La metodología empleada será un cuestionario autoadministrado a través del cual se puedan conocer toda una serie de ítems, como el interés por la cultura de los visitantes, la forma en la que éstos realizan la visita, características sociodemográficas de los mismos, etc.

De este modo, la creación de este espacio supone por un lado el conocimiento, conservación y difusión de la riqueza patrimonial que constituye el arte prehistórico en el municipio de Cieza y por extensión en toda la Región de Murcia, y por otro, el desarrollo de un área de investigación que todavía necesita consolidarse a nivel regional y nacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO FERNÁNDEZ, L. (1999) *Museología y museografía*, Ediciones del Serbal, Barcelona, 383 p.

AMERIGO, M. (1993) "Metodología de cuestionarios: principios y aplicaciones". *Boletín A.N.A.B.A.D.* 3-4, pp. 263-272.

ASENSIO, M. (1996). *Estudios de público en España*. Seminario Internacional: Museum Visitors Studies, Mérida.

BITGOOD, S., y LOOMIS, R. J. (1993). "Environment design and evaluation in

museums". *Environment and Behavior*, 25 nº6 (Environment Design and Evaluation in Museums), 683-697.

CHACÓN JIMÉNEZ, F. (dir.) (1995) *HISTORIA DE CIEZA. Cieza Prehistórica. De la depredación al mundo urbano*. Vol. I, Ed. Campobell, Murcia.

CUENCA, J. M. (2004) *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*, Universidad de Michigan.

GARCÍA BLANCO, A., PÉREZ SANTOS, E., y ANDONEGUI, M. O. (1999). *Los visitantes de museos: Un estudio de público en cuatro museos*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

HERNÁNDEZ CARDONA, F., X., "Sociedad, patrimonio y enseñanza. Estrategias para el siglo XXI", en <http://www.ub.es/histodidactica/CCSS/xavi-hernandez.htm>

HERNÁNDEZ, HERNÁNDEZ, F^{CA}. (2002) *El patrimonio cultural: la memoria recuperada*. Ed. Trea, Gijón, 462 p.

HOOPER-GREENHILL, E. (1998), *Los museos y sus visitantes*, Ed. Trea, Gijón, 259 p.

MONTES BERNÁRDEZ, R.; SALMERÓN JUAN, J. (1998) *Arte rupestre prehistórico en Murcia. Itinerarios didácticos*, E. Museo Municipal de Cieza, CPR Cieza y Asociación Fahs, Cieza, 105 p.

PÉREZ SANTOS, E. (2003). *La Evaluación Psicológica en museos y exposiciones: Fundamentación teórica y utilidad de los Estudios de Visitantes*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid.

PRATS, J., "Valorar el patrimonio histórico desde la educación: factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales", en <http://www.ub.es/histodidactica/CCSS/bienes.htm>

SANTACANA MESTRE, J.; SERRAT ANTOLÍ, N. (Coords.) (2005) *Museografía didáctica*, Ed. Ariel, Barcelona, 653 p.

VALDÉS SAGÜÉS, M. C. (1999) *La difusión cultural en el museo: servicios destinados al gran público*", Ed. Trea, Gijón, 266 p

José Monteagudo Fernández

LA ARQUEOLOGÍA Y LA PREHISTORIA COMO EJE EN UN PROYECTO INTEGRADO DE COMPRENSIÓN DEL TERRITORIO. EL EJEMPLO DEL CAMPO DE APRENDIZAJE DE LA NOGUERA

**Antoni Bardavio Novi
Paloma González Marcén**

Universidad Autónoma de Barcelona

¿QUÉ ES UN CAMPO DE APRENDIZAJE?

Los Campos de Aprendizaje *-Camps d'Aprenentatge-* son servicios educativos del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya que ofrecen la posibilidad de hacer estancias de dos a cinco días, o visitas de trabajo de un día al alumnado de los centros docentes catalanes de educación infantil y primaria y de educación secundaria obligatoria¹. En estos momentos la red de campos de aprendizaje está compuesta por dieciséis centros que tienen como objetivos prioritarios: promover actividades educativas innovadoras en espacios naturales y culturales emblemáticos del territorio catalán, participar en la formación inicial y permanente del profesorado y participar en la investigación de aquellos temas clave de los propios campos de aprendizaje. Estos permiten el desarrollo de actividades de trabajo en entornos reales, prolongando el currículo escolar fuera de las aulas, en laboratorios vivenciales que promueven la aplicación de conocimientos vinculados a las áreas de ciencias naturales y ciencias sociales de manera transversal e interdisciplinar.

EL ENTORNO DEL CAMPO DE APRENDIZAJE DE LA NOGUERA

¹ TREPAT, C. (2005). Los campos de aprendizaje y la historia del arte. *Íber* 43: 44-57

El Campo de Aprendizaje de la Noguera pretende proporcionar al alumnado las herramientas educativas necesarias que le permita interpretar y comprender por qué Sant Llorenç de Montgai –localidad de la comarca leridana de la Noguera donde se encuentra el CdA de la Noguera- ha sido un entorno ocupado por el ser humano desde la prehistoria debido a sus excepcionales características orográficas y a su riqueza natural. La explotación de los recursos que la naturaleza ofrece en este paraje constituyó la base de las formas de vida de los cazadores, recolectores y pescadores del paleolítico. Su realidad geográfica, puerta de entrada desde la depresión del río Segre a las montañas pre-pirenaicas y pirenaicas, frontera entre los condados catalanes y el nordeste de Al-Andalus, lo convirtieron en un espacio de especial significación durante la Edad Media. En el transcurso de la Guerra Civil española se convirtió también en escenario trágico de la denominada Batalla del Segre. En la actualidad el aprovechamiento de las aguas de su embalse (construido a inicios del siglo XX) permite la obtención de energía eléctrica y hace posible el riego de los campos del llano de las tierras de Lleida y el abastecimiento de agua de boca a parte de su población gracias al Canal Auxiliar de Urgell, que tiene su origen en el embalse de Sant Llorenç. Hoy en día, este espacio natural protegido se ha convertido en un lugar excepcional tanto para la observación de aves acuáticas, como para la práctica de deportes como el piragüismo, el senderismo, la pesca o la escalada.

PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y CONTENIDOS EN VALORES QUE SE DESARROLLAN

La metodología didáctica propuesta en las actividades que se desarrollan en el Campo de Aprendizaje permite al alumnado interpretar esta realidad siguiendo una estrategia didáctica de descubrimiento guiado y empatía que facilita la comprensión y valoración de todos los elementos que configuran la fisonomía actual de este territorio. Esta aproximación educativa al medio les ha de permitir proyectar y aplicar posteriormente esta estrategia de aprendizaje a su realidad (local, nacional, europea,...), fomentando una práctica analítica para una mejor comprensión del mundo² (BARDAVIO y GONZÁLEZ MARCÉN, 2003).

Desde el punto de vista de educación en valores, la propuesta didáctica del CdA de la Noguera pretende involucrarse de forma activa en proyectos que tiendan a educar en la solidaridad, la tolerancia, el diálogo, la salvaguarda del patrimonio histórico, cultural y natural y el desarrollo sostenible. Estos principios concuerdan con las competencias básicas específicas centradas en

² FRIERA, F. (2001). Patrimonio Histórico local e integración de escalas en los currícula. En *Identidades y Territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. Ed. KKK/Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Oviedo: 517-528.

convivir y habitar el mundo, tanto en lo referente a competencias en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, como en lo relativo a la competencia social y ciudadana. Este tipo de competencias, incluidas y articuladas en el proyecto educativo del campo de aprendizaje, pretenden que el alumnado interactúe con el entorno, sepa moverse en él y resuelva problemas en los que intervengan los diversos elementos, objetos y su posición, y se comprometa en su mejora.

Es especialmente relevante en el proyecto del CdA de la Noguera el carácter interdisciplinar de las propuestas didácticas, que exigen la aplicación de los conceptos y principios básicos que permiten el análisis de los fenómenos desde los diferentes campos del saber involucrados. Asimismo también se pretende hacer consciente al alumnado de la influencia que tiene la presencia de las personas en un espacio, su asentamiento, las modificaciones que introducen y los paisajes resultantes, así como la importancia que todos los seres humanos se beneficien del desarrollo y que este procure la conservación de los recursos y la diversidad natural.

También se incorpora al Proyecto Educativo del CdA de la Noguera- tal como se establece en la ordenación de las enseñanzas de la educación primaria y secundaria publicada respectivamente en los Decretos 142/2007 y 143/2007 del Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya del 29 de junio de 2007 en lo referente a las Competencias Básicas- la aplicación de nociones, conceptos científicos y técnicos, y de teorías científicas básicas previamente comprendidas. Esto implica la habilidad progresiva para poner en práctica los procesos y actitudes propias del análisis sistemático y de indagación científica: identificar y plantear problemas relevantes; realizar observaciones directas e indirectas; formular preguntas; localizar, obtener, analizar y representar información cualitativa y cuantitativa; plantear y contrastar hipótesis y realizar inferencias de distinto nivel de complejidad. Todo este planteamiento teórico, aplicado a los objetivos señalados en el proyecto educativo del campo persigue, en definitiva, el desarrollo del espíritu crítico en la observación de la realidad y en su análisis, así como la potenciación de valores y criterios éticos.

Desde el punto de vista de las competencias relativas a la vida en sociedad, la propuesta desarrollada en el CdA de la Noguera pretende desarrollar a partir del conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades que han vivido en este entorno particular, la capacidad para utilizar juicios morales para escoger y tomar decisiones que potencie la participación y el ejercicio activo, responsable y comprometido de los derechos y deberes como ciudadanas y ciudadanos. Favorece esta propuesta la comprensión de la realidad histórica y social, su evolución, sus éxitos y problemas, que comporta recurrir al análisis multicausal y sistémico para juzgar los hechos y problemas sociales e históricos desde la

perspectiva de una comprensión crítica de la historia. En este último aspecto es especialmente relevante el trabajo que se desarrolla cooperativamente con un grupo de centros educativos en el marco del proyecto la Escuela Adopta un Monumento, del cual hablaremos extensamente más adelante, que tiene como objetivo prioritario desarrollar un sentimiento de pertenencia a la sociedad en la que se vive, facilitando hacer compatible el sentimiento de ciudadanía global con la identidad local.

PROPUESTA DIDÁCTICA DEL CAMPO DE APRENDIZAJE DE LA NOGUERA.

Hay tres tipos de actividades básicas a realizar en el CdA de la Noguera:

- Las que se fundamentan en la simulación del método de investigación arqueológica, en la arqueología experimental y la empatía histórica, reproduciendo la vida cotidiana en los tiempos prehistóricos, así como el mundo medieval en una tierra de frontera y las dificultades de la vida cotidiana de la población en la contienda de la Guerra Civil.
- Las que tienen como objeto de estudio el entorno natural y paisajístico de Sant Llorenç de Montgai, con el embalse, la vegetación y la fauna del entorno -especialmente las aves-como centros de interés primordial.
- Las que pretenden hacer entender los usos económicos i sociales del embalse y la presa de Sant Llorenç en el mundo actual.

Están dirigidos al alumnado de educación infantil, de educación primaria, de educación secundaria obligatoria y de bachillerato. Sus objetivos, tanto generales como específicos, toman como guía los objetivos curriculares de cada etapa educativa.

Es también voluntad del CdA de La Noguera desempeñar un papel activo en la formación inicial de los futuros profesionales dedicados a la educación formal (maestras y maestros de educación infantil y de educación primaria y profesorado de educación secundaria) y no formal (animadores socioculturales y ambientales). En esta línea, el CdA de la Noguera tiene como objetivo la colaboración en actividades de formación dirigidas al alumnado de las escuelas de magisterio y de los cursos de formación pedagógica universitaria, así como de los ciclos formativos.

Asimismo, el CdA La Noguera tiene la voluntad de participar en actividades de formación permanente del profesorado, vinculadas a aquellos aspectos de trabajo específico del campo, tanto en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de la historia a partir del uso de fuentes materiales y arqueológicas, del patrimonio histórico, cultural y natural y del medio ambiente. Esta voluntad de participación se desarrolla tanto desde el propio campo de aprendizaje, como

desde los servicios educativos de la Generalitat de Catalunya o de los ICE de las diferentes universidades o de las propias universidades.

Todos los talleres y actividades se estructuran entorno a un conjunto de objetos replicados, materiales orgánicos y instrumentos de observación, de medida y clasificación, mediante los cuales se incorporan los contenidos de cada acción educativa y se desarrollan actividades de experimentación, de simulación o investigación. Cada taller o actividad cuenta con propuestas de trabajo tanto anteriores, como posteriores a la visita que permiten tanto evaluar los conocimientos e ideas previas del alumnado, como consolidar y aplicar en condiciones diferentes los aprendizajes sugeridos en la visita. Los talleres se agrupan en tres bloques diferenciados por la metodología didáctica empleada: los talleres de simulación, las dramatizaciones y juegos empáticos y, finalmente, la experimentación en una investigación guiada. La multidisciplinariedad que caracteriza las propuestas didácticas también facilita que las actividades desarrollen no solo contenidos del área de Ciencias Sociales y de Ciencias Naturales, sino también de otras áreas del currículum como, por ejemplo la Educación Visual y Plástica, la Música, la Tecnología, el Lenguaje o las Matemáticas.

En las estancias de más de un día, las actividades se combinan bajo el principio de hacer entender al alumnado de forma integrada como la orografía y el entorno natural de Sant Llorenç de Montgai ha estado explotado por los humanos desde los tiempos más remotos de la prehistoria hasta nuestros días. Con esta voluntad transversal se proponen actividades didácticas que ponen en relación el análisis histórico del territorio con los usos actuales del mismo.

TALLERES Y ACTIVIDADES POR NIVELES QUE SE LLEVAN A CABO EN EL CDA DE LA NOGUERA³.

NÓMADAS DEL VIENTO

NIVELES EDUCATIVOS	EDUCACIÓN		
	INFANTIL	PRIMARIA	SECUNDARIA
Aves del embalse		X	X
Alimentación de pájaros		X	X

COMPRENDER EL PAISAJE

NIVELES EDUCATIVOS	EDUCACIÓN		
	INFANTIL	PRIMARIA	SECUNDARIA
Descubriendo el pueblo de St. Llorenç	X	X	

³ Para profundizar en la propuesta didáctica del Campo de Aprendizaje de la Noguera, puede consultarse la web <http://www.xtec.net/cda-noguera/>

Un espacio entre la montaña y el llano		X	X
Siguiendo el camino de las alturas			X
Paisaje e impactos ambientales de la actividad humana			X

RASTROS DE LA NATURALEZA

NIVELES EDUCATIVOS	EDUCACIÓN		
	INFANTIL	PRIMARIA	SECUNDARIA
Sensaciones de la naturaleza	X		
Observemos la naturaleza		X	
Plantas aromáticas		X	X

LAS PIEDRAS HABLAN

NIVELES EDUCATIVOS	EDUCACIÓN		
	INFANTIL	PRIMARIA	SECUNDARIA
Geología de la Noguera			X

EL AGUA DOMESTICADA

NIVELES EDUCATIVOS	EDUCACIÓN		
	INFANTIL	PRIMARIA	SECUNDARIA
El camino del río: restos, pisadas y vegetación		X	X
Estudiamos el río		X	X
La presa de St. Llorenç de Montgai		X	X
La central hidroeléctrica de St. Llorenç			X
El circuito del embalse			X

INTERPRETANDO EL PASADO

NIVELES EDUCATIVOS	EDUCACIÓN		
	INFANTIL	PRIMARIA	SECUNDARIA
Excavando el pasado		X	X
Un mundo de objetos	X	X	
Laboratorio de evolución humana y paleoantropología		X	X
Laboratorio de cultura material		X	X

LOS TIEMPOS MÁS LEJANOS

NIVELES EDUCATIVOS	EDUCACIÓN		
	INFANTIL	PRIMARIA	SECUNDARIA
Visita al yacimiento arqueológico de la Roca dels Bous (St. Llorenç de Montgai)		X	X
Visita al yacimiento de la Cova Gran (Les Avellanès/Santa Linya)		X	X
Visita a las pinturas rupestres de la Cova dels Vilars (Os de Balaguer)		X	X
Hace mucho, mucho tiempo	X		

La arqueología y la prehistoria como eje en un proyecto integrado de comprensión del territorio. El ejemplo del campo de aprendizaje de La Noguera

Los inicios del arte	X	X	X
Sonidos y música en la prehistoria	X	X	X
Casas de ayer		X	
Tecnología de la prehistoria. Talla de sílex		X	X
El fuego: la tecnología que cambió el mundo		X	X
Juego de caza y recolección		X	
Tiro prehistórico		X	X

TIERRA DE FRONTERA

NIVELES EDUCATIVOS	EDUCACIÓN		
	INFANTIL	PRIMARIA	SECUNDARIA
El castillo de Llorenç y la iglesia de la Mare de Déu del Castell (St.Llorenç de Montgai)		X	X
Análisis de un elemento constructivo. Características de una iglesia románica.		X	X
El Pla d'Almatà y el Museo de la Noguera (Balaguer)		X	X
Vida cotidiana en la ciudad andalusí de Al-Balagî (Balaguer)		X	X

ESCENARIOS DE LA GUERRA CIVIL

NIVELES EDUCATIVOS	EDUCACIÓN		
	INFANTIL	PRIMARIA	SECUNDARIA
La batalla del Segre. Lugares e historia.			X
Vivir en una guerra. Análisis de la vida cotidiana en tiempos de conflicto.		X	X

La Escuela Adopta un Monumento, un proyecto compartido con centros escolares en el marco de la innovación educativa

La adopción de monumentos constituye una fórmula de introducción del conocimiento e implicación del alumnado de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria en su contexto local, mediante la imbricación de los centros educativos en la valoración y la conservación del patrimonio histórico próximo en colaboración con la administración municipal. El proyecto, coordinado por el Laboratorio de Arqueología y Enseñanza de la Universidad Autónoma de Barcelona se inició el curso 2004-05 gracias a una ayuda de la Dirección General de Investigación del Departamento de Universidades, Investigación y Sociedad de la Información en colaboración con el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya -. 2004ARIE00060 -. Desde el curso 2006/2007 participa activamente en la coordinación del proyecto el Campo de Aprendizaje de la Noguera

Las finalidades que se persiguen en el desarrollo de la propuesta pueden concretarse en:

1. *Los elementos patrimoniales como creadores de identidades colectivas y, por lo tanto, identificadores y cohesionadores.*

La potenciación de comportamientos sociales democráticos y solidarios requiere un marco afectivo y efectivo de imágenes identitarias compartidas en el ámbito vivencial más próximo (el entorno local). Esta aproximación a imágenes compartidas permite integrar cosmovisiones, sensibilidades y realidades diversas en un marco de respeto desde la diferencia en la igualdad y superar actitudes excluyentes, xenófobas y tendientes a la marginación, es decir, la identificación con el pueblo, ciudad, nación donde está creciendo como persona, sin tener que renunciar a su tradición, sus creencias y sus costumbres familiares. Lo que podríamos denominar una síntesis entre el patrimonio como creación de identidades y espacio de encuentro de culturas⁴.

2. *Los elementos patrimoniales como vehiculadores de actitudes críticas, participativas y comprometidas en instituciones cívicas y democráticas de ámbito local i/o nacional.*

Aquí nos referimos al desarrollo de valores que tiendan a fomentar relaciones interpersonales que propicien el diálogo, la cooperación y el asociacionismo en un contexto que fomente los encuentros, el análisis y el trabajo en grupo y la resolución de problemas en intervenciones dinámicas sobre su patrimonio que aleje al alumnado de una visión de mera observación; es lo que podríamos denominar uso social del patrimonio.

Así pues, el programa de adopción escolar de monumentos pretende dinamizar el conocimiento del patrimonio histórico y arqueológico de cada municipio a través de un trabajo específico en los centros educativos entorno a un “monumento” próximo. La definición genérica de un monumento es el de un “objeto o documento de utilidad para a la historia”. Actualmente, la concepción de monumento como elemento patrimonial ha superado su relación exclusiva con edificios emblemáticos o con una valoración fundamentalmente artística (monasterios, castillos, catedrales), para asociarse a conjuntos urbanos o rurales, edificaciones sencillas, yacimientos arqueológicos, etc., muchos de ellos poco espectaculares desde el punto de vista visual pero históricamente significativos y informativos, especialmente en el contexto de la historia local⁵.

⁴ CONNOLLY, M. (2000). Who paints the past? Teaching archaeology in a multicultural world. En *The Archaeology Education Handbook. Sharing the Past with Kids*. Altamira Press, Walnut Creek: 267-273. ESTEPA, J., DOMÍNGUEZ, C. y CUENCA, J.M. (1998) La enseñanza de valores a través del patrimonio. En *Los Valores y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universitat de Lleida, Lleida: 327-336.

⁵ MOE, J.M. (2000). Archaeology and Values. Respect and Responsibility for Our Heritage. En *THE ARCHAEOLOGY EDUCATION HANDBOOK. SHARING THE PAST WITH KIDS*. Altamira Press, Walnut Creek: 249-267

La adopción de monumentos implica que un centro educativo incluya en su proyecto de curricular el conocimiento y estudio de un monumento de su localidad como centro de interés para uno o todos los ciclos educativos de la etapa. Al final de cada curso escolar, el trabajo realizado por el alumnado se divulga, bien por vía telemática o mediante publicaciones y exposiciones de los resultados. Los centros educativos reciben apoyo didáctico, documental y técnico del Laboratorio de Arqueología y Enseñanza de la UAB y del CdA de la Noguera para la realización de todas las fases del programa.

Este curso 2007/2008 se ha renovado el proyecto- 2006ARIE10048 – con seis objetivos principales:

- Consolidar el programa de adopción de monumentos en los seis centros que ya participaban el pasado curso escolar (IES Sant Quirze de St. Quirze del Vallès; IES La Romànica de Barberà del Vallès; CEIP La Noguera de Balaguer; CEIP Francesc Aldea de Terrassa; CEIP Gaspar de Portolà de Balaguer, CEIP Joan Maragall de Sant Cugat del Vallès)
- Ampliar en dos el número de centros participantes (ZER Montsec de Les Avellanes/Santa Linya/Tartareu/Os de Balaguer/Gerb/Àger; CEIP Ramona Calvet de Castellterçol)
- Promover la implicación de los centros en los Programas de Innovación Educativa del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya.
- Creación de un espacio web del proyecto para la difusión y ampliación de la experiencia a otros centros educativos.
- Diseñar un protocolo general de incorporación de centros educativos al proyecto para los próximos cursos
- Establecer relaciones con otras instituciones con proyectos educativos centrados en la didáctica del patrimonio histórico (*Patrimonia'm*, promovido por el Museo de Historia de la Ciudad de Barcelona; *Patrinos*, promovido por el Campo de Aprendizaje del Císter; *Adoptant Monuments*, promovido por la Diputación de Tarragona).

Una propuesta nacida de la relación entre universidad y educación obligatoria

Las actividades del Laboratorio de Arqueología y Enseñanza surgieron en el año 1996 como una iniciativa conjunta del entonces Departamento de Antropología Social y Prehistoria y la Unidad de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona, con la voluntad de llevar a cabo una puesta en común de las experiencias y reflexiones de las

diferentes partes implicadas en los proyectos divulgativos en torno a la arqueología y, de forma más genérica, en torno al patrimonio histórico y arqueológico. Desde este inicio de trabajo en colaboración, sus líneas de actuación pretenden profundizar tanto en el contenido científico de base del conocimiento histórico y arqueológico como en los objetivos formativos y procedimientos didácticos empleados en todos los ámbitos educativos, con una especial voluntad tanto de realizar proyectos propios como de apoyar y difundir otros proyectos y experiencias realizadas que permitan una evaluación práctica de las propuestas. Desde el año 2002, el Laboratorio de Arqueología y Enseñanza forma parte del Centro de Estudios sobre el Patrimonio Arqueológico de la Prehistoria (CEPAP) de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Si bien el ámbito de la difusión y la divulgación del conocimiento sobre el patrimonio histórico y arqueológico abarca tanto la educación formal como la educación no formal, así como segmentos de público de todo tipo, las actividades del laboratorio de Arqueología y Enseñanza se han centrado, principalmente, en el público escolar entendiendo como tal tanto al alumnado de los niveles educativos preuniversitarios como los propios docentes de este sector de la enseñanza. Así, desde 1996 se han realizado diversos proyectos con centros educativos catalanes y europeos en torno al patrimonio histórico y arqueológico (BARDAVIO y GATELL 2001; BARDAVIO, GATELL y GONZÁLEZ MARCÉN 2003; BARDAVIO, GATELL y GONZÁLEZ MARCÉN 2004).

A la hora de iniciar el proyecto la Escuela Adopta un Monumento se tomó como modelo el programa *Know Your Place* de *English Heritage*, que es la institución encargada en Inglaterra de la promoción y difusión del patrimonio histórico y arqueológico⁶, pero también de su investigación y conservación. Este programa, que estuvo en funcionamiento durante varios años y que actualmente se ha reformulado como proyectos educativos vinculados a la historia local, muestra unos rasgos distintivos que nos parecían especialmente relevantes y diferenciadoras de las iniciativas y programas similares que se habían llevado a cabo o se están realizando actualmente en España. Estas características consisten, en primer lugar, en que la coordinación general del programa se lleva a cabo desde una institución que integra todas las líneas de actuación relacionadas con el patrimonio arqueológico e histórico – desde la investigación hasta la divulgación escolar, y, en segundo lugar, que esa institución tiene la capacidad de aportar recursos humanos, logísticos y económicos (propios u obtenidos a partir de su mediación) al programa, dotándole de continuidad y de capacidad de crecimiento.

⁶ Para conocer los diferentes programas educativos de English Heritage, puede consultarse su página web <http://www.english-heritage.org.uk>

En este sentido, la aportación de la universidad a través del Laboratorio de Arqueología y Enseñanza consiste en la coordinación y organización generales del proyecto, que se concreta en:

- el apoyo técnico y documental a los centros educativos, como condición *sine quae non* para que el profesorado pueda asumir el trabajo añadido que implica la programación de nuevos contenidos y el diseño de nuevas actividades, tanto curriculares como extra-curriculares
- la interlocución con entidades científicas y culturales y con las administraciones locales y territoriales para su participación en diferentes grados y formas en el programa
- la financiación y realización de las líneas de publicación de materiales didácticos
- la difusión externa del programa
- la realización de seminarios y cursos de formación específicos sobre educación patrimonial para facilitar la incorporación de nuevo profesorado al programa

El CdA de la Noguera, por su parte y en calidad de sus características singulares que ya hemos detallado, coordina las directrices didácticas del programa, los contenidos educativos y gestiona de forma directa la relación con otros centros educativos, así como otras redes y programas escolares relacionados con la educación patrimonial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDAVIO, A.; GATELL, C. (2001). Los primeros agricultores: un proyecto educativo en el marco de la Unión Europea. *Iber* 28: 97-108.

BARDAVIO, A.; GATELL, C.; GONZÁLEZ MARCÉN, P. (2003). El patrimonio arqueológico como tema de investigación en la educación secundaria post-obligatoria. E. Ballesteros; C. Fernández; J.A. Molina; P. Moreno (coords.), *El patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha: 489-98.

BARDAVIO, A.; GATELL, C.; GONZÁLEZ MARCÉN, P. (2004). Is archaeology what matters? Creating a sense of local identity among teenagers in Catalonia. *World Archaeology* 36.2: 261-74.

BARDAVIO, A.; GONZÁLEZ MARCÉN, P. (2003). *Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*. Barcelona: Horsori Editorial.

UNA EXPERIENCIA INTERDISCIPLINAR PARA EL ESTUDIO DEL PAISAJE Y EL PATRIMONIO NATURAL Y CULTURAL, EN EL SURESTE DE GRAN CANARIA.

Carmen Plasencia Ramos

IES San Hermenegildo (La Cuesta -Tenerife)

Rubén Naranjo Rodríguez.

IES Cruce de Arinaga (Agüimes – Gran Canaria)

INTRODUCCIÓN.

La consideración del entorno es fundamental para conseguir aprendizajes significativos; éste es la realidad más cercana, es el lugar donde se vive, donde el alumnado se siente implicado y, por consiguiente, donde puede intervenir activamente. El entorno es una parte integrada dentro del medio, entendido como algo mucho más global, que relaciona al ser humano con todo aquello que lo rodea, porque el medio es lo físico, lo social y lo histórico. El paisaje en esta experiencia educativa, organizada a través de un “proyecto”, se estudió bajo un enfoque interdisciplinar, desde el punto de vista estético, ecológico, geográfico e histórico.

Tomando como punto de referencia la asignatura de Educación Plástica y Visual (en adelante EPV) de 4º de ESO, las unidades didácticas propuestas giran en torno al paisaje, porque reúne todas las características formales: color, luz, perspectiva, forma, espacio, proporción, representación de volúmenes y texturas; en él existen multitud de modelos interesantes para dibujar o pintar; la naturaleza siempre ha constituido un modelo para las creaciones artísticas. A lo largo de la Historia del Arte, el paisaje ha sido un espacio de investigación de lo pictórico por excelencia. Muchas son las maneras de representar el paisaje; así tenemos paisajes centrados en el relieve y en las texturas del terreno, paisajes que destacan la atmósfera y la luz, panorámicos, centralizados, con

arquitecturas y con figuras humanas entre otros. Se procuró conocer y representar cada tipología de paisaje ya que cada uno de ellos presenta unos problemas formales distintos. Es un género idóneo también para desarrollar la creatividad mediante sus distintas representaciones; cualquier pintura de paisaje tiene un claro factor interpretativo ya que existen múltiples puntos de vista y encuadres, así como múltiples visiones en cuanto a color y forma, es una visión subjetiva y personal. La creatividad se trabajó fomentando la búsqueda de múltiples y variadas soluciones a las mismas situaciones.

La interdisciplinariedad del proyecto desarrollado proporciona el cauce adecuado para la plena integración del tema transversal, la Educación Ambiental, utilizando el hilo conductor que se establece en el estudio de las relaciones de los humanos y el medio, con los objetivos siguientes:

- Estimular en el alumnado el interés por el entorno donde vive.
- Incrementar la apreciación por los valores estéticos de los paisajes.
- Promover actitudes de respeto hacia el entorno.
- Sensibilización hacia el medio.
- La adquisición de conocimientos.

Otros objetivos fueron:

- Desarrollar la creatividad y expresarla utilizando los códigos, terminología y procedimientos de los lenguajes visuales.
- Fomentar el interés de aprender a través de la búsqueda y selección de información, utilizando las fuentes disponibles en el entorno.

El conocimiento del medio es fundamental para el individuo porque tiene que ser consciente de que sus actuaciones pueden modificarlo, para mejorarlo o deteriorarlo. La necesidad de conservación y mejora del paisaje radica en la apreciación que de él tiene el ser humano, esta apreciación del valor del entorno y en particular del patrimonio arqueológico, en concreto de los grabados rupestres, es como hemos visto el objetivo fundamental del proyecto.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA.

El IES Cruce de Arinaga se encuentra en el municipio de Agüimes, en el sureste de Gran Canaria, donde se localizan importantes yacimientos arqueológicos. En lo que respecta a los grabados rupestres, se hallan en mal estado de conservación ya que han sido desgastados por los procesos erosivos naturales, sufriendo además la incidencia humana

que ha dejado una huella importante y corren el peligro de desaparecer con el tiempo. Muestra de ello es que el pasado mes de julio de 2007, uno de los paneles de petroglifos, más interesantes y mejor conservados del yacimiento arqueológico de Balos, fue intencionadamente destrozado. Por tanto se advierte la necesidad de trabajar con el alumnado el conocimiento, la valoración y conservación de tan notable riqueza de nuestros antepasados, ya que se ama lo que se conoce. El objetivo prioritario es que el alumnado aumente significativamente sus conocimientos del patrimonio natural, artístico e histórico de Canarias, utilizándose como instrumento principal de estudio los grabados rupestres de Agüimes.

El que se trate unos mismos temas desde varias áreas de conocimiento es debido a que consideramos que si el alumnado se acerca de esta forma a su entorno, lo valorará y procurará conservarlo. Aprovechar al máximo las posibilidades que ofrece el entorno de Agüimes sirvió para afianzar las materias y proporcionar al alumnado un mayor conocimiento del patrimonio cultural y natural que les pertenece. El disfrute del paisaje y su apreciación estética colaboró efectivamente a consolidar actitudes positivas hacia el medio natural, a valorarlo como un bien común que debe ser preservado.

Existen diversas maneras de organizar y secuenciar los contenidos, la propuesta que se presenta es una aportación del departamento de Artes Plásticas del IES Cruce de Arinaga, adaptando toda la programación oficial de la EPV de 4º de la ESO, para desarrollar un “Proyecto de Innovación e Investigación”. La programación responde a un orden lógico y didáctico de la materia, siempre dentro de la flexibilidad que debe tener para adaptarse a las diversas circunstancias que suelen aparecer durante su desarrollo. El “proyecto de trabajo” permite organizar todos los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el diseño curricular de la asignatura, se ha realizado una selección de contenidos básicos y significativos para el proceso de aprendizaje, de acuerdo con las intenciones y objetivos del “proyecto”, expuestos anteriormente. Estos contenidos se han organizado y secuenciado en bloques con el fin de facilitar su progresiva asimilación, de manera que todo nuevo conocimiento se apoye sobre las que le preceden, tenga una explicación inmediata, y se comprenda como parte del proceso. Este conjunto de contenidos se justifican de acuerdo con la concepción de significatividad de los aprendizajes.

Teniendo en cuenta que la asignatura de EPV es de carácter teórico-práctico, se han distribuido las unidades temáticas dando prioridad al acercamiento al entorno; considerándolo como una parte de la cultura visual de los individuos que ofrece gran variedad posibilidades.

JUSTIFICACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS.

Las ocho unidades didácticas seleccionadas dentro de la asignatura de EPV, pretenden desarrollar la sensibilidad y propiciar un acercamiento al entorno del alumnado, al patrimonio arqueológico -los grabados- y al patrimonio natural para su mayor disfrute, comprensión y valoración. El orden en el que se presentan está justificado por la necesidad de abordar, en primer lugar los aspectos teóricos y conceptuales, para posteriormente aplicarlos en actividades de carácter práctico. En la secuenciación de las unidades didácticas se da prioridad a aquellos conocimientos que actúan como organizadores y que permitan crear una estructura que facilite la comprensión y las relaciones de los distintos contenidos seleccionados. Los criterios de su ordenación están basados por una parte, en contemplar una progresiva complejidad de los conceptos, y por otra, en atender al discurrir lógico de la disciplina. Los bloques de contenidos no deben estimarse como unidades temáticas aisladas entre sí, teniendo en cuenta que el área de EPV es eminentemente práctica, la estrecha relación que existe entre todos sus contenidos imposibilita el desarrollo aislado de uno de ellos sin la contribución de los otros.

En las unidades didácticas 9 y 10 se estudia el paisaje desde el punto de vista geográfico y ecológico. En el primero se pretende que el alumnado, estudie las manifestaciones de la cultura de los antiguos canarios, dentro del contexto del paisaje actual. Desde el área de Biología y Geología nos centramos en el estudio del paisaje desde un punto de vista ecológico, es decir, analizando el paisaje como una percepción de un conjunto de componentes de muy diverso tipo que presentan interacciones entre sí.

PRINCIPALES ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

Se han seguido distintas fases del proceso de investigación:

- Elección del tema.
- Planteamiento del problema.

- Delimitación del tema de estudio.
- Formulación de objetivos.
- Revisión sobre el estado de la cuestión (bibliografía).
- Formulación de hipótesis.
- Elección de las técnicas de trabajo y/ o recolección de datos.
- Plan de trabajo.
- Trabajo de campo.
- Interpretación de los datos obtenidos.
- Elaboración de materiales didácticos, y por último
- Redacción de la memoria final.

Para la comprobación de la hipótesis planteada entre los aspectos innovadores del proyecto, podríamos destacar su enfoque interdisciplinar y la combinación del tema transversal la Educación Ambiental –para sensibilizar al alumnado sobre la conservación de su entorno– con la intención de reunir contenidos que, generalmente, se imparten de forma separada.

Se trabajaron una serie de contenidos correspondientes del área de Educación Plástica y Visual en relación con el área de Geografía e Historia en cuanto a la documentación arqueológica de Canarias y al análisis y ubicación de los grabados rupestres, y con el área de Biología y Geología en el conocimiento de los componentes del paisaje natural de las zonas estudiadas. Esta visión de conjunto ofreció indudablemente un enriquecimiento global en el alumnado y favoreció la aparición de actitudes favorables a la conservación del medio ambiente y de nuestro patrimonio cultural.

Todo esto nos hizo integrar diversas asignaturas del alumnado de 4º de ESO y a un grupo del Programa de Diversificación Curricular, contándose para ello con la participación de cinco docentes de distintas materias.

En este Proyecto consideramos que las innovaciones educativas fueron:

- Hacer que, de forma no explícita, una materia transversal estuviera presente en todo el desarrollo del Proyecto.
- Utilizar las unidades didácticas como medio de investigación además de su función natural como medio de aprendizaje.
- Desarrollar el currículo de un área del conocimiento como “proyecto de trabajo”.

PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS.

Los principios pedagógicos y didácticos en los que se desarrolló este proyecto parten de la teoría constructivista del aprendizaje, donde se articula un proceso de construcción cognitiva del alumno, partiendo de sus conocimientos previos y de su etapa evolutiva.

Los principios pedagógicos y didácticos son los siguientes:

- Principio de aprendizaje significativo.
- Aprendizaje funcional.
- Actividad.
- Aprender a aprender.

En cuanto a las consideraciones que puede requerir un aprendizaje significativo, siguiendo a DAVID PERKINS, consideramos las siguientes prioridades que se deben tener para definir una estrategia de enseñanza que favorezca este aprendizaje significativo:

- El aprendizaje estará centrado en el proceso, será por tanto un aprendizaje a largo plazo.
- Ofrecer continuamente al alumnado una valoración y una orientación sobre lo que están haciendo.
- El aprendizaje requerirá varias vías de acceso al conocimiento, en nuestro proyecto las vías serían: la historia, las ciencias naturales así como la educación plástica y visual.
- Enseñar para que el conocimiento pueda ser transferido. La transferencia de lo aprendido en un contexto o disciplina a otro contexto o disciplina, es uno de los mejores indicadores de un aprendizaje activo.

Una concepción constructivista del aprendizaje que se apoya en una metodología activa, lleva a que los estudiantes adquieran el hábito de aprender por sí mismos. Aprender es, además, una experiencia personal en la que nos implicamos afectiva y emocionalmente.

Una experiencia que no puede darse si no es a través de una participación continuada y afectiva en las actividades del aula. JOHN DEWEY consideró que la educación estuviera centrada y orientada hacia el alumnado; siendo sus experiencias, sus ideas y sus inquietudes condiciones que cualquier docente debería considerar. Bajo la denominación “aprendizaje activo” se recogen todos aquellos elementos didácticos que facilitan la participación del alumnado en su propio aprendizaje. Éste requiere que los estudiantes se comprometan en tareas estimulantes y que reflexionen sobre sus resultados y sobre el modo en que están aprendiendo. Es importante facilitar que el alumnado intervenga en este proceso por medio de sus interpretaciones, sus

explicaciones, sus sentimientos y sus recursos; ya que es, en sí misma, una actividad esencial para construir una actitud motivada.

Un aprendizaje significativo sólo es posible si nos incorporamos activamente a la construcción de significados. La enseñanza comprensiva es una invitación permanente al alumnado para que, a través de sus realizaciones, amplíe sus propias capacidades, destrezas, habilidades, etc.

Las herramientas utilizadas en el aprendizaje activo son:

- Los organizadores previos son una representación visual y gráfica que muestra las relaciones entre los hechos, los términos y/o las ideas dentro de una tarea de aprendizaje.
- Los mapas conceptuales presentan los conceptos y las proposiciones fundamentales en un lenguaje conciso, mostrando relaciones entre las ideas principales y acentúan visiblemente las relaciones jerárquicas entre conceptos.
- Diseñar actividades de aprendizaje que tengan en cuenta la conexión compleja y diversa entre las distintas áreas de conocimiento –en nuestro Proyecto; geografía e historia, ciencias naturales y representación plástica– es, por otra parte, el enfoque pedagógico que se adecua mejor a la estructura misma de la realidad.

CRITERIOS METODOLÓGICOS.

Para llevar a cabo los objetivos marcados en el proyecto, se utilizó una metodología didáctica basada en un modelo constructivista de enseñanza activa, dinámica y participativa, abierta y flexible; adaptada al contexto situacional, tanto del alumnado como del centro docente; en la que se fomentó el desarrollo de actividades dentro y fuera del aula; ya que la intención es que el alumnado aprenda haciendo, en lugar de que simplemente escuchen información teórica. Esta metodología se dirigió a la acción en la que la praxis y la teoría estaban íntimamente relacionadas. Se conectó la teoría con la práctica, como por ejemplo, en la apreciación del paisaje y en el conocimiento de los grabados rupestres de Agüimes.

Una metodología globalizada hizo posible que el alumnado llegara a trabajar activamente motivado, en un espacio de aprendizaje conectado con su entorno, con ello se dio mayor sentido a los conocimientos aprendidos. La metodología utilizada implicó la participación del alumnado en su aprendizaje; siendo este asimismo reforzado con la asociación de contenidos entre las distintas disciplinas.

En cuanto al proceso educativo y de enseñanza aprendizaje, destacamos para la Educación Ambiental los siguientes criterios referidos al aprendizaje significativo:

- Asegurar la relación de actividades enseñanza y aprendizaje con la vida real, abrirse a los problemas del entorno, por ejemplo valorar el estado de conservación de los grabados y proponer soluciones.
- La concepción del entorno como un conjunto complejo, vivo y dinámico en el tiempo y en el espacio y no como una suma de partes inconexas.
- Potenciar la acción como elemento básico de los aprendizajes del alumnado. La necesidad del contacto directo con el medio, con el fin de potenciar la investigación del mismo y estimular la relación afectiva.
- Potenciar conductas de indagación, experimentación, manipulación y expresión, etc., como base de aprendizaje significativo o constructivista.
- La observación de ambientes naturales, requirió una metodología activa en la que se incluyeron trabajos de campo en los que se trabajaron conceptos y conocimientos estéticos, históricos y naturales y un conjunto de técnicas para conocer y representar la realidad, así como los valores de respeto hacia las zonas estudiadas.

MEDIOS PARA LA OBTENCIÓN DE LA INFORMACIÓN.

Se utilizaron diversos métodos para recabar la información histórica, científica y gráfica sobre los aspectos observados. Fue fundamental la recogida, análisis e interpretación de datos de observación directa; el desarrollo de este procedimiento estuvo vinculado al trabajo de campo interdisciplinar. Con el aprendizaje activo se facilitó la participación del alumnado en su propio aprendizaje, y lo interesante fue la combinación de técnicas para el abordaje de un mismo objeto de estudio. Se favoreció la relación entre los contenidos, de forma que el alumnado comprendió su sentido promoviendo así el aprendizaje significativo. Las tareas tuvieron un contenido específico de cada área, pero facilitaron la conexión en otras disciplinas a través de la alianza temática.

En el área de Geografía e Historia, fueron muy productivas las visitas al Museo Canario, espacio que recoge una amplia visión de la cultura material de los aborígenes canarios, y a un yacimiento arqueológico donde se estaba realizando una excavación arqueológica. Asimismo, aspectos como la búsqueda de informaciones complementarias en la biblioteca o a través de Internet, o el comentario de una noticia aparecida en la prensa relativa al hallazgo de material arqueológico en el casco de Agüimes. Todo ello complementado en el trabajo de campo, donde se observaron y recopilaron datos sobre el terreno.

En el área de Biología y Geología, además de la comprensión, en estos campos, de lo que observábamos en nuestras salidas, cabe destacar la utilización de un cuaderno de campo adaptado para el trabajo que se pretendía realizar, que nos fue de mucha ayuda para entender, ya con detenimiento en el aula, lo que se había visto fuera de ella.

En el área educación plástica y visual los apuntes del natural, bocetos, dibujos y pinturas fueron eficaces instrumentos de acercamiento visual a la realidad. También la utilización de la fotografía fue fundamental para la obtención de información a la hora de analizar los paisajes, la vegetación y los grabados rupestres, así como para su representación en el aula durante todo el curso.

COORDINACIÓN ENTRE LAS DISTINTAS ÁREAS. PROPUESTA DE ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS.

Las actividades propuestas facilitaron el trabajo, ya sea empleando procedimientos de las diversas áreas de conocimiento, ya fuera integrando diferentes fuentes de información o contrastando distintas opiniones. Todo ello no se podía haber conseguido si no fuera favoreciendo la interdisciplinariedad, al intercambiar diferentes puntos de vista desde diferentes enfoques cuando fue necesario.

Las actividades conjuntas más significativas fueron:

- Visita al Museo Canario en Las Palmas de Gran Canaria.
- Visita al yacimiento arqueológico del Llano de las Brujas, en proceso de excavación.
- Intercambio de información teórica, bibliografía. Preparación del trabajo de campo.
- Trabajo de campo: Observación y recopilación de datos sobre el terreno. Visita al Paisaje Protegido Montaña de Agüimes (yacimientos arqueológicos de Morro del Cuervo y Morros de Ávila).
- Trabajo de campo: Observación y recopilación de datos sobre el terreno. Visita al Barranco de Balos y la estación de grabados rupestres del Lomo de los Letreros.
- Intercambio de fotografías.
- Visión de los trabajos y dibujos realizados en clase.
- Elaboración de la Memoria, así como la redacción y edición del material didáctico elaborado.

En este último punto, la elaboración de materiales educativos, permitió la concreción en diez Unidades Didácticas, ocho correspondientes a la asignatura de EPV y las dos restantes de las otras áreas participantes en la experiencia. Destacamos en el conjunto de

este material educativo sus abundantes ilustraciones (mapas con itinerarios de las zonas estudiadas, fotografías, dibujos, grabados, pinturas), fichas de observación del paisaje (sobre la cubierta vegetal y sobre el patrimonio arqueológico) y el cuaderno de campo adaptado para el trabajo realizado, así como la bibliografía específica.

EVALUACIÓN FINAL DEL PROYECTO: LA EXPERIENCIA INTERDISCIPLINAR.

En nuestra experiencia como docentes el Trabajo por Proyectos presenta, entre otras, las siguientes ventajas:

- Favorece la relación interalumnado e interprofesorado.
- Potencia el proceso frente al resultado.
- El alumnado se siente motivado porque ve su avance continuo y, sobre todo, un producto final.
- El alumnado se siente comprometido con su tarea.
- El alumnado aprende a investigar, expresarse y organizarse.
- La asociación de contenidos entre estas disciplinas refuerza el aprendizaje en el alumnado.
- La participación en la elaboración de un proyecto propicia la creatividad y amplía los horizontes de su asignatura.
- Se aprenden nuevos contenidos y técnicas de obtención de información de nuestro entorno.

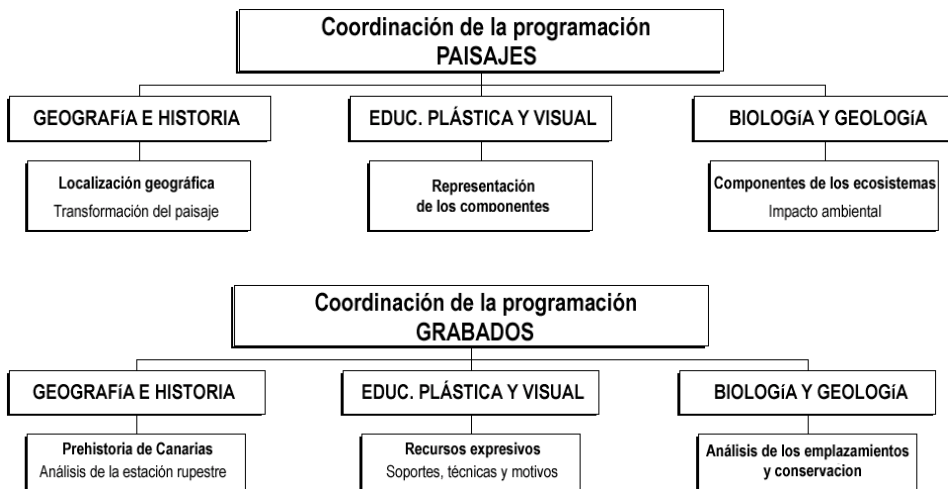
En cuanto al grado de consecución de los objetivos planteados en el proyecto, se considera que se han conseguido todos en su totalidad. Los trabajos realizados por el alumnado a lo largo del proceso de educación, así como con los cuestionarios realizados a lo largo del curso fueron unos indicadores del nivel alcanzado en el desarrollo de sus capacidades.

La asociación de contenidos entre estas disciplinas reforzó su aprendizaje. El alumnado se sintió motivado porque vio un avance continuo y un producto final.

Este tipo de experiencias son beneficiosas para el conocimiento del entorno natural y el patrimonio arqueológico. Favorecen la relación interalumnado e interprofesorado. Potencian el proceso frente al resultado. Propician la creatividad y amplían los horizontes de su asignatura. Y por último se aprenden nuevos contenidos y técnicas de

obtención de información de nuestro entorno. La valoración global de la experiencia ha sido positiva y confirma la conveniencia de la metodología y las actividades propuestas.

Que duda cabe que trabajar en equipo repercute directamente en la formación del alumnado y de los propios profesores; para ello es fundamental contrastar opiniones e intercambiar ideas y elaborar conjuntamente actividades y más en el caso que nos ocupa al participar en un “Proyecto de Innovación e Investigación Educativa interdisciplinar”, de tres áreas implicadas (Biología y Geología, Geografía e Historia y Educación Plástica y Visual) y con un alumnado con distinto perfil (de Ciencias, de Plástica y con un grupo del Programa de Diversificación Curricular). Y si anteriormente hemos destacado algunas ventajas que supone el hecho de agruparse, no podemos negar que también presentan dificultades, principalmente podemos citar la falta de tiempo para las coordinaciones. Por lo tanto se necesitaría mayor disponibilidad horaria de todo el profesorado participante para el diseño, preparación, desarrollo, acabado y la Memoria final del “Proyecto”.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELTRÁN MARTÍNEZ, A. (1971). Los grabados del Barranco de Balos. (Gran Canaria). El Museo Canario Patronato, José M^a Cuadrado del CSIC. Las Palmas de Gran Canaria.

COLIN HAYES. (1992). Guía Completa de Pintura y Dibujo. Técnicas y materiales. Hermann Blume Ediciones.

GARCÍA-SÍPIDO, A. (1995). Educar la mirada. Propuesta de una dimensión visual en el conocimiento del entorno. UNED. Madrid.

JOHSON, D.; JOHSON, R.; HOLUBEC, J. (1999) El aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona. Paidós.

MEDEROS MARTÍN, A.; VALENCIA AFONSO, V.; ESCRIBANO COBO, G.; (2003) Arte rupestre de la Prehistoria de las Islas Canarias. Gobierno de Canarias Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Viceconsejería de Cultura y Deportes. Dirección General de Patrimonio Histórico.

MIRANDA VALERÓN, J.; NARANJO RODRÍGUEZ, R. ;(1995). Grabados rupestres en la Montaña de Agüimes. *Aguayro*, nº 211, enero-febrero 1995. La Caja de Canarias. Las Palmas de Gran Canaria.

RODRÍGUEZ DELGADO, O. (2003) Apuntes sobre flora y vegetación de Gran Canaria. Cabildo de Gran Canaria. Medio Ambiente y Aguas.

VV. AA. (1995) La Red Canaria de Espacios Naturales Protegidos. Consejería de Política Territorial - Viceconsejería Medio Ambiente.

PAISAJE Y EDUCACIÓN. EL CONOCIMIENTO DEL MEDIO A TRAVÉS DE LA IMAGEN FOTOGRÁFICA

Manuel Antonio Serrano de la Cruz Santos-Olmo
Óscar Jerez García

Universidad de Castilla-La Mancha

1. INTRODUCCIÓN

Vislumbrar la importancia del valor educativo del Paisaje en Geografía no es algo nuevo (ver GÓMEZ ORTIZ, 1993 y 1996). Es cierto que en los últimos años este aspecto está tomando una mayor importancia debido a la “recuperación” que se está haciendo de este concepto procedente tanto de círculos políticos, quienes están cada vez más interesados en dedicar más atención a este tema desde la aparición del documento sobre la Convención Europea del Paisaje en el año 2000, como de ambientes científicos pluridisciplinares donde la Geografía ostenta un papel relevante en la materia. Diversos esfuerzos han puesto ya de manifiesto en este sentido las potencialidades, realidades y necesidades de utilizar el paisaje como un recurso educativo de primer orden cuando se defiende que “la incorporación del concepto de paisaje en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Geografía abre un enorme campo de posibilidades. No sólo porque facilita la comprensión integrada de los factores naturales y sociales que organizan el espacio geográfico sino, además, porque permite visualizar la expresión de esas interacciones en un territorio dado” (A.G.E., 2007).

Es evidente, y en este punto convergen buena parte de los docentes de cualquier especialidad, que el trabajo de campo llevado a cabo mediante el desarrollo de distintas excursiones articula uno de los puntos vitales para las apreciaciones cognitivas del alumno. Las dificultades que acompañan en muchas ocasiones a dicha actividad, sin embargo, hace que el actual desarrollo

de las nuevas tecnologías se presente como un complemento perfecto, y muy diverso, donde la correcta utilización de la imagen fotográfica, a través de distintos métodos como la realización y empleo del diaporama, se nos antoja como una de las más importantes para el estudio y enseñanza de valores fundamentales relacionados con el medio, el entorno, el territorio o el paisaje en sentido amplio, pues adecuadamente tratada puede hacer desarrollar en el alumno una sensibilidad educativa de carácter geográfico capaz de hacer comprender procesos, vincular ideas o desarrollar un pensamiento crítico en relación a la realidad espacial actual.

2. OBJETIVOS

Desde hace tiempo vivimos sumidos en una sociedad que se supera constantemente en la cultura de la imagen por aspectos como su influencia en los medios de comunicación, el avance tecnológico de nuevos productos y soluciones informáticas y la universalización del empleo de técnicas y artículos antes reservados a minorías. En este contexto, la imagen fotográfica también se posiciona, de forma cada vez más significativa, como un recurso educativo primordial (ZÁRATE, 1995; ÁLVAREZ, 2007) que es cada vez más accesible y especialmente rentable.

Mediante una presentación de imágenes atractiva y un lenguaje visual accesible se puede fácilmente motivar en los alumnos el estudio del entorno y su capacidad de observación e interpretación de lo observado, lo que desempeña un papel importante en la formación de su concepción del mundo y despierta su interés por el aprendizaje de esta y otras ciencias, estrechamente unidas a la disciplina geográfica.

Con este tipo de propuestas se pueden alcanzar una gran diversidad de objetivos que pueden ser desarrollados a partir de la observación y posterior lectura e interpretación de los paisajes mostrados, o con el apoyo de obras más específicas de carácter general o local dependiendo de los intereses preestablecidos. Entre ellos se pueden destacar: “el reconocimiento de la interacción entre el medio natural y la actividad humana en la construcción y evolución de los paisajes; la capacidad de aplicar los conocimientos teóricos sobre ejemplos prácticos reales, propiciando su consolidación y profundización; el conocimiento de métodos de investigación geográfica y de nuevas tecnologías capaces de ser utilizadas como fuente de información; la capacidad de localizar, identificar elementos, analizar, comparar y comentar un paisaje, utilizando para ello procedimientos propios del trabajo geográfico; el reconocimiento del paisaje como algo cambiante que evoluciona y ofrece distintas respuestas a los problemas del momento; el impulso de la autonomía personal y la colaboración grupal mediante la elaboración de comentarios sobre un paisaje o la sensibilización sobre los efectos de la

actividad humana en el medio, reflexionando sobre los problemas ambientales y sobre el valor del paisaje y su contribución en nuestra calidad de vida” (A.G.E., 2007).

3. EL DIAPORAMA COMO RECURSO DIDÁCTICO Y EDUCATIVO

3.1.- Cuestiones técnicas

El diaporama (voz francesa que comenzó a utilizarse en los años 50) es una técnica audiovisual que consiste en la presentación de un trabajo fotográfico acompañado de una banda sonora. La exposición se lleva a cabo a través de una proyección simultánea de diapositivas sobre una o varias pantallas, donde una correcta sincronización de proyectores permite combinar mezclas y fundidos que van acompañados con sonidos. Aunque desde su inicio este concepto ha estado sometido a cambios y nuevas interpretaciones, motivadas especialmente por el avance de las nuevas tecnologías en el mundo de la imagen, el diaporama es considerado hoy en día, de forma amplia, desde una manifestación artística entre la fotografía y el cine, hasta un instrumento pedagógico de suma utilidad o un simple pasatiempo para los aficionados a los países de fotografía digital en sus ordenadores personales (MULLER et al., 1993).

En realidad, la idea original consiste en crear un espectáculo de proyección de imágenes utilizando distintas diapositivas (casi siempre fotografías, pero a veces también dibujos) acompañadas por grabaciones sonoras capaces de articular un mensaje audiovisual mediante una correcta integración de ambas. No se trata, pues, de crear una simple proyección de imágenes fijas acompañadas de un fondo musical o un discurso hablado, sino de un espectáculo que logre alcanzar una capacidad comunicativa homogéneamente repartida entre ambos elementos (PALAZÓN, 2001).

Con la creciente disponibilidad de cámaras digitales, programas informáticos y videoproyectores el diaporama ha evolucionado desde sus orígenes más clásicos a un producto multimedia digital polivalente en donde muchos programas convencionales de visualización y tratamiento de imágenes proponen entre sus funciones automáticas “diaporamas” que simplemente reproducen imágenes a pantalla completa de colecciones particulares.

Dentro del extenso y complejo universo técnico que engloba esta práctica, existen tres grandes conjuntos de programas que permiten la sencilla creación de uno de estos montajes audiovisuales. Todos son programas informáticos que difieren a grandes rasgos en el grado de complejidad en la elaboración y en la salida gráfica del producto final según estén destinadas para entornos de Pc convencionales (el clásico *Power Point* u *Open Office*), con tecnología

flash (*Rock You, BubleShare, Flickr*), o para reproductores de DVD (en distintos formatos: VCD, SVCD, DVD e incluso los recientes formatos HDV de gran calidad digital) en general más complejos y costosos (CAMPO, 2006).

El producto final debe ser un montaje de duración aproximada entre 15 y 18 minutos en el que las imágenes incluidas cumplan las reglas básicas en el lenguaje de las diapositivas fotográficas (basadas en la buena composición y la simplicidad, en la que es preferible la existencia de un solo punto de interés que facilite la lectura rápida) y donde, tras la construcción de un cuadro con la distribución de tiempos por imágenes o capítulos, se trabaje con los sonidos que consideremos más adecuados, habitualmente música clásica en perfecta armonía con la sucesión de las imágenes previamente ordenadas de acuerdo a nuestro interés docente.

3.2.- Antecedentes y estado de la cuestión.

Desde sus inicios en los años 50, las medidas llevadas a cabo para la incorporación al mundo educativo de este recurso han ido ampliándose y creciendo paulatinamente. Aunque desde hace tiempo han existido colecciones de diapositivas o publicaciones con reproducciones gráficas acompañadas por comentarios, es desde finales de los años 80 cuando estas medidas han comenzado a trabajarse y a publicarse, especialmente dentro de programas de modernización educativa en los que se han considerado los recursos informáticos como apoyos didácticos relevantes y de grandes posibilidades. Desde este punto de vista se ha llevado a cabo la producción de material educativo y cultural desarrollado a veces en forma de distintas series de diaporamas cuya complejidad difiere en función del material utilizado y el grado de creatividad e implicación alcanzado por el profesorado o personal técnico encargado de su realización. Diferentes Institutos latinoamericanos de carácter educativo o Centros de Documentación Pedagógica Europeos han trabajado previamente estas consideraciones que hoy en día se han universalizado entre gran número de usuarios de las nuevas tecnologías gracias a la mayor y creciente accesibilidad de estas herramientas. Aunque en nuestro país se han desarrollado en diversas materias a título individual en forma de diversas actividades docentes o incluso como recursos publicitarios administrativos de carácter particular, todavía son escasos los ejemplos publicados en Geografía.

3.3.- El diaporama de los paisajes de la provincia de Ciudad Real.

Con la intención de usar la fotografía geográfica como elemento de sensibilización ambiental, social y cultural especialmente significativo para determinadas prácticas docentes en Geografía, se ha trabajado con 200 fotografías después de un largo proceso de selección en el que se manejaron miles de imágenes procedentes de los archivos de cinco geógrafos que las

utilizan tanto para sus investigaciones como para el desempeño de sus tareas docentes. El conjunto de fotografías seleccionadas, cumpliendo criterios de idoneidad y calidad técnica, representan una buena muestra de los paisajes y de las acciones llevadas a cabo en ellos a lo largo de las dos últimas décadas.

Con este material, que representa lo mejor posible la compleja diversidad geográfica de la provincia, las principales amenazas que se ciernen sobre estos espacios y la implicación de la labor docente en la educación geográfica a través del contacto directo con el medio, se ha elaborado finalmente un diaporama sobre la provincia de Ciudad Real. Para ello, dicha selección ha sido ordenada en “capítulos” atendiendo a las grandes divisiones espaciales que se han realizado sobre la provincia con carácter comarcal. A esta parte le antecede una introducción cartográfica donde se muestra la localización del espacio trabajado y le sigue al final un apartado denominado “Impacto ambiental y educación geográfica” en la que se muestran imágenes relacionadas con ambos aspectos.

El objetivo principal que se persigue es el de presentar los principales valores culturales y geográficos de la provincia, así como algunas de sus alteraciones espaciales más severas a través de una selección de imágenes, mayoritariamente integradas por paisajes, a través de un planteamiento de carácter didáctico en el mundo de la Geografía, donde pensamos que el diaporama podría ser un recurso más utilizado en nuestras aulas. Este trabajo ha sido finalmente publicado en la obra *Educación geográfica a través de los paisajes de la provincia de Ciudad Real* que incluye el diaporama Ciudad Real: el territorio y su imagen (SERRANO DE LA CRUZ y SÁNCHEZ, 2007).

4. EL USO DEL DIAPORAMA EN EL AULA

Diversos autores han manifestado la importancia de la utilización de los recursos visuales, virtuales o no, en la enseñanza-aprendizaje de la geografía. El propio manual o libro de texto del alumno suele incorporar algunas fotografías que pueden ser más o menos significativas. No obstante, la dificultad, obstáculos e inconvenientes de diversa índole para salir con los alumnos fuera del aula, así como la necesidad pedagógica y la obligatoriedad normativa y curricular de conocer, sentir y desenvolverse en el medio más cercano, es decir, en el entorno, motiva el uso de diferentes medios y recursos visuales en el aula. De acuerdo a estas premisas y por iniciativa de un grupo de investigación formado por profesores de la Facultad de Letras y de la E.U. de Magisterio de Ciudad Real (UCLM) hemos ido elaborando determinados materiales didácticos a partir de los cuales concretar en última instancia las iniciales propuestas curriculares. De esta manera, se han elaborado diversos materiales fotográficos,

montajes audiovisuales y diaporamas adaptados a las necesidades docentes y discentes del alumnado en la Educación Secundaria.

5. UBICACIÓN CURRICULAR: EL USO DE LA IMAGEN EN LA GEOGRAFÍA DE LA E.S.O.

El *REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*, establece en su Artículo 4 como una de las materias a cursar Ciencias Sociales, Geografía e Historia en los tres primeros cursos. Igualmente, esta materia también se imparte, según el Artículo 5, en el cuarto curso de la E.S.O.

El siguiente nivel de concreción curricular, el reciente *Decreto 69/2007, de 28 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha*, incluye igualmente las mismas materias presentes en los cuatro cursos. Entre los catorce objetivos generales que propone el Decreto, creemos que mediante el diaporama podemos desarrollar, entre otras capacidades, la *de conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural*, además de *conocer y asumir los principios del desarrollo sostenible y su repercusión para toda la sociedad, valorar críticamente el uso del entorno natural, y adquirir hábitos de cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora*. A partir de ambos objetivos generales, y sin perder de vista la transversabilidad y la interdisciplinariedad, nos centraremos en el uso del diaporama en una materia concreta: Ciencias Sociales, Geografía e Historia. De las nueve competencias básicas (conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para que una persona alcance su desarrollo personal, escolar y social) propuestas por dicho Decreto (una más que las fijadas por la Unión Europea y por el *REAL DECRETO 1631/2006*), creemos que mediante el uso de este recurso en el aula se pueden alcanzar, al menos, la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, el tratamiento de la información y competencia digital, así como la competencia social y ciudadana, sin descartar la novedosa y singular competencia emocional.

El Anexo III del currículo, en el que se proponen los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las diferentes materias como referente para las Programaciones didácticas, reitera la necesidad de desarrollar las competencias anteriores a través de esta materia. Destaca la importancia del conocimiento del mundo en el que vivimos, el uso de métodos científicos para comprenderlo desde enfoques multicausales y el conocimiento de la problemática

generada en las relaciones entre el hombre y su entorno (y entre los propios hombres), buscando, por tanto, abordar los problemas que genera dicha interacción con los demás y con el medio. Proponemos de esta manera intentar abordar dicha competencia a través del uso didáctico de la imagen fotográfica en el aula, mediante la siguiente actividad que a continuación se expone.

6. PROPUESTA DE UNA ACTIVIDAD PRÁCTICA: EL DIAPORAMA COMO RECURSO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO

Es indiscutible el valor estético que se puede conseguir por medio de un diaporama y que por tanto contribuiría al desarrollo de otras competencias, como la emocional, pero en el caso que nos ocupa intentaremos desarrollar la tercera de las competencias propuestas por el currículo oficial (la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico). El diaporama y las imágenes seleccionadas pueden plantearse la consecución de todos los objetivos curriculares propuestos: conocer el medio a diferentes escalas, especialmente el más próximo; identificar y analizar las interacciones en el medio geográfico; localizar procesos e interpretarlos; comprender, respetar y valorar el Patrimonio natural y cultural; comprender y analizar situaciones y problemáticas reales; adoptar actitudes de denuncia ante situaciones injustas, etc.

En diferentes ocasiones (JEREZ GARCÍA y SÁNCHEZ LÓPEZ, 2004) hemos planteado la analogía de nuestra labor profesional docente, como geógrafos, con la del médico (ver cuadro 1).

CUADRO 1. Analogía entre los pasos metodológicos de un médico y un geógrafo

	GEOGRAFO	MÉDICO
OBJETO	Medio, paisaje, territorio...	Paciente
MÉTODO	Inductivo, de lo local a lo global	Inductivo, de lo particular a lo general
EXPLORACIÓN	Trabajo de campo, inventarios,... (Instrumentos: mapas, ortofotos, GPS,...)	Auscultación, ecografía,... (Instrumentos: tensiómetro, fonendoscopio, termómetro,...)
ANÁLISIS	De vegetación, de suelos, climático, demográfico, ...	De sangre, de orina, urocultivo, biopsia, ...
DIAGNOSIS	Biostasia, rexistasia, degradación, contaminación, ...	Gripe, hipertensión, otitis, ...
PROGNOSIS	Valoración y pronóstico de la evolución del sistema territorial, de su problemática y potencialidades	Valoración y pronóstico de la evolución de los síntomas y de la enfermedad
TRATAMIENTO	Ordenación del territorio, gestión intervención socioeducativa, ...	Medicina, psicoterapia, cirugía, higiene, ...

En el caso del médico se trata de curar la enfermedad o el síntoma del paciente a partir de unos pasos como son la exploración, el análisis, el diagnóstico y el pronóstico para conseguir el mayor efecto terapéutico. En el caso del geógrafo, se deberían seguir los mismos pasos, obviamente trabajando sobre un determinado territorio. Cuando ese espacio geográfico es el entorno, y el medio se convierte en recurso educativo, el geógrafo como docente debe conocer, diagnosticar y valorar la problemática geográfica, ambiental y social para trabajar en su mejora o solución, tal y como dicta la legislación educativa vigente. Normalmente esto no se hace, puesto que se suele seguir textualmente el manual y las fichas didácticas ya publicadas, con toda la carga de “currículo oculto” que ello conlleva (véase, por ejemplo, el *Estudio del currículum oculto antiecológico de los libros de texto*, editado por la Comisión de Educación de Ecologistas en Acción en 2006). Esto evidentemente facilita la labor del docente. Sin embargo esa comodidad a la hora de preparar el material didáctico puede no ser efectiva para la consecución de los objetivos y competencias curriculares propuestas. Por eso nos planteamos divulgar materiales didácticos que puedan servir a nuestros alumnos, maestros y profesores para alcanzar los objetivos y competencias anteriormente aludidos. De esta manera proponemos, escuetamente, una actividad que, a modo de unidad didáctica pero eludiendo el canon ortodoxo de esta herramienta de intervención socioeducativa, pueda servir para tal fin. Y siguiendo con la analogía del profesor de Geografía como “médico”, presentamos esta actividad a modo de “prospecto” de una medicina que permita, en la medida de lo posible, aliviar los síntomas (aunque no solucionar de raíz el problema) de una situación insostenible en un espacio concreto. Se trata del tratamiento de la problemática del agua en La Mancha para lo cual hemos seleccionado seis imágenes del diaporama (SERRANO DE LA CRUZ y SÁNCHEZ, 2007) que pueden aplicarse siguiendo las pautas del siguiente prospecto:

NOMBRE DEL MEDICAMENTO: Educación geográfica a través de los paisajes de la provincia de Ciudad Real.

FABRICANTE: Grupo de Didáctica de la Geografía de Ciudad Real.

PRESENTACIÓN: diaporama con imágenes que incluye un texto con comentarios de cada fotografía así como reflexiones sobre la imagen y el aprendizaje.

COMPOSICIÓN:

-Diaporama: 200 imágenes de paisajes naturales, rurales y urbanos, agrupados por grandes unidades territoriales, además de imágenes de problemas ambientales y de actuaciones educativas en dichos paisajes y ante los mencionados problemas.

-Excipientes: creatividad personal e imaginación.

PROPIEDADES: actúa sobre los profesores de Educación Secundaria que necesitan enseñar el entorno a sus alumnos, proporcionándoles a éstos un beneficio inmediato basado en la motivación, el aprendizaje significativo y por descubrimiento y la valoración crítica del medio en el que viven. Su correcta administración permite alcanzar, especialmente, los objetivos curriculares 1, 2 y 4 de la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, así como desarrollar, de manera específica, las competencias básicas c, d, e, i.

INDICACIONES: alivio sintomático y temporal para profesores entusiastas y activos que quieran utilizar imágenes del contexto natural y sociocultural como instrumento educativo.

PRINCIPIOS ACTIVOS: los principios activos se basan en los resultados de los trabajos del profesor Sánchez López centrados en la idea de que “lo que no emociona no se razona” y, por tanto, se pretende “despertar la emoción con la proximidad; la emoción genera motivación y ésta, a su vez, conflicto cognitivo, que es el punto de partida de todo acto didáctico” (SÁNCHEZ LÓPEZ, 2007: 34).

ADMINISTRACIÓN: esta estrategia se utilizará por medio de una lectura comprensiva de las imágenes por parte del alumno, seguida de un comentario del profesor y la realización de unas actividades consecuentes. Se proponen las siguientes:

- Presentación de la actividad por parte del profesor.
- Relación de la actividad con el temario y las unidades didácticas.
- Ubicación de la actividad en el aula de informática o en una sala de proyecciones.
- Agrupamiento de alumnos para realizar trabajos de indagación e investigación.
- Proyección de las ocho imágenes seleccionadas del diaporama (ver figura 1).
- Lectura de cada una de las imágenes. Descripción clásica del medio geográfico de cada fotografía, con preguntas dirigidas por el profesor hacia los alumnos. Por ejemplo: describe los usos del suelo de las fotografías 2, 3, 4, 6 y 7, y relaciónalo con los usos del suelo en Castilla-La Mancha y en España; describe el clima de La Mancha según las fotografías 1, 3, 4 y 7; etc.
- Análisis de los componentes de cada fotografía (relieve, clima, vegetación, aguas, usos del suelo, actividades antrópicas, instalaciones e infraestructuras, símbolos, iconos, huellas, impactos, etc.).
- Interpretación crítica de cada uno de los paisajes. El profesor puede preguntar acerca de la realidad geográfica del paisaje de La Mancha: ¿Cuál te parece el paisaje que mejor definiría La Mancha?, ¿por qué crees que se secaron los Ojos del Guadiana?, ¿qué consecuencias ha ocasionado la expansión de cultivos de regadío en La Mancha?, ¿ves algún problema ambiental en las imágenes?, ¿quién consideras que es/son culpables del deterioro?, ¿crees que se trata de un modelo de desarrollo sostenible?, ¿por qué?, ¿cuál sería la solución a tu juicio?,

¿qué estarías dispuesto a hacer para mejorar el entorno?, ¿Qué cuentan los libros de texto y los medios de comunicación al respecto?, etc.

POSOLOGÍA:

-Profesores de 1º de ESO: se recomienda administrar esta estrategia didáctica una vez al año, en la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, durante el desarrollo del *Bloque 2. La Tierra y los medios naturales*, concretamente junto a la propuesta curricular de la lectura e interpretación de imágenes; observación e interpretación de imágenes; estudio de los problemas medioambientales; etc.

-Profesores de 3º de ESO: el diaporama se puede utilizar varias veces al año, aunque se recomienda que las imágenes seleccionadas se usen en el *Bloque 4. Transformaciones y desequilibrios en el mundo actual*, especialmente durante el desarrollo de temas como los riesgos y problemas medioambientales, políticas de sostenibilidad, disposición favorable para contribuir al desarrollo sostenible, etc.

CONTRAINDICACIONES: no debe administrarse en aquellos casos en los que no se disponga de los medios adecuados de reproducción (Pc, cañón y altavoces o reproductor de DVD). Tampoco se recomienda en casos en los que el profesor tenga poco interés, poca motivación y/o poca preparación, pues los principios activos de esta estrategia se podrían ver mermados.

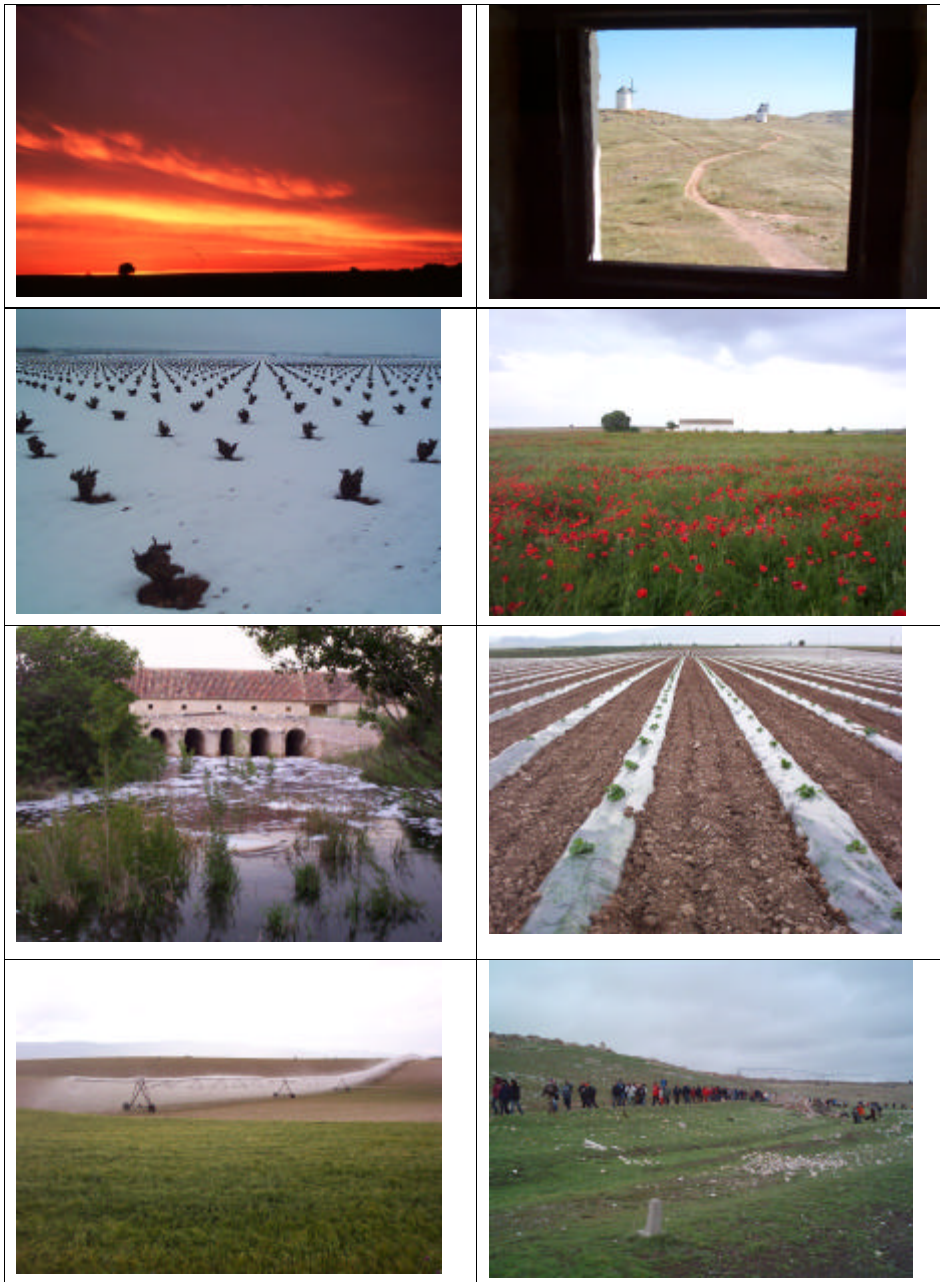
PRECAUCIONES: en aquellos casos en los que los objetivos didácticos, los contenidos y los resultados no supongan un beneficio con respecto a los ofrecidos en el aula, esta estrategia se debería utilizar con cautela. Además, se deben de tomar precauciones de cara a contratiempos ajenos a la exposición de las imágenes, como pudieran ser organización de los tiempos, adecuación de los contenidos, retrasos, alboroto de algún alumno, problemas físicos de alumnos con necesidades educativas específicas (problemas auditivos, visuales, etc.).

EFECTOS SECUNDARIOS: no se han descrito (desde un punto de vista didáctico).

INTERACCIONES: es perfectamente compatible, e incluso podría reforzarse su acción, combinándose con estrategias didácticas aplicadas al aula que persigan los mismos objetivos pedagógicos y, especialmente, con salidas de campo.

INTOXICACIÓN: con dosis altas y tratamientos continuados pueden aparecer excepcionalmente reacciones de apatía y desmotivación por parte de los alumnos.

FIGURA 1. Fotografías seleccionadas del diaporama



Fotografías: de arriba abajo y de izquierda a derecha: puesta de sol con una encina solitaria; molinos de viento; “mar de viñas” cubierto por la nieve; paisaje cerealista con una casa de labranza en la Llanura Manchega; molino de agua en el Guadiana, atravesado por las aguas espumosas y contaminadas procedentes de otra cuenca hidrográfica y discurriendo en sentido

contrario (Guadiana “remontante”); cultivos bajo plástico; modernos sistemas de regadío para regar maíz en La Mancha, en una zona donde la precipitación media anual es de 375 mm; marcha reivindicativa de los Ojos del Guadiana a las Tablas de Daimiel. En primer término los ojos completamente secos desde hace 25 años y, al fondo, un pívot, contradicción del desarrollo sostenible en La Mancha.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVAREZ ORELLANA, M. F. (2007): *La Fotografía en el Conocimiento del Medio Geográfico: Fundamentos y propuestas didácticas para primaria y secundaria*, Madrid, Ed. CCS.

ASOCIACIÓN DE GEÓGRAFOS ESPAÑOLES (2007): “Recursos didácticos en Geografía”, en http://age.ieg.csic.es/recur_didacticos/index.htm (consultado por última vez en enero de 2008).

CAMPO, J. M. (2006): “Diaporamas flash (I, II, III, IV y V) + addenda” en *El Tinglado*, <http://www.tinglado.net/?id=diapo&page=1>, Blog educativo de apoyo tecnológico (consultado por última vez en enero de 2008).

DECRETO 69/2007, de 28 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.

ECOLOGISTAS EN ACCIÓN (2006): *Estudio del currículum oculto antiecológico de los libros de texto*, versión reducida del informe de la comisión de educación, en http://www.ecologistasenaccion.org/IMG/pdf/Informe_curriculum.pdf consultado por última vez en enero de 2008).

GÓMEZ ORTIZ, A. (1993): “Reflexiones acerca del contenido “paisaje” en los “curricula” de la enseñanza obligatoria” en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 16, pp. 231-240.

GÓMEZ ORTIZ, A. (1996): “El paisaje como elemento de referencia para el estudio de los diversos aspectos geográficos” en *III Jornadas de Didáctica de la Geografía*, Madrid, A.G.E., pp. 195-218.

JEREZ GARCÍA, Ó. y SÁNCHEZ LÓPEZ, L. (2004): “El uso de las TICs: propuesta metodológica para la elaboración de un programa de educación ambiental mediante la interpretación virtual del paisaje”, en María Isabel Vera Muñoz, David Pérez i Pérez (coord.): *Formación de la ciudadanía : las TICs y los nuevos problemas*, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Alicante.

MULLER, J.; PETIT, J. P. y REVAUD, D. (1993): *Le Diaporama un loisir, un art, une passion*, Senillé, Éd. Jabena.

PALAZÓN, A. (2001): “Diaporama: percepción audiovisual”, *Universo Fotográfico* nº 4, Revista de fotografía de la Facultad de

Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, pp. 21-43.

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

SÁNCHEZ LÓPEZ, L. (2007): “El Territorio y su Imagen”, en SERRANO DE LA CRUZ M. A. y SÁNCHEZ LÓPEZ, L. (Coords.): *Educación geográfica a través de los paisajes de la provincia de Ciudad Real*, Ciudad Real, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha y Asociación de Geógrafos Españoles.

SERRANO DE LA CRUZ, M. A. y SÁNCHEZ LÓPEZ, L. (Coords.) (2007): *Educación geográfica a través de los paisajes de la provincia de Ciudad Real*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha y Asociación de Geógrafos Españoles.

ZÁRATE MARTÍN, M. A. (1995): “Los medios audiovisuales en la enseñanza de la Geografía” en MARRÓN GAITE, M^a. J. y MORENO JIMÉNEZ, A. (Coords.) (1995): *Enseñar Geografía: de la teoría a la práctica*, Madrid, Síntesis, pp 239-275.

Manuel Antonio Serrano de la Cruz Santos-Olmo, Óscar Jerez García

DEL ENTORNO EMOCIONAL AL MEDIO RACIONAL: LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Lorenzo Sánchez López
Francisco Zamora Soria

Departamento de Geografía.
Universidad de Castilla-La Mancha

EL ENTORNO COMO RECURSO DIDÁCTICO: EL PAISAJE EMOCIONAL COMO ARTE EDUCATIVO.

En el siempre difícil, complicado, comprometido y creativo saber cultural de cualquier entorno y su no menos difícil y complicada “transposición didáctica”, que permite insertar contenidos disciplinares en procesos educativos, es necesario someterse a cuestiones: “...*de actitud y aptitud, a una sensibilidad o intuición, que para algunos significa la identificación del método geográfico con un arte. El arte tiene sólo dos vías, o la del genio o la del academicismo. El primero no se enseña; el segundo conduce a la rutina*” (ORTEGA VALCÁRCEL 2000: 294).

En la dialéctica educativa, esta cuestión siempre estará presente en todas las áreas del currículo, pero suelen ser los conocimientos psicopedagógicos los que pretenden dotarse de la supremacía y a veces de un único o exclusivo rigor en el “saber educar”. Sin embargo, no pueden ni desde su campo científico, ni desde la experiencia docente, imponer criterios sobre disciplinas de las que desconocen tanto sus contenidos como su epistemología y menos aún, prescindir de los múltiples conocimientos que participan en los currículos y que cuentan con una fuerte tradición de implementación debido a su carácter globalizador, capacidad educativa y constante adecuación didáctica.

Pero también debemos decir, que tampoco ninguno de los campos de investigación – disciplinas-, en los que dividimos la realidad global para producir conocimiento, pueden (en

función de su rigor científico), evadirse en el proceso educativo de la ineludible creatividad que permite despertar toda la emotividad necesaria y sin la cual es imposible introducirse en ese proceso considerado como “el arte de educar”.

Educar tiene mucho de “arte”, es una “acción poética” (CASTRO ORELLANA, R. 2007), cuyos objetivos son difíciles de conseguir si no se dispone de los primordiales y básicos conocimientos, pero éstos, al tener ahora una función educativa deben ir acompañados de una adecuación que precisa de mucha capacidad creativa para realizar la “transposición didáctica” que permite que en cada lugar concreto, en cada “**entorno**”, en cada grupo escolar y sus “**realidades emocionales**”, pueda realizarse ese compromiso peculiar con el que incursionamos en ese universo del “**arte de educar**”.

Será difícil o tal vez imposible pretender educar sin utopía, sin ficción literaria o paisajística, sin afectividad o emoción (BÁRCENA y MELICH 2000), sin todos esos recursos de la motivación que mueven y dan vida a la acción del hombre en sus entornos. No puede el acto educativo ejecutarse sin la emoción y el entorno. Primero porque *para razonar antes hay que emocionar*. Segundo porque es imposible sustraer la obra creativa del hombre, siempre presente y siempre susceptible de ser observada del “entorno”¹ en el que se encuentran los alumnos y que le está constantemente trasladando emociones múltiples.

EL ENTORNO: UN PUENTE COGNITIVO ENTRE LA CAPACIDAD Y EL APRENDIZAJE

Es precisamente su capacidad de emocionar y experimentar lo que hace que el entorno nos permita llegar a la búsqueda de su lógica racional, es decir a participar en el proceso educativo a tomar parte decisiva en ese proceso que nos lleva del sentimiento al pensamiento y a través del cual generamos la construcción del conocimiento.

Cualquier “entorno” independientemente de la escala que utilicemos para su estudio y/o discurso, es en principio, una creación humana, es el resultado de la acción humana en el espacio y la acción humana no deja de ser nunca la consecuencia de una intención para resolver una o múltiples utilidades, en consecuencia la acción y su explicación precisan y

¹ El R.D.1513/ 2006 de 8 de diciembre. Anexo II expresa que: “El medio se ha de entender como el conjunto de elementos, sucesos, factores y procesos diversos que tienen lugar en el entorno de las personas y donde, a su vez, su vida y actuación adquieren significado. El entorno se refiere a aquello que el niño o la niña puede conocer mejor porque es fruto de sus experiencias sensoriales, directas o indirectas, porque le es familiar y porque está próximo en el tiempo o en el espacio...”

parten siempre de una creación (SÁNCHEZ, L. JEREZ, O., 2004). La creatividad humana es la que orienta y resuelve las intenciones a través de múltiples acciones.

Por todo ello, no puede la acción educativa evadir la presencia de las sensaciones múltiples, de las emociones que el espacio y el tiempo (el paisaje)² ejercen sobre el hombre, creador de muchas de las obras materiales o inmateriales que lo conforman y animan, que con él interactúan y desde donde ambos se retroalimentan, Es por esto también que el paisaje cercano formó y formará siempre parte ineludible en la construcción de la personalidad y del conocimiento.

Antes incluso de que C. SAUER defendiera estos valores en la Geografía Cultural (revitalizada actualmente), muchos geógrafos hacían saber que las imágenes visuales, literarias, formales o simbólicas, en cuanto reflejo de sensaciones, percepciones y emociones, son la base de todo paisaje cultural y de todo pensamiento porque: “...*Todo pensamiento es una experiencia perceptiva...*” (ARHEIN, R. 1979 Cf. en Cuenca Escribano, 1999: 136). También puede decirse que todo “entorno” es un encabalgamiento de experiencias perceptivas, de acciones y creaciones con las que el hombre de todos los tiempos hace paisaje, con el cual, inter-acciona y construye conocimiento.

Todo “entorno” es también consecuencia de la dialéctica que se genera entre la realidad y la utopía, entre la observación de lo tangible y la significación que de ello hacemos, esta realidad es análoga al conflicto dialéctico que generamos entre el espacio real y el imaginario y también al conflicto cognitivo que hace del paisaje y de su creación cultural, literaria, formal, visual y emocional, una excepcional fuente de experiencias y de recursos didácticos siempre defendidos desde la Didáctica de la Geografía y que son: “...*especialmente útiles para el estudio de la Geografía desde una perspectiva multidisciplinar y globalizadora*” (MARRÓN GAITE, M. J., 2001: 307).

Hay infinidad de ocasiones en que el paisaje y su representación a través de la imagen procedente de la creación artística, tangible, visual o literaria son: “...*un indispensable instrumento para la investigación sobre el espacio subjetivo, hágase éste desde la perspectiva humanística o desde la geografía de la percepción*”(…), *contribuye a desarrollar una geografía más rica, más abierta, más permeable, más culta, haciendo reafloorar en nuestra disciplina la esencia humanista que la definió desde sus orígenes*”. (BOIRA y REQUES, 1995; 295).

² El concepto paisaje lo tomamos de la Nueva Geografía Cultural (FERNÁNDEZ CRISTLIEB., F. 2007: 227), pero aceptando que en cuanto es reducido a campo de visión, a una externalidad concreta estática y estética, se presenta como: “Historia Congelada” su función es sin embargo, participar en el movimiento de la historia viva” (SANTOS, M., 2000: 90)

Un geógrafo como KROPOTKIN, recordando su vida escolar, escribía en 1885: “(...) *lo que hizo de mí un geógrafo (...) no fueron las excelentes clases, cuyo libro de texto no estoy ahora en condiciones de apreciar, sino la influencia de la gran obra de Defoe (1669-1731) en mis primeros años...*” (C.f. en URTEAGA y CAPEL., 1983: 124).

Y es que los paisajes que transmitieron los viajeros y la literatura de viajes, descubrimientos y aventuras, los paisajes pictóricos o los bajorrelieves de paisajes, siempre fueron una forma de transmitir emoción espacial. Indudablemente es esa relación emocional la que por necesidad material o necesidad creativa genera distintas emociones entre el paisaje y el hombre y son precisamente estas emociones las que le llevan a la búsqueda de la información espacial, al interés por su conocimiento y desde él a una nueva utilidad y/o nueva utopía, a la recreación y a la acción.

Podemos pues decir que aquellos intercambios o comunicación de emociones a través de la pintura, la literatura etc., son los mismos (con evidentes cambios tecnológicos en su comunicación) que los que en la actualidad experimentan y recogen los viajeros o turistas. Ahora la forma más frecuente de transmitir información espacial es fundamentalmente a través de las imágenes fotográficas del paisaje observado. Pero en todos los casos, las emociones espaciales abren la puerta al proceso de la motivación que a través de la imagen, permite iniciar los procesos de aprendizaje espacial.

Son infinidad de referencias a las que podemos recurrir para justificar el uso de la literatura, el arte, el cine, la imagen, etc., como instrumentos de gran utilidad para desarrollar las inteligencias múltiples de los educandos y participar con el conocimiento geográfico del “entorno” y el “medio”, pues desde ellos (desde la experiencia tangible, desde la reactivación sensorial), es desde donde iniciamos el proceso de construcción social de los lenguajes, de todos los lenguajes instrumentales en los que se asienta la construcción del conocimiento.

Todas las artes, todas las imágenes, pueden ser un constructo útil para generar el “conflicto cognitivo” que se produce del enfrentamiento entre el hombre y la naturaleza y desde él, desarrollar el “puente cognitivo” (SÁNCHEZ, L. y JEREZ, O., 2004) que permita la construcción del conocimiento.

Para generar conflicto cognitivo son precisos múltiples recursos, pero es evidente que en el punto de partida se van a encontrar con dos cuestiones básicas. Por un lado, las realidades culturales cercanas, la obra creativa del entorno, la geografía de la proximidad. Por otro, tiene

que estar presente la capacidad creativa para generar desde el entorno múltiples percepciones, sensaciones, emociones y motivación.

La capacidad creativa del profesor para establecer una dialéctica entre el paisaje como realidad construida y tangible y la capacidad personal subjetiva y concreta de los escolares en formación, es lo que llamamos **“el arte de educar”**, acción poética sin el cual no es posible reactivar la motivación que conduce del sentimiento al pensamiento.

EL ENTORNO EMOCIONAL.

En el entorno, en el territorio cercano y de la cotidianidad, es donde en primer lugar encontramos todos los objetos y acciones necesarios para despertar afectividades y emociones con las que iniciar el proceso educativo. En él, están todos los mecanismos con los que la emoción permite desde la primera infancia reactivar el movimiento y como éste -el movimiento- se realiza en un espacio, será en él y con mayor intensidad durante los primeros años escolares (donde el objetivo básico es accionar todos los sentidos y capacidades), en donde obtendremos las primeras sensaciones espaciales, los primeros descubrimientos, las primeras asociaciones entre los objetos y los nombres, los primeros lenguajes.

Estos serían ya los primeros efectos de ese entorno topológico que PIAGET hacía coincidir con la primera etapa del desarrollo cognitivo, se encuentra así en el entorno y en consecuencia en la cotidianidad cercana, las primeras emociones, el primer aprendizaje, el primer recurso didáctico, el primer texto, convirtiéndose “el entorno” en el primer libro donde iniciamos el proceso de conocimiento, pues: *“El conocimiento de la realidad es factible en la medida en que en nosotros se incentive la capacidad de ser observadores. Observaciones que poseen un primer estadio en las actividades motoras, de reconocimiento topológico de los objetos y de la realidad entera, y que son estructuradas, modificadas y enriquecidas por los mecanismos inconscientes de la intuición y el mundo emocional”* (CUENCA ESCRIBANO, A. M., 1999: 136)

En la actualidad, cada vez toma más fuerza en educación el desarrollo de la *inteligencia emocional*. Defendida actualmente como una novedad, pero ya se había tenido en cuenta por la geografía de la percepción y por la humanista al tratar de los distintos significados y emociones que el hombre puede establecer con los entornos (LYNCH, 1960), (HERRERO FABREGAT, 1995), (CASTRO AGUIRRE, 1999), (MARRÓN GAITE, 2005), sólo que ahora en los procesos de aprendizaje y normativa educativa parece quedar justificada y hasta priorizada.

Tampoco era una novedad en otros campos de la educación, DECROLY ya la contemplaba a principios del siglo XX como elemento básico de los centros de interés, volvía a tomar cuerpo en (ANTUNES, C., 1969), (SHAPPIRO, 1978), (TORROBADELLA, P. 1987), etc., pero evidentemente se refuerza a través de la gran difusión de la obra de GOLEMAN (1996), a partir de ella, se acepta como básica en la educación y siempre esencial en el inicio de todo proceso cognitivo que parta de la propia naturaleza del conocimiento, en donde se acepta que: *“El cerebro emocional es anterior al racional, que éste sea muy anterior revela con claridad las auténticas relaciones entre sentimiento y pensamiento”* (GOLEMAN 2001: 31) .Si ***“la emoción es anterior a la razón”***, debe pues ser ésta la clave didáctica básica y por lo tanto, iniciar un proceso educativo donde en principio habría que reactivar los sentimientos. Si la realidad demuestra que ***“lo que emociona se razona”***, el maestro debe iniciar el proceso de los aprendizajes teniendo en cuenta esa realidad que es la inteligencia emocional, que queda definida como: *“la capacidad de hacer sentir, entender, controlar y modificar los estados anímicos que son los generadores de habilidades de empatía y motivación”* (GOLEMAN, 2000: 36).

La motivación queda como el primer objetivo de la emoción, por cuanto cubre el espacio existente entre la capacidad y el aprendizaje. Si la capacidad es estimulada puede producirse lo segundo, para ello es preciso crear el ambiente adecuado y éste no puede ser otro que el espacio o los espacios de cualquier escolar o grupo de escolares, su “entorno”.

En todos los casos ***“la motivación es un arte”***, es una acción subjetiva, ya lo había expresado GINGER BLANK en “El Éxito Escolar” (1990). Dado que el aprendizaje es un objetivo impuesto al sujeto de la educación y se produce en un “lugar”, tiene un “-donde-”, habrá que buscar en sus objetos la “motivación” y es en los aspectos creativos, artísticos y emocionales del entorno escolar en donde podemos encontrar todos los sistemas de objetos y acciones capaces de despertar emoción y generar el conflicto cognitivo que desarrolle el conocimiento.

Aparece así la motivación y la necesidad de conseguirla como el primer objetivo del docente, pues es la que conduce al sujeto en cuanto poseedor de “capacidad” hacia el objeto de aprendizaje y obliga a recurrir al paisaje de la emoción, al paisaje visual o literario, al paisaje cultural o al paisaje subjetivo, que adquiere ahora en el entorno educativo todo su sentido. Es así como el espacio de la proximidad nos muestra las claves para actuar en el proceso de formación del conocimiento.

Muchas de las respuestas estaban, como veníamos diciendo, insertadas en la vieja “Geografía Cultural”, (entendida sobre todo en su acepción de compromiso con “el lugar” y que no elude el uso de las múltiples perspectivas geográficas), ahora en la “Nueva Geografía Cultural” encontramos adecuaciones que van abriéndose paso en el proceso de construcción del

conocimiento. Estamos hablando de la participación del espacio próximo en cuanto experiencia y conocimiento, en la construcción de significados y lenguajes (MONDADA, L. 2007: 435). Es de nuevo la aceptación de que hay que retornar a las bases mismas del sentimiento y pensamiento para desarrollar los aprendizajes ya que: *“Cuando se trata de explicar por qué aprenden y cómo aprenden los que logran aprender es frecuente remitirse sólo a teorías cognitivas, en las que lo afectivo y personal apenas si se menciona como parte del sujeto que aprende”*. (GONZALO DE AMÉZOLA 2002. 228).

Y es que antes de la aparición de la geografía académica, como conocimiento científico y utilidad social, e incluso antes de la geografía oficial, era la geografía, un saber que se producía por los mecanismos que ahora aparecen como novedad de aprendizaje, era una necesidad y una utilidad, era una emoción que despertaba razones. Antes y también durante el conocimiento científico de la geografía se presentará siempre como: *“Una práctica territorial, en la medida en que cada comunidad y sus individuos tienen una relación de dominio sobre su entorno,(...) sitios, lugares, territorios, forman parte de un espacio de relaciones, cuyo centro es por lo general el propio núcleo de la comunidad y respecto del cual todos esos otros puntos,(...) aparecen localizados, están ubicados, forman parte de una representación mental compartida en la comunidad social. (...). Cada sociedad y cada comunidad posee y ejercita un saber o conocimiento del espacio, (...), es un conocimiento práctico del entorno, de sus cualidades físicas, de su diferenciación en lugares y áreas (...), es al mismo tiempo, un conocimiento representativo, por el que las sociedades humanas proyectan y modelan el espacio de acuerdo a representaciones sociales, que manifiestan la estructura del espacio surgidas de la práctica humana, a las que el lenguaje y la representación mental dan consistencia”* (ORTEGA VALCÁRCEL, J. 2000: 27).

Es el espacio emocional de todo grupo humano, es su entorno cultural, su espacio significativo. No puede pues el proceso educativo prescindir de este punto de partida que ya estaba presente en COMENIO y ROUSSEAU, en PESTALOZZI o DECROLY y después en todo el constructivismo. C. COLL, al referirse al aprendizaje significativo y con motivo del desarrollo de la LOGSE, hacía unas manifestaciones que nos resultan al efecto clarificantes: *“...debe proponerse que los alumnos aprendan (...) aquellos aspectos de la cultura de su grupo social que se consideren indispensables para devenir miembros activos, críticos y creativos del mismo. (...): la acción didáctica debe partir del bagaje, de los conocimientos previos del alumno, no para quedarse en este punto, sino para hacerle avanzar en el sentido que marcan las intenciones educativas...”* (COLL, 1991: 19).

El entorno es el paisaje tangible que permite un vínculo real entre las capacidades de los alumnos y los fines del aprendizaje, en cuanto sistema de objetos y de acciones próximas y significativas permite pues, reactivar la emoción y con ello la motivación necesaria para el

desarrollo de la inteligencia y la adquisición de los lenguajes, instrumentos imprescindibles en la construcción del conocimiento.

El entorno y emoción son experiencias siempre presentes en la normativa educativa y abren amplias posibilidades a la geografía para incursionar en ese campo que defendido en la legislación, se encuentra todavía escasamente desarrollado y debe formar parte importante en primer lugar en la formación inicial de los maestros y futuros docentes.

EL ENTORNO Y LA EMOCIÓN: REVITALIZACIÓN TEÓRICA Y DEFICIENCIAS PRÁCTICAS.

Había una abundante literatura desde distintos campos de la educación defendiendo el valor educativo de la proximidad, tanto desde el campo pedagógico como de los provenientes de las teorías del aprendizaje y aun desde estos últimos se ha realizado una mayor defensa en la segunda mitad del siglo XX coincidente con el desarrollo del constructivismo.

También en el campo de la educación geográfica tenemos una vieja tradición que cuenta con múltiples aportaciones a esta posición de utilidad de lo cercano, ya presente en la corología clásica y siempre revitalizado cuando se ha tratado la geografía en su función educativa. Incluso desde el saber académico, la utilización de la escala pequeña ha sido una propuesta constante que no entrañaba modificaciones a la comprensión espacial (NADAL PERDONO, 2002), al contrario, reforzaba el conocimiento con la experiencia (SANDOYA HERNÁNDEZ, 2005), pero siempre: *que no se perdiera de vista la totalidad, ni se considerara ningún entorno como una realidad aislada.*

Hay temor a que la escala pequeña genere un discurso que tiene mayor alcance que aquel que se deduce de los índices geométricos y proyectara un localismo, aunque los geógrafos regionalistas ya habían apuntado su adecuado tratamiento: *“Ningún fenómeno de la superficie terrestre puede ser considerado de forma aislada, si no que sólo puede ser comprendido por su situación en relación con otros territorios (...) Hay que conocer el carácter de los lugares a través de la comprensión del espacio en la totalidad y de las interacciones entre los diferentes aspectos de la realidad y sus diversas manifestaciones a fin de captar la superficie terrestre como un todo...”* (HETTNER Cf. en BOSQUE MAUREL y ORTEGA ALBA, 1995: 79). *“... el estudio de la geografía regional se explica mejor, pero por si misma es estéril sin la fertilización continua de los conceptos y principios genéricos procedentes de la geografía sistemática, pues no podría avanzar hasta mayores grados de precisión y certeza en la interpretación de sus descubrimientos”* (HARSHORNE, Cf. en UNWIN, 1995: 158).

En realidad todo entorno tiene un carácter funcional y relacional y es precisamente esta última razón la que no permite explicarlo de forma aislada, lo cual no impide que las acciones universales puedan ser estudiadas en un entorno concreto a través de la interdependencia de escalas pues es así como la lección de lo local -“del entorno”- se inserta en la secuencia de las relaciones espaciales y se adecua a las necesidades de la construcción del conocimiento.

El valor de la proximidad en la enseñanza de la geografía, “el entorno”, había sido nítidamente defendido por LAVASSEUR (partícipe principal en la institucionalización de la geografía académica francesa) cuando se dirige en 1868 a los maestros como actores materiales de la dimensión educativa de la disciplina. Recurría al método de “La enseñanza de las cosas” que enunciara COMENIO en 1632 y proponía su aplicación al campo de la geografía desde el territorio local: “*La enseñanza de las cosas en presencia de la cosa misma para el desarrollo de la inteligencia*” (LAVASSEUR Cf. en SÁNCHEZ LÓPEZ, 2007; 31).

En España tenemos viejos ejemplos de este pensamiento en pedagogos como LUZURIAGA pero sobre todo en geógrafos como BELTRÁN RÓZPIDE, CHICO RELLO, etc., que defendían esta propuesta didáctica y su ejecución práctica desde las antiguas “Escuelas Normales”.

La legislación española dio pasos decisivos en este sentido a partir de la Ley General de Educación de 1970 (muy influida por los planteamientos de PIAGET), al proponer una secuenciación del conocimiento geográfico que debe ir de lo cercano a lo lejano. Sin embargo será sobre todo a partir de R.D. 710/82 de 12 de febrero cuando “lo local” y el “entorno local” entre a formar parte del discurso normativo, manteniéndose constante o con pequeños retoques en la legislación actual donde el Medio (definido como área de conocimiento y experiencia) es una de las bases principales de la formación del conocimiento. La legislación como anteriormente indicamos diferencia que: “*El Medio alude al escenario de la existencia humana.(...) El entorno se refiere a aquello que se puede conocer mejor porque es fruto de las experiencias sensoriales, directas o indirectas*” (R.D. 710/82., R.D. 1513/2006., R.D. 1630/2006).

La LODE (1985), LOGSE (1990), LOCE (2002) o la LOE (2006) han mantenido casi inalterable los objetivos del entorno que aparecen en el texto del R.D 710 /1982 incluso los ha desarrollado a través de los decretos y diseños curriculares tratando de dar todo el valor didáctico y recurso educativo al *paisaje de la proximidad*.

Pero iniciada la edad escolar, la experiencia sensorial del niño en el entorno no suele ser aprovechada en toda sus posibilidades y la “geografía escolar” se inserta con demasiada frecuencia en viejos, inútiles modelos didácticos que priorizan el aprendizaje tradicional y repetitivo de países y capitales.

En el Bachillerato el profesor de geografía, del que sólo el 7,6% de los que imparte esta asignatura es licenciado en geografía (OLLER y VILLANUEVA, 2007:161) se lamenta con frecuencia del poco saber conceptual de los alumnos. En pocos casos el “entorno” es tomado como área de “*conocimiento y experiencia*”, que desarrolla el aprendizaje significativo y aun parece menor el conocimiento del entorno como paisaje vivido y desarrollo de la topofilia.

La reclamación del conocimiento del entorno local se plantea en infinidad de simposios, congresos o discursos académicos como urgente y se advierten sus consecuencias (LUNA RODRIGO, 2002) y paralelamente es necesario y también urgente una reflexión sobre la formación geográfica de los profesores que tienen que implementar la legislación, pues sin esa formación inicial dudamos que tenga éxito alguna reforma.

Actualmente es ineludible conocer la legislación y la función de las disciplinas en los objetivos legislativos. Esta acción para una buena práctica educativa de la geografía es sin lugar a dudas insuficiente, pero no nos cabe ninguna incertidumbre de que sería no obstante un buen principio y un gran avance.

EL ENTORNO Y LA EMOCIÓN: LA PROPUESTA LEGISLATIVA.

En el currículo de Infantil se hacen constantes llamadas directas o indirectas a las emociones y al entorno (no pretendemos aquí su desarrollo) que deben ser conocidas por el profesorado para la adecuada “transposición didáctica” en función de los fines y objetivos educativos que son: “...lograr un desarrollo integral y armónico de la persona en los distintos planos: físico, motórico, **emocional**, afectivo, social y cognitivo, (...) En esta etapa, más que en cualquier otra, desarrollo y aprendizaje son procesos dinámicos que tienen lugar **como consecuencia de la interacción con el entorno.**

Los Objetivos de conocimiento del entorno son: 1. Observar y explorar de forma activa su **entorno**, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos, y mostrando interés por su conocimiento. 2. Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas. 3. Conocer distintos grupos sociales **cercanos a su experiencia**, (...), producciones culturales, valores y formas de vida, (R.D. 1630/2006, de 29 de diciembre. BOE de 4-1-2007).

Podemos pues decir que el tratamiento didáctico a través de las emociones y las experiencias en el medio próximo conforman, junto con el movimiento y la adquisición del lenguaje los tres ejes básicos y globalizados en los que gira desde la legislación la iniciación de la construcción del conocimiento. Sin embargo como ya hemos dicho, aparecen deficiencias para su ejecución, tanto en la formación inicial del maestro (al disponer de una mínima troncalidad formativa), como en la práctica escolar, en la que indudablemente juega un papel decisivo la formación docente.

Tampoco parece que el recurso a la experiencia próxima siempre útil se mantenga en las etapas siguientes en las que también se encuentra “el entorno” o “la geografía de la proximidad” justificada en la legislación en función de los efectos motivadores y emocionales que despierta. Pero la realidad actual (con honrosas excepciones) no podemos decir que en la educación obligatoria se ha incursionado suficientemente en el conocimiento de su entorno, ni como experiencia, ni como conocimiento. Las encuestas y denuncias de profesionales sobre el desconocimiento de los lugares vividos por los universitarios de facultades de educación así parecen probarlo. Por otro lado la presencia en el aula de una geografía anclada en “*un academicismo obsoleto*” (SOUTO, X., 2004) es en la actualidad una actitud a erradicar y el espacio cercano y la normativas pueden ser sin duda un gran apoyo.

En el Anexo II referido a las áreas de Educación Primaria al tratar “El Conocimiento del Medio” (aunque mantiene en esencia el texto de los DCB) recoge a través de las competencias, nítidamente algunas de las funciones que puede cumplir el entorno y entendemos es básico y primordial reflexionar sobre algunos de sus enunciados: “*El medio se ha de entender como el conjunto de elementos, sucesos, factores y procesos diversos que tienen lugar en el entorno de las personas y donde, a su vez, su vida y actuación adquieren significado. El entorno se refiere a aquello que el niño o la niña puede conocer mejor porque es fruto de sus experiencias sensoriales, directas o indirectas, porque le es familiar y porque está próximo en el tiempo o en el espacio*”(…) *esta área ha de atender (...) al pensamiento concreto del niño de seis a doce años, a su amplia capacidad e interés por aprender a establecer relaciones afectivas con los elementos de su entorno y, a la necesidad de iniciarlo en el pensamiento abstracto al final de la etapa.*”

“*El área (...) orienta los distintos saberes hacia un propósito coincidente: contribuir a una mejor comprensión y explicación del conjunto de aspectos y dimensiones que constituyen el entorno humano*”(…) *En primer lugar, se han priorizado los contenidos que contribuyen al (...) desarrollo de las capacidades de indagación, de exploración y la búsqueda de soluciones a problemas relacionados con la experiencia cotidiana o la adquisición de actitudes y valores para un desarrollo personal equilibrado y solidario.*”

Junto con los fines el legislador introduce un articulado con las competencias que se deben haber desarrollado al finalizar la enseñanza obligatoria para poder: *“lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria”,(...)* contribuir de modo determinante a la adquisición de competencias relacionadas con la regulación de los aprendizajes, **el desarrollo emocional o las habilidades sociales**. (R.D. 1513/2006, BOE. de 8 de diciembre)

El carácter globalizador obliga a una llamada constante entre unas áreas y otras, si en el área de competencias matemáticas o de competencias de comunicación lingüística tienen como función: *“conocer y comunicar experiencias en el entorno”*. En el área de Conocimiento del Medio se le otorga también como función el desarrollo de los lenguajes (cualitativo, cuantitativo, plástico) y expresión gráfica.

La retroalimentación de todas las competencias genera la necesidad (atendiendo al pensamiento concreto) de inter-actuar con los medios cercanos en el mundo emocional del alumno, a tener presente: **“el donde y desde donde se aprende”**, a conocer: *“la influencia que tiene la presencia de las personas en el espacio, su asentamiento, su actividad, las modificaciones que introducen y los paisajes resultantes, así como de la importancia de que todos los seres humanos se beneficien del desarrollo y de que éste procure la conservación de los recursos y la diversidad natural, y se mantenga la solidaridad global e intergeneracional. Supone asimismo demostrar espíritu crítico en la observación de la realidad y en el análisis de los mensajes informativos y publicitarios, así como unos hábitos de consumo responsable en la vida cotidiana”* (R.D.1513/2006).

El entorno, la vida cotidiana, la realidad próxima tienen en la educación obligatoria la función de *“Significatividad Psicológica”*, y ésta puede conseguirse con la participación en el mundo de las emociones, del compromiso local. Es evidente que si lo próximo no emociona será difícil que emocione lo lejano.

Como por otra parte la *“Significatividad Lógica”* se elabora a través de los lenguajes, y los conceptos no pueden ser significativos en la etapa de pensamiento concreto si no es a través de las percepciones, sensaciones y emociones del entorno que facilitan la motivación, ocurre que el aprendizaje significativo en la Educación Primaria tiene que recurrir constantemente a las sensaciones posibles de lo cercano. Es toda una llamada a la acción del territorio emocional para el desarrollo de la inteligencia.

Podemos fácilmente comprender que el espacio emocional, sensorial, es donde pueden ponerse a funcionar y desarrollarse todos los sentidos, este es, -el espacio de la proximidad- el

entorno de significatividad psicológico, que se conforma así en el primer texto del alumno -su paisaje- y desde el cual y desde donde, el maestro tiene que enseñar.

Si su paisaje, si este primer texto que hay que aprender a leer (BUSQUETS, J., 1996), no forma parte en el desarrollo de las capacidades educativas es difícil que otro libro pueda hacerse significativo (en esencia, por cuanto no se tiene aun capacidad de abstracción y no puede generar su significatividad a través de todos los sentidos). Es pues necesario seguir defendiendo el espacio emocional.

El espacio, como emoción y como razón fue tratado excepcionalmente por MILTON SANTOS, que al hacer coincidir el espacio emocional con "el lugar" y éste siempre en convivencia dialéctica con la razón global, - con la lógica espacial- con el espacio racional-, genera todo un mundo de posibilidades educativas, susceptible de múltiples experiencias y de nuevos lenguajes que pueden adaptarse a los ámbitos escolares. (SANTOS, M., 2000).

"El entorno" -donde enseñamos- es contenido y continente de aquello que pretendemos conocer "el medio" y debemos actuar desde el sentimiento al pensamiento en escalas siempre interdependientes, con ello creamos los conceptos significativos, lenguajes y sistemas que permiten pasar de la **emoción a la razón**.

Emocionar es un arte, razonar sólo puede alcanzarse a través de ese largo recorrido que es la formación del conocimiento y ambas *emoción y entorno* cumplen la función de retroalimentar las capacidades del alumno para desarrollar la razón, la acción y el compromiso solidario, objetivos de la educación tanto en la escala local, como global, tanto en la emoción como en la convivencia dialéctica de la razón local y global.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÁRCENA, F. y MÈLICH. J.C. (2000) *La Educación como Acontecimiento Ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Editorial Paidós. 206 p.

BOIRA MAIQUES., REQUES VELASCO. (1995) "Fuentes literarias y documentales en Geografía". In MARRÓN GAITE Y MORENO JIMENEZ. *Enseñar Geografía de la Teoría a la Práctica*. Ed. Síntesis. Madrid

BUSQUETS, J.(1996) "La lectura visual del paisaje bases para una metodología". *Colección Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales*. nº 9. 1996 pp. 55-64.

CASTRO ORELLANA, R. (2007) *Ética para un Rostro de Arena: Foucault y el Cuidado de la Libertad*. Santiago de Chile. Ediciones LOM. 183 p.

COLL, C. (1991) *El Constructivismo en el aula*. Ed. Graó. Barcelona .

CUENCA ESCRIBANO, A. M. (1999) “Nuestros Espacios” In *Didáctica Geográfica (Segunda Época) nº 3* pp. 135-144. Madrid.

FERNANDEZ CRISTLIEB, F. (2007). “Geografía Cultural”. In HIERNAUX, A.-LINDON, A. *Tratado de Geografía Humana*. Barcelona. Ed. Antropos.. p.220-253.

GONZALO de AMEZOLA y OTROS (2002): “Formación inicial del profesorado: Una perspectiva multidisciplinar”. In. ESTEPA, J. DE LA CALLE, M. SANCHEZ, M. *Nuevos horizontes en la formación de profesorado de Ciencias Sociales*. Palencia. Ed. AUPDCCSS. p. 221-232.

GOLEMAN, D. (2001) *Inteligencia Emocional*. Ed. Kairos .Barcelona.

HERRERO FABREGAT, C. (2001) Reflexiones acerca de la Geografía Comportamental, In. TONDA MONTLLOR Y MULA FRANCO (Coord.) *Scripta in Memoriam. Homenaje al Profesor Jesús Rafael Vera Ferre*, Alicante. Ed. Universidad de Alicante. pp. 187-201.

LUNA RODRIGO, G. (2002) “La formación de profesorado de educación infantil y el entorno como estrategia didáctica” en *Nuevos Horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Ed. A. U. P. D. CC. SS. Palencia. Pp 393-404

MARRÓN GAITE, M. J. (2001) *Geografía y Literatura: Un itinerario didáctico para la enseñanza aprendizaje de la Geografía, a partir del Lazarillo de Tormes*. In MARRÓN GAITE. *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio*. Ed. AGE: y UCM. Madrid.. Pp 305-336.

MONDADA. L. (2007) “Espacio y lenguaje” In HIERNAUX, A.- LINDON, A. *Tratado de Geografía Humana*. Barcelona. Ed. Antropos.. p. 433-459

NADAL PERDONO, I. (1999) *La concepción del espacio próximo y lejano: Justificación de una propuesta alternativa para el estudio del medio en primaria*. T.D, Universidad de Las Palmas.

OLLER, M. y VILLANUEVA, (2007) M. Enseñar geografía en la educación secundaria: nuevos objetivos nuevas competencias. Un estudio de caso. In. *Enseñanza de las ciencias sociales: Revista de investigación*. Nº 6. Barcelona... pp. 159-168

ORTEGA VALCARCEL, J.(2000) *Los Horizontes de la Geografía. Teoría de la Geografía*. Barcelona. Ariel . 604.p

SANDOYA HERNANDEZ, M.A..(2005) “El trabajo con la escala local: Una forma de entender el espacio”. In. SANDE, E. *Ensinar Geografía na Sociedade do Conhecimento*. Lisboa. Ed. Associação de Professores de Geografia. (Portugal) y Grupo de Didáctica de la (A.G.E.), 2005 pp. 303-312.

SÁNCHEZ LÓPEZ L (2005) “Enseñar Geografía: de la significatividad psicológica

“local”, a la significatividad lógica “global”, In. SANDE, E. *Ensinar Geografía na Sociedade do Conhecimento*. Lisboa. Ed. A.P.G. y A.G.E.. p. 429-451

SÁNCHEZ LÓPEZ, L. (2006) “Lo local y lo global enseñar a aprender geografía a escalas interdependientes” In MARRÓN, M.J. Y SÁNCHEZ, L. *Cultura Geográfica y Educación Ciudadana*. Murcia. Ed. A.G.E. y A.P.G. Universidad de Castilla-La Mancha. 33-71

SÁNCHEZ LÓPEZ, L.:(2007). “El Territorio y su Imagen”. In SERRANO DE LA CRUZ, M. A. *Educación Geográfica a través de los paisajes de la Provincia de Ciudad Real*. Ciudad Real. Ediciones de la Universidad Castilla La Mancha. A.G.E.. p. 30-61

SÁNCHEZ LÓPEZ, L. :(2007). “Geografía y Pensamiento: Ciencia y Docencia”. (2007) en MARRÓN GAITE, SALOM CARRASCO, SOUTO GONZALEZ *.Las competencias geográficas para la educación de la ciudadanía*. Valencia. Ed. A.G.E. y Universitat de València. 457-475.

SÁNCHEZ LÓPEZ, L. y JEREZ GARCÍA, O.(2004): “El lugar en las Ciencias Sociales”, In *Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia*. Iber nº 40 p. 69-81.

SÁNCHEZ LÓPEZ, L. y JEREZ GARCÍA, O.(2004) “Lo global y lo local: una propuesta didáctica: de la escala del discurso al discurso de la escala”, In. VERA, M.I. PEREZ, D. *La formación de la ciudadanía: Las Tics y los nuevos problemas*. Alicante. Ed. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de Ciencias Sociales. Alicante. p. 453-470.

SANTOS, M. (2000) *La Naturaleza del Espacio: Técnica y Tiempo, Razón y Emoción*. Barcelona. Ed. Ariel. 348 p

SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (2004) “La Geografía escolar en el periodo 1990-2003” In GARCÍA REMÓN Y OTROS. *La Geografía española ante los retos de la sociedad actual: Aportación Española al XXX Congreso de la Unión Geográfica Internacional*. Glasgow. Ed. Comité Español de la Unión Geográfica Internacional, Madrid, p. 61-82.

UNWIN. T. (1995) *El Lugar de la Geografía*. Ed. Cátedra Madrid.

URTEAGA, L. y CAPEL, H (1983). “La Geografía y la Didáctica del Medio Urbano” *Revista de Geografía*, XVI-XVII, 113-125. Barcelona

Lorenzo Sánchez López, Francisco Zamora Soria

EL CURRÍCULO DE CIENCIAS SOCIALES SALE DEL AULA: FÚTBOL Y CULTURA CLÁSICA EN EL PASEO DEL PRADO

Pablo Osma Rodríguez
Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCIÓN: HISTORIA... ¿PARA QUÉ?

Mi primera clase como profesor la impartí en 1º de ESO, después de explicar los movimientos de la Tierra y la localización de puntos terrestres, di la palabra a mis alumnos por si tenían alguna pregunta que hacerme. Un alumno levantó tímidamente la mano y preguntó si el Norte era lo de arriba o lo de abajo, le respondí que como casi todo, dependía del punto de vista, y que al fin y al cabo la Tierra era redonda. Acto seguido otro alumno, ya con menos miedo, me dijo que nuestro planeta sería redondo pero que los mapas que ilustraban el libro de texto eran planos, evidentemente, una carcajada general recorrió el aula, no porque se rieran del alumno, sino porque la fiesta había comenzado y el pobre profesor novato estaba contra las cuerdas¹. A este alumno le respondí que se olvidara del libro de texto, que la asignatura se debía de estudiar mirando al mundo y lo invité a que contemplara el horizonte. Los alumnos se quedaron pensativos. Pero, como suele decirse, a la tercera va la vencida, y en la pregunta siguiente, preguntaron lo que de verdad les interesaba: “¿Y, tú, de qué equipo eres?”. Expectantes, mis alumnos guardaban silencio, en verdad les interesaba el asunto. Yo les dije que la clase era de Sociales y que estábamos para hablar de Geografía y de Historia y no de fútbol; el alumno que me había preguntado me miró decepcionado y me dijo: “Historia... ¿para qué sirve la Historia?”. En ese momento sonó el timbre del recreo y mis alumnos se levantaron; mientras recogía azorado mis papeles les oía salir de clase hablando entre ellos: “¿punto de vista...?, sabrá donde esta el Norte pero no donde está él...”, “y dice que se

¹ Sobre el clima en las aulas ver SALA, T. (2002): *Crónica de un profesor en Secundaria. El mundo de la enseñanza desde dentro*, Barcelona, Península y PASTOR, B. (2002): *¿Qué pasa en las aulas?. Crónica de un desastre*, Barcelona, Planeta.

aprende mirando al mundo, será a su mundo...”, “éste, seguro que es del Barça”. En la clase siguiente íbamos a trabajar el procedimiento de la lectura e interpretación de mapas y planos. La clase discurre por derroteros similares y en la ronda de preguntas, esta vez a la primera, volvieron a lo que les interesaba: “¿Cuál es tu equipo?. Me di cuenta que al igual que en los mapas que estudiábamos iba a tener que jugar con la escala: para un mejor conocimiento de mis alumnos iba a tener que reducirla y descender desde un conocimiento global de la materia al conocimiento personal de cada uno de ellos. Y claro, yo que nada sabía, me puse a leer sobre su deporte favorito. Desde aquel momento el fútbol pasó a ser parte del currículo de la asignatura. Tenía también que contestar a aquella pregunta que quedó en el aire: ¿para qué sirve la Historia?.

Para contestar a esta pregunta, hay que tener en cuenta que en nuestro trabajo diario como profesores no solo debemos tener un buen conocimiento de nuestra disciplina, tenemos que poseer un conocimiento más profundo, embarcado en una reflexión epistemológica que nos permita pensar qué hacemos, cómo lo hacemos, por qué y para qué lo hacemos (DOMINGUEZ: 2004, p.6). Como dice BENEJAN: “... *la reflexión epistemológica permite la definición de los objetivos que se persiguen, ofrece un hilo vertebrador para plantear la selección y organización de los contenidos, al tiempo que favorece determinadas metodologías*”². Pero este no es ni el momento ni el lugar para abordar extensamente estos planteamientos epistemológicos, pero sí el de señalar que hay un objetivo claro que debemos tener como docentes: nuestros alumnos tienen que percibir como útil aquello que les enseñamos, o lo que es lo mismo, nuestra enseñanza y su aprendizaje deben de ser significativos. Y ello comporta una educación en la que al alumno se le haga protagonista de su proceso de aprendizaje o cuando menos parte implicada en el mismo. Una de nuestras pretensiones tiene que ser la de que sea capaz de interpretar la realidad que le rodea y darle los instrumentos necesarios para hacerlo; con ello el alumno creará distintas concepciones personales del mismo, sin pensar que dicho relativismo postmodernista invalida sus interpretaciones, justo por ser propias. En este sentido, al alumno la Historia le servirá para conocer e interpretar mejor su entorno inmediato sabiendo que con el protagonismo que le damos favoreceremos su motivación hacia el aprendizaje, y más aún al partir de sus propios intereses, de sus referentes, de lo que conocen.

Sobre estos mimbres, presento la experiencia realizada con los alumnos de 4º de ESO en un colegio madrileño, para completar el currículum de CC. Sociales utilizando la ciudad de Madrid como recurso pedagógico. Un recorrido interdisciplinar a caballo entre la asignatura

² Recogido en DOMINGUEZ (2004: 8).

de Cultura Clásica y la Historia; paseando por el antiguo Salón del Prado y el reinado de Carlos III. Y claro, como punto de partida, su principal interés: el fútbol. Un deporte interesante que ocupa tanto espacio en la prensa diaria como la información económica y del que han reflexionado autores de la talla de Javier Marías, que piensa que es “*la recuperación semanal de la infancia*” o Eduardo Galeano, que se pregunta: “*¿En qué se parece el fútbol a Dios?*”, y encuentra como respuesta: “*En la devoción que le tienen muchos creyentes y en la desconfianza que le tienen muchos intelectuales*”³. Pero no seamos incrédulos ni desconfiemos de nuestros alumnos y aprendamos de la experiencia.

UN PASEO POR EL PRADO: DE NEPTUNO A CIBELES

Objetivos

Esta actividad formativa, como todas, se encuadra dentro de un margo legislativo jerarquizado, a saber, la vigente Ley de Orgánica de Educación 2/2006, el Real Decreto 1631/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas para la ESO y por el Decreto de la C.A.M. 23/2007 en el que se establece el currículo de dicha etapa para la comunidad de Madrid.

En los principios generales de la LOE se dice que “*la finalidad de la educación secundaria obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico*” y también, “*apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones*”; en resumen, unos objetivos perfectamente abordables desde nuestra materia.

Estos principios y objetivos generales se vuelven a recoger en el Real Decreto de enseñanzas mínimas, añadiéndose en el Anexo I la incorporación de competencias básicas al currículo; de entre las ocho competencias propuestas son varias las que se trabajan con los alumnos en el desarrollo de la actividad, en este trabajo nos centramos especialmente en la cultural y artística. El Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea, nombran a esta competencia como *Cultural awareness and expresión* (Conciencia y expresión culturales)⁴, incidiendo en una doble dimensión: el “conocimiento en acción” y el “saber hacer”, teniendo que ver esta competencia cultural y artística con el “saber comprender, valorar y crear”

³ Las obras de estos autores son: MARIAS, J. (2000): *Salvajes y sentimentales: letras de fútbol*, Madrid, Aguilar y GALEANO, E. (2003): *El fútbol a sol y a sombra*, Madrid, Siglo XXI.

⁴ Recomendación (2006/962/CE), recogido por MEDINA, R. (2007): “Competencia cultural y artística” en *Boletín del Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias*, 187, pp. 11-12 y 29. En el mismo artículo se habla de las destrezas que configuran la competencia.

(MEDINA: 2007, p.11). Entre las destrezas que configuran la competencia se encuentran: un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas; habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales; habilidades de pensamiento divergente, convergente y trabajo colaborativo; actitud abierta, respetuosa y crítica hacia las distintas expresiones artísticas y culturales; empleo de los recursos, técnicas y lenguajes propios de la expresión artística para comunicarse y realizar creaciones propias; deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora; y finalmente, interés por participar en la vida cultural y contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico. Todas estas destrezas se pueden trabajar con la actividad que hemos realizado.

En el Decreto 23/2007 de la C.A.M. se fijan los objetivos propios de la Historia y de la Geografía y los comunes a ambas. De ellos destacamos el referido a la valoración y el respeto de nuestro patrimonio, así como la asunción de responsabilidades respecto a su conservación y mejora. Este será nuestro objetivo principal. Además nos planteamos diseñar una actividad interdisciplinar y por ello buscamos la relación con la asignatura optativa Cultura Clásica de 4º de ESO.

La optatividad en Secundaria en la C.A.M. se desarrolla en la Resolución de 27 de junio de 2007, de la Dirección General de Ordenación Académica⁵. En esta Resolución se dice de la Cultura Clásica que *“esta materia pretende dotar al alumnado... de un conocimiento suficiente de la contribución del mundo clásico a la civilización occidental..., con el fin de que comprenda mejor el mundo en el que vive”*. En nuestro caso, especialmente, la ciudad en la que vive: Madrid.

Pensamos que este enfoque interdisciplinar es importantísimo a la hora de trasladar la docencia del aula al entorno. Las distintas materias curriculares tienen una carga horaria a repartir en el horario semanal y desde la organización del centro, se tiene que cuidar que las actividades formativas fuera del aula, tengan un aprovechamiento múltiple para compensar las clases que dejan de darse en el desarrollo de la actividad.

Contenidos

⁵ Resolución de 27 de junio de 2007 (BOCM de 16 de agosto), de la Dir. Gral. De Ordenación Académica, sobre la optatividad en la Educación Secundaria Obligatoria derivada de la LOE.

Según la organización de la LOE y su calendario de implantación⁶, a partir del curso 2008-2009, el siglo XVIII será el tema de apertura del temario, dentro del bloque “Bases históricas de la sociedad actual”.

Entre los contenidos comunes a trabajar en el cuarto curso se encuentra el “*reconocimiento de los elementos básicos que configuran los principales estilos y artistas relevantes de la época contemporánea, contextualizándolos en su época, e interpretación de obras artísticas significativas. Aplicación de este conocimiento al análisis de algunas obras relevantes*”. Y dentro del desarrollo específico de la materia se parte de la Ilustración y el reformismo en el siglo XVIII, coincidiendo nuestra actividad con el desarrollo de varios apartados: el Despotismo Ilustrado, el reformismo borbónico y el arte del siglo XVIII: el Barroco y el Neoclasicismo.

Desde el punto de vista de la Cultura Clásica, la actividad se relaciona con el conocimiento de la mitología clásica, al fin y al cabo nos vamos a centrar en las fuentes que adornan y articulan el Paseo del Prado, fuentes de Neptuno, Apolo y Cibeles.

Metodología y estrategias de enseñanza/aprendizaje

Desde una opción constructivista del aprendizaje partimos de una serie de condiciones necesarias (CASTILLO: 2006, p. 27): Partimos desde la experiencia previa del alumno para poder aportarle los recursos más adecuados; ofrecemos contenidos y recursos que parten de los conocimientos previos; motivamos para poder desarrollar el proceso; responsabilizamos a cada alumno en su propio proceso de aprendizaje; secuenciamos el proceso de aprendizaje para que sea continuo y gradual; utilizamos diversas metodologías que permitan la consecución de metas, objetivos y competencias; y evaluamos la actividad.

Las actividades las planteamos a partir de los conocimientos previos, buscando que sean aplicables a la vida cotidiana y contando con el alumnado en su planificación. Compartimos la idea de que “*necesitamos conocer mucho mejor cómo piensan nuestros alumnos, qué ideas o concepciones manejan en relación con los contenidos que van a ser objeto de enseñanza, cual es la lógica de ese conocimiento, cómo se ha gestado, en qué medida responde a pautas básicas de la cultura social dominante...*” (GARCÍA: 2007, p. 496). Es por ello que no podemos prescindir del alumno en el diseño de las actividades. Unas actividades que además de ser motivadoras, deberán ser de evaluación inicial, de desarrollo, consolidación, refuerzo, regulación y ampliación; basadas en la filosofía de “aprender haciendo” (MARQUES: 2006, p.

⁶ Se regula en el R.D. 806/2006, de 30 de junio (BOE de 14 de julio; corrección de errores de 14 de septiembre), por el que se establecen el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo. En el curso 2007-2008 la LOE entra en vigor en 1º y 3º de ESO y en el 2008-2009 en los cursos restantes.

43). Pero antes de exponer la organización y distribución de estas actividades, recogemos distintas estrategias o enfoques metodológicos (DOMÍNGUEZ: 2004, pp.156-197) y cómo se pueden abordar en la realización.

Enfoque socioafectivo

Este enfoque recoge la relación afectiva en la enseñanza de las Ciencias Sociales en una doble dirección: primero entre el educador y los educandos (DAY: 2007, pp.41-44), y en segundo lugar entre el educador y la materia que se va a impartir.

La afectividad entre el docente y los discentes parte del interés que muestra el profesor por los intereses de sus alumnos. Los intereses ya los conocíamos desde la primera clase, ya he dicho que el fútbol forma parte del currículo de mi asignatura, pero necesitábamos también saber qué conocían de la actividad que íbamos a desarrollar. Para evaluar sus conocimientos previos, realizamos una prueba inicial pidiendo a los alumnos que dijeran todo lo que sabían sobre Neptuno y Cibeles en relación con la ciudad de Madrid. Del total de los alumnos que contestaron el 74 por 100 recogen en sus contestaciones la celebración de las victorias futbolísticas del Real Madrid en la Cibeles y las del Atlético en Neptuno. De los alumnos que hablan de este deporte en sus respuestas el 58 por 100 se declaran seguidores del Real y solo el 19 por 100 seguidores del Atlético. Con estos resultados se evidencia que una vez más, nuestro punto de partida, tenía que ser el fútbol.

En segundo lugar, la afectividad del profesor por su materia, en mi caso, por el Madrid de los Borbones y el siglo XVIII, también está presente. Probablemente sea la parcela histórica que mejor conozco y la ciudad de la que más disfruto. Igual que Braudel decía amar “*apasionadamente al Mediterráneo*”, puedo decir que amo intensamente Madrid⁷. Unido esto al afecto que siento por mis alumnos, pasear con ellos por esta ciudad se presenta como algo más que una mera tarea docente, generándose una situación empática que favorece el aprendizaje.

Metodología interdisciplinar-activa

Ya hemos señalado que la interdisciplinaridad es uno de nuestros objetivos y que por ello relacionamos directamente las materias de Cultura Clásica y Ciencias Sociales. Pero aún pretendemos ir más allá. Tradicionalmente las Ciencias Sociales se reducen a la Geografía y la

⁷ La referencia de BRAUDEL está recogida en DOMÍNGUEZ (2004, p.158). En defensa de la pasión en la enseñanza es interesante ver lo que escribe FRIED, R.L. (2007): “Prólogo” en DAY, Ch.: *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*, Madrid, Narcea, pp. 11-14, este mismo autor tiene una monografía sobre el tema: FRIED, R.L. (1995): *The Passionate Teacher: A Practical Guide*, Boston, Beacon Press.

Historia, dejando de lado disciplinas importantes que se pueden abordar en el desarrollo de la actividad. Así, dentro del elenco de las Ciencias Sociales, se pueden trabajar entre otros:

-Aspectos de la Historia del Arte: En la actividad se entra en contacto con los principales elementos artísticos y con la obra de importantes autores, además de poderse abordar aspectos urbanísticos y paisajísticos de la ciudad.

-Aspectos de la Sociología y la Antropología cultural: la actividad se puede abordar pensando el Paseo del Prado como un lugar de encuentro. Así por ejemplo, ya en el siglo XVIII, Jean-Marie-Jérôme Fleuriot decía: *“Las orillas del Manzanares, el Prado, la Puerta de Atocha son los lugares donde los habitantes de Madrid van durante la noche a esperar o a buscar a sus amantes...”* (CHECA: 1993, p. 289); siendo todavía en el siglo XXI lugares de encuentro, para el amor y para la pasión futbolística. También desde el poder simbólico que tiene para los dos equipos deportivos de la ciudad y sus fuentes de referencia, abordando aspectos de la antropología cultural e incluso de la Psicología Social. O pensando la Cibeles como la principal postal, la imagen más utilizada, para presentar al mundo la ciudad.

-Aspectos de la Economía: se pueden abordar las actividades que rodean al Paseo, las sedes financieras, incluso las del Banco de España y la Bolsa de Madrid, y reflexionar sobre su emplazamiento. El valor del suelo y el uso del mismo, etc.

La enseñanza/aprendizaje a partir de la realidad

Son varios autores los que defienden esta estrategia. DECROLY habla de una serie de actividades básicas para vertebrar el aprendizaje escolar: la observación directa, la asociación y la expresión. PIAGET habla de las fases: de “asimilación” de conocimiento, como incorporación de nueva información y la fase de “acomodación”, como la modificación de los esquemas preexistentes. FREINET teoriza sobre el “método natural”, una metodología que propicia el acercamiento de la actividad escolar y la vida de los alumnos. En base a estos planteamientos y a nuestro convencimiento personal, defendemos de manera especial la utilización de esta estrategia. Por ello partimos de lo que los alumnos conocen de lo que vamos a estudiar: que cuando ganan los del Atlético de Madrid lo celebran en Neptuno y los del Real Madrid en Cibeles. Y utilizamos la observación directa visitando *in situ* la realidad que estudiamos. Además, como quedará reflejado en el apartado siguiente, pediremos al alumnado que elabore los materiales de la actividad, un trabajo de investigación en el que partirán de lo que saben, de lo aprendido en el aula, de lo observado en la realización de la actividad y de su propia indagación.

Aprendizaje significativo

La significatividad del aprendizaje se basa en la relación existente entre lo que el alumno ya sabe y lo que aprende. Con esta relación el alumno tiene que ser capaz de formar un conocimiento nuevo, resultante de sus premisas, de lo aprendido y de la interpretación-reformulación que haga de todo el conjunto. En el caso de la historia dicha relación tiene que comportar unir el mundo contemporáneo al alumno –el que conoce- con lo que está aprendiendo del pasado. Por ello partiendo de sus referentes actuales y los lugares que le son conocidos, tendrá que reflexionar sobre la evolución y los usos que esos lugares han tenido a lo largo de la historia. Pero a esta perspectiva diacrónica de la Historia, se le debe añadir una perspectiva sincrónica desde las Ciencias Sociales. Debe de reflexionar sobre el significado sincrónico de lo que estudia, desde las distintas disciplinas. Por ejemplo, la Cibeles tendrá que valorarse como un símbolo para el Real Madrid, pero también, como un símbolo de la propia ciudad.

PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA

En lo expuesto en los apartados anteriores han quedado recogidos cuáles son nuestros objetivos, los contenidos que vamos a trabajar y la metodología que se puede emplear. En este apartado recogemos la organización y distribución del trabajo y los materiales y fuentes para su desarrollo.

Organización y distribución del trabajo

- ❖ Evaluación inicial: mediante el cuestionario del que ya he hablado.
- ❖ Exposición en el aula por parte del profesor:
 - Historia:
 - Carlos III, el Despotismo Ilustrado y el programa reformista para Madrid.
 - Dotación científica de la ciudad: el observatorio astronómico, el hospital de San Carlos, el Jardín Botánico y el Gabinete de Ciencias Naturales.
 - El Salón del Prado.
 - Cultura Clásica:
 - Neptuno, Apolo y Cibeles en la mitología.
 - Arte:
 - Neoclasicismo en Madrid: Aspectos generales.
 - Ventura Rodríguez y José de Hermosilla.
 - Sociología, Antropología cultural y Psicología social:
 - El Paseo del Prado como lugar de encuentro ayer y hoy
 - Las fuentes del Prado como símbolos deportivos e iconos de la ciudad de Madrid.
 - Neptuno: Dios de los atléticos.
 - Cibeles: la diosa blanca.

- Economía:
 - Uso y valor del Paseo del Prado: del Banco de España a la Bolsa de Madrid.
- ❖ Presentación de la actividad a los alumnos, explicándoles que nuestro objetivo es completar la exposición del aula sobre el terreno, paseando desde Neptuno a Cibeles.
- ❖ Formación de cinco grupos de trabajo para que después de la visita realicen un trabajo monográfico sobre los apartados que hemos establecido⁸.
- ❖ Realización de la salida formativa.
- ❖ Exposición de los trabajos grupales en el aula por parte de los alumnos.
- ❖ Evaluación conjunta –profesor/alumnos- de la actividad.

Material y fuentes de trabajo

En los años en los que llevo realizando la actividad, he podido comprobar que los alumnos encuentran en Internet información suficiente para su desarrollo. Además se les facilitan unas obras de referencia que recojo en la Bibliografía, también numerosos documentos específicos elaborados por el Ayuntamiento de Madrid, manejando también las publicaciones de la Oficina de Turismo de la capital. En algunos cursos los alumnos visitan algunos museos en los que encuentran material relacionado. Actualmente el Ayuntamiento ha agrupado sus museos bajo el nombre “Museosdemadrid”, interesándonos los llamados: “Historia” y el de la “Ciudad”.

Personalmente prefiero y recomiendo, no facilitar material excesivo y aprovechar la experiencia para potenciar la creatividad del alumno. El propio planteamiento de la actividad, el que partamos del fútbol para acabar hablando de la diosa Cibeles y la economía madrileña, les invita a generar planteamientos novedosos.

CONCLUSIONES

A lo largo de la comunicación hemos planteado la necesidad de que el profesorado de Ciencias Sociales no prescinda de la reflexión epistemológica en el desempeño de su tarea, hemos expuesto la actividad realizada con los alumnos fuera del aula, partiendo de los objetivos, los contenidos, hemos expuesto diversas estrategias metodológicas para la realización de la salida y, finalmente, hemos presentado la experiencia, exponiendo la organización y distribución del trabajo, así como el material y las fuentes para el mismo.

⁸ Sobre la importancia del grupo en el proceso de maduración del adolescente, ver LÓPEZ FUENTETAJA, A.Mª. y CASTRO MASÓ, Á. (2007): *Adolescencia. Límites imprecisos*, Madrid, Alianza Editorial, especialmente el Capítulo 4. La función del grupo en el proceso adolescente.

En este apartado final sólo me queda incidir en algunos aspectos:

-Los profesores tenemos que tomar conciencia de que muchos de lo que transmitimos a nuestros alumnos, a primera vista, no tiene que ver con sus realidades y conocimientos cotidianos y que tenemos que buscar la manera de acercarnos a sus intereses, a sus aficiones y buscar la manera de relacionar lo que enseñamos con lo que ellos quieren y necesitan saber.

-Si analizamos la situación hay múltiples temas por los que nuestros alumnos se interesan y que pueden pasar a formar parte de nuestros currículos. Hay elementos suficientes del mundo adolescente en donde encontrar los enganches necesarios para despertar la motivación interior del alumno. En esta experiencia es el fútbol, en otras puede ser la prensa, el cine, la música, etc.

-Las Ciencias Sociales tienen que servir para que el alumno conozca y comprenda mejor el entorno en el que vive, por ello, dicho entorno tiene que ser utilizado profusamente como parte integrante de nuestras explicaciones. Tanto en el ámbito rural como en el urbano, se encuentran elementos suficientes para hacerlo.

-Tenemos que mostrar un interés activo por lo que nuestros alumnos conocen, no sólo para valorar lo que les podemos aportar, sino para valorar lo que nuestros alumnos pueden aportarnos. En esta relación recíproca, si mostramos interés por lo que ellos nos cuentan, mostrarán mayor interés por lo que nosotros contamos.

-Hay que potenciar el pensamiento paralelo y la creatividad de nuestros alumnos, de dicha creatividad surgirán las soluciones nuevas para los problemas actuales, muchos de los cuales ya son viejos problemas.

-Y finalmente, tenemos que evaluar todo el proceso de aprendizaje, por lo que hay que prestar especial atención a que el trabajo que el alumno realiza fuera del aula, sea un trabajo tan valorado como los métodos tradicionales de evaluación.

Comenzaba la comunicación hablando de mi primera experiencia docente, la acabo con mi reflexión actual. Buscando formas de innovar en mi práctica educativa, he conseguido que los alumnos perciban la materia como algo útil, haciendo partícipes a los alumnos en su proceso de aprendizaje, he conseguido alumnos motivados y cansado de corregir exámenes similares y aburridos, descubro constantemente trabajos nuevos, tremendamente originales y creativos

que me hacen disfrutar de mi trabajo y crecer como profesional, al tiempo que hacen disfrutar y crecer como personas a mis alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁVILA RUIZ, R.Mª, LÓPEZ ATXURRA, R. y FERNÁNDEZ DE LARREA, E. (eds.) (2007): *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*, Bilbao, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- CASTILLO i CARBONELL, M. (Coord.) (2006): *Cómo evitar el fracaso escolar en Secundaria. Recursos*, Madrid, Narcea y Ministerio de Educación y Ciencia.
- CHECA CREMADES, J.L. (1993): *Madrid en la prosa de viaje. Tomo II. (siglo XVIII)*, Madrid, C.A.M.
- DAY, Ch. (2007): *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*, Madrid, Narcea.
- DOMÍNGUEZ GARRIDO, Mª C. (Coord.) (2004): *Didáctica de las Ciencias Sociales para primaria*, Madrid, Pearson Educación.
- EQUIPO MADRID (1988): *Carlos III, Madrid y la Ilustración. Contradicciones de un proyecto reformista*, Madrid, Siglo XXI.
- FRIED, R.L. (1995): *The Passionate Teacher: A Practical Guide*, Boston, Beacon Press.
- GALEANO, E. (2003): *El fútbol a sol y a sombra*, Madrid, Siglo XXI.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2007): “El conocimiento cotidiano como referente del conocimiento escolar” en ÁVILA RUIZ, R.Mª, LÓPEZ ATXURRA, R. y FERNÁNDEZ DE LARREA, E. (eds.) (2007): *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*, Bilbao, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 481-498.
- GONZÁLEZ MUÑOZ, Mª. C. (2002): *La enseñanza de la Historia en el Nivel Medio. Situación, tendencias e innovaciones*, Madrid, Anaya.
- LÓPEZ FUENTETAJA, A.Mª. y CASTRO MASÓ, Á. (2007): *Adolescencia. Límites imprecisos*, Madrid, Alianza Editorial
- LÓPEZ GARCÍA, J.M. (1998): *El impacto de la Corte en Castilla. Madrid y su territorio en la época moderna*, Madrid, Siglo XXI.
- MARIAS, J. (2000): *Salvajes y sentimentales: letras de fútbol*, Madrid, Aguilar.
- MARQUES, R. (2006): *Saber educar. Un arte y una vocación*, Madrid, Narcea.
- MEDINA, R. (2007): “Competencia cultural y artística” en *Boletín del Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias*, 187, pp. 11-12 y 29.
- PASTOR, B. (2002): *¿Qué pasa en las aulas?. Crónica de un desastre*, Barcelona, Planeta.
- PINTO CRESPO, V. y MADRAZO MADRAZO, S. (1995): *Madrid. Atlas histórico de la ciudad, siglos IX-XIX*, Barcelona, Lunwerg.
- RÉPIDE, P. de (1971): *Las calles de Madrid*, Madrid, Afrodísio Aguado.
- SALA, T. (2002): *Crónica de un profesor en Secundaria. El mundo de la enseñanza desde dentro*, Barcelona, Península.

Pablo Osma Rodríguez

TRABAJO INTERDISCIPLINARIO DE HISTORIA E INFORMÁTICA EN AMÉRICA LATINA

Elaine Leonara de Vargas Sodré

Pontificia Universidad Católica-RS/Brasil.

Para hablar de educación en América Latina, es necesario realizar un recorrido por el contexto social y político de esta parte del continente, que aunque posea gran diversidad, tiene también algunas similitudes. Este artículo centrará su atención, especialmente, en Brasil, del que se hará un análisis más detallado.

La primera Constitución de Brasil establecía: “*A Instrução primária, é gratuita a todos os Cidadãos*”, y también preveía la creación de “*Colégios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Ciências, Bellas Letras, e Artes*” (Constituição do Imperio do Brasil, 1824, XXXII y XXXIV del artículo 179). Una ley del 15 de octubre de 1827 desarrollaba lo dispuesto en la Constitución. El Gobierno central quedó alejado de las cuestiones educativas. Ese sistema descentralizado estuvo en vigor hasta las primeras décadas del siglo XX. Solo después de la Primera Guerra Mundial se empieza a repensar la sociedad. En ese contexto surgió la primera generación de educadores (intelectuales y profesionales), que llevaron a cabo un movimiento de renovación y el país se integraba a las tendencias mundiales sugeridas por la Nueva Escuela.

La primera mitad del siglo XX conserva las huellas de las dos Guerras Mundiales, la posguerra fue marcada por la Guerra Fría. El temor al dominio comunista llevó a muchos países a hacerse aliados de los norteamericanos. La más sencilla y conocida regla del capitalismo es la “acumulación primitiva”, o sea, obtener el máximo de ventajas económicas. Cuando esa ideología se lleva a la práctica, se comprueba que las acciones y medidas estatales están dirigidas básicamente al desarrollo económico, dejando a un lado las prácticas sociales. Esta fue la realidad de América latina durante muchas décadas. Esta “política

desenvolvimentista” se reflejó en muchas esferas sociales, pero nos interesa observar sus efectos en el sistema educativo, especialmente en el brasileño. Es en este contexto, especialmente en las cuatro décadas finales de lo siglo XX, hubo una serie de golpes militares en Latinoamérica. En Brasil el régimen dictatorial estuvo desde 1964 hasta 1985.

Los gobiernos invertían en la industrialización intentando aumentar los beneficios y dejaban en el olvido las cuestiones sociales, generándose, así, un déficit en el sistema educativo. Así es como han dejado una herencia difícil de superar para los actuales regímenes democráticos. A partir de esta realidad podemos vislumbrar la dura situación en la que se encuentra inmersa la educación latinoamericana. Una de esas herencias se refleja en la enseñanza de las ciencias sociales, que en los años de gobierno militar fueron olvidadas. En los programas escolares figuraban las asignaturas “cívicas”, es decir, aquellas que reproducían la ideología autoritaria y no aceptaba polémicas. Las asignaturas relacionadas con las ciencias sociales fueron eliminadas de las escuelas y sólo en la última década del siglo XX comenzaron a reimplantarse en los programas de las enseñanzas secundarias las asignaturas de Sociología y Filosofía, pero es infrecuente encontrar la Ciencia Política y la Antropología ministradas en los ambientes académicos.

Más allá de los problemas específicos de América Latina, no debemos olvidar que la escuela, tal como hoy la conocemos, nació con el surgimiento del capitalismo. Se inspira por eso en la desigualdad. Por otro lado, el desarrollo científico y tecnológico experimenta un ritmo de crecimiento sin precedentes, lo que permite variar sustancialmente en pocos años el caudal de conocimiento del hombre. Es por esto que la escuela no puede quedar al margen. Las nuevas tecnologías, específicamente, los equipos digitales son mucho más atractivos para los estudiantes que las “tradicionales y antiguas” clases.

Partiendo de lo anterior, en este trabajo vamos a centrarnos en la informática como herramienta para el aprendizaje. Estamos en un momento histórico en que la sociedad, sin necesidad de leer puede recibir mensajes mediante la imagen y la palabra y esa, por consiguiente, pierde fuerza en el ámbito local, “cara a cara”, se masifica. La política educativa sigue ignorando lo que ocurre a su alrededor, mientras los medios de comunicación de masa imponen hábitos.

Otra característica es la velocidad con la que difunde sus mensajes. Nuevas modas, costumbres, ideas, pautas morales que antes cambiaban con lentitud se alteran con increíble rapidez. A resultas del desarrollo de todas estas tecnologías, como afirma CARLOTA PÉREZ, *“hoy en día enfrentamos amplias transformaciones tecnológicas en diversas esferas de la actividad*

económica. Al hablar de nuevas tecnologías vienen inmediatamente a la mente los desarrollos en microelectrónicas, Telecomunicaciones, biotecnología, nuevos materiales, nuevas fuentes de energía, la nueva tecnología espacial y militar” (RODRÍGUEZ LAMAS, 2000). Este desarrollo puede enmarcarse en una etapa llamada Revolución de la Información, que en la actualidad abarca una enorme cantidad de campos, desde áreas de propósito general, como el de la percepción y el razonamiento lógicos, hasta tareas específicas, como el ajedrez, la demostración de teoremas matemáticos, el diagnóstico, etc. La aplicación práctica de las redes de ordenadores, soportado sobre el desarrollo del hardware y el software, ha provocado el surgimiento de múltiples posibilidades, pero es necesario el uso responsable y ético de esa tecnología.

Desde que los ordenadores se instalaron en los centros educativos comenzó a surgir una pregunta fundamental entre docentes, directivos y distintos miembros de la comunidad educativa: ¿Cómo podemos aprovechar la Informática en los colegios? La utilización de estas tecnologías en el ámbito escolar presenta un desafío que todos debemos asumir. En estos momentos, la asignatura de Historia específicamente ha pasado de impartirse de una manera en la que los profesores eran simples transmisores de conocimientos, hasta conseguir llevar a cabo un aprendizaje activo y significativo en el que se pueden utilizar recursos visuales y multimedia, esto es lo que se debe lograr.

Probablemente, la búsqueda de cambios en el sistema educativo sea tan antigua como la propia institución de la escuela. Pero fue a lo largo del siglo XX cuando ésta se realizó más enfáticamente, lo que dio lugar al surgimiento de varias corrientes y propuestas para hacer la enseñanza más eficaz. Entre los nuevos pensadores se encuentra el movimiento conocido como la “Nueva Escuela”. En este movimiento destacó el norteamericano John Dewey, quien señaló como centro del problema la distancia abismal entre las prácticas y la realidad de los alumnos. Para ello planteó una solución: llevar hasta el aula la realidad vivida por los alumnos, en el día a día y en la sociedad.

Aunque haya pasado casi un siglo de la propuesta de JOHN DEWEY, todavía las escuelas latinoamericanas no han logrado alcanzar aquellos objetivos. La escuela aún está aislada de la realidad. Las clases, en muchas ocasiones son monótonas y descontextualizadas y los alumnos reciben contenidos fragmentados una vez que la estructura escolar se divide en asignaturas. Según EDGAR MORIN: “*Há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários. Em tal situação, tornan-se invisíveis: conjuntos complexos; as interações e retroações entre partes e todo; as entidades multidimensionais; os problemas essenciais*” (MORIN, 2005). Sin

embargo, el proceso de culturización total del ser humano, depende cada vez menos de la escuela. La sociedad está bombardeada por los medios de comunicación, que en muchas ocasiones deforman la información y transmiten conocimientos fraccionados. A resultados de ello, suele ocurrir que los alumnos vean la escuela como una imposición y por esa razón muchas veces ésta no les agrada ni las clases que imparte. Así el mejor camino hacia la solución de esos problemas es integrar las asignaturas. En general se organizan dos grandes bloques: uno de las ciencias exactas y otro de las ciencias sociales. El problema es ofrecer clases que sean atractivas.

La escuela ha perdido el monopolio del saber. El papel de la escuela hoy en día debe ser el de enseñar a usar la información, clasificarla, decodificarla y realizar una lectura crítica. Hacer muchas actividades de aplicación en el cuaderno o carpeta del alumno es casi utópico. Para ello se necesita fuerza de voluntad, una fuerza difícil de encontrar en los estudiantes. Una aliada en esta lucha puede ser “una máquina que cambia la tradición”. Los ordenadores están permitiendo pasar del lápiz y papel al teclado y el monitor. En esta comunicación, utilizando el ordenador como medio, hoy es posible no sólo transmitir textos sino también sonidos, voz e imágenes. El uso del ordenador permite modificar no sólo la vida de muchos sino también la imagen de otros.

El ordenador es una herramienta muy importante que tiene el docente a su alcance para mejorar el manejo de la información y el rendimiento escolar de sus alumnos. En lo que se debe poner énfasis es que el ordenador debe ser un medio, no un fin de la educación. Por eso no es el único instrumento que se debe utilizar. El ordenador ayuda a mejorar la educación, pero no soluciona problemas. Cuando se utiliza un software o se trabaja con Internet hay que tener en cuenta los objetivos a los que se quiere llegar. El uso de un programa o una página solamente por los colores, por la animación, entre otras; no aseguran el mejoramiento del rendimiento escolar del alumno o que aprenda algo nuevo o lo ayude a crecer en lo personal.

Debemos tener presente que las actividades de aprendizaje que realicemos deben ser para que el alumno desarrolle habilidades esenciales para su presente y futuro. Para lograr esto es necesario trabajar de forma interdisciplinaria y, así, unir los distintos conocimientos para que el alumno pueda visualizar el conjunto de la realidad que lo circunda, ya que de acuerdo con LÜCK: *“O enfoque interdisciplinar consiste num esforço de busca da visão global da realidade, como superação das impressões estáticas, e do hábito de pensar fragmentado e simplificador da realidade. Ele responde a necessidade de transcender a visão mecanicista e linear e estabelecer uma ótica globalizadora que vê a realidade, em seu movimento, constituída por uma dinâmica de inter-relações circulares, visando estabelecer o sentido de unidade que ultrapassa as impressões*

fracionadas e o hábito de pensar e de exprimir por pares opostos, como condição e resultado final do processo de produção do conhecimento” (REGO, 1994). Cuando hablamos de interdisciplinariedad estamos refiriéndonos a las ciencias sociales, todavía sea de forma indirecta. Básicamente, en lo que se refiere a la metodología de ésta de “ciencia aplicada”, pues la aplicabilidad es fundamental para un buen aprendizaje.

Con este trabajo interdisciplinar se debe estimular en el alumno una búsqueda de significado transferible, guiado y apoyado por el docente, propiciando ambientes en los que desplieguen actitudes de exploración e investigación, que permitan desarrollar sus habilidades, como la reflexión teórica sobre hechos cotidianos, para que “*por intermédio das diversas disciplinas e de sua nova abordagem o aluno seja capaz de ver e vislumbrar-se como construtor de sua própria história*” (KANAL, 2003); esto es: crear en el alumno, de manera sencilla, el deseo de ser detective.

Las formas para llevar a cabo la metodología interdisciplinaria son diversas. Nos limitaremos a presentar los modelos basados en nuestra experiencia didáctica, sin que ello signifique que sean los mejores ni mucho menos los únicos. Inicialmente haremos una muestra de las posibilidades interdisciplinarias, una práctica general que creemos pueda ser utilizada en varios ambientes escolares en prácticamente todas las asignaturas, y la completaremos con la utilización de la informática. Después examinaremos casos específicos en escuelas brasileñas en los cuales el enfoque es más la integración de historia y ciencias sociales.

Para que los proyectos interdisciplinarios logren éxito es necesario comenzar por un planeamiento conjunto entre los profesores de las distintas asignaturas donde todos tengan claro que su función es orientar la investigación. Es de igual importancia que la propuesta de trabajo se haga para lograr que los alumnos se sientan atraídos a la hora de realizarla y que deseen formular interrogantes. También es de gran relevancia que las respuestas jamás sean sugeridas, pues deben ser construidas a medida de que ellos vayan incorporando los conocimientos. Teniendo estas concepciones teóricas se puede empezar a poner el proyecto en práctica.

Comenzamos proponiendo a los alumnos un tema general y dejamos que hiciesen ellos las cuestiones en cada una de las asignaturas. Así empezamos la propuesta: preguntas sobre la Segunda Guerra Mundial. De los múltiples interrogantes¹ que surgieron fue posible organizar

¹ Los alumnos que hicieron ese trabajo tenían cerca de 15 años. Las preguntas fueron variadas, algunas muy sencillas, como por ejemplo: ¿Dónde estaba Italia?; ¿Quién fue Hitler?; ¿Qué armas utilizaban? Otras preguntas fueron más complejas, como: ¿Qué ganancias económicas tuvieron los USA? ¿Hubo relación entre la caída de la Bolsa de Wall Street y la guerra?, etc.

amplias unidades temáticas de las cuales nos centramos en: economía; salud; política y sociedad. La elección de esos temas no fue aleatoria. Los escogimos porque, en primero lugar, a los alumnos les suscitaban curiosidad, aunque no exactamente bajo esas denominaciones. En segundo lugar, porque permitían realizar estudios detallados en muchas asignaturas.

Como el tema de la “Segunda Guerra Mundial” es un contenido que pertenece a la asignatura de historia comenzamos por conceptualizar el tiempo y el espacio. De esta manera, los alumnos pasaron a crear conceptos históricos básicos. Una vez que tenían conocimiento sobre las causas y los efectos de la guerra, los países rivales, las ideologías políticas de los dos grandes grupos y una localización geográfica y temporal, empezaron las indagaciones en las otras asignaturas. No hubo una división rígida o formal, solo una sugerencia de trabajo que quedo aproximadamente de la siguiente manera: la salud estaría centralizada con biología y química. La política y la sociedad con geografía, lenguas y literatura. La economía con matemática, física e historia. A partir de esa división general se desarrollaron las más distintas tareas, en algunas de las cuales se suele utilizar la informática como herramienta para el trabajo.

En el área de Lengua, los alumnos utilizaron los procesadores de texto para transcribir los trabajos y con el diccionario verificaron los errores ortográficos. Esto permitió la revisión de lo escrito. Algo difícil de conseguir en las aulas, ya que no es posible que realice el estudiante una lectura de lo realizado para corregir sus faltas. También, dividir, separar y modificar una lectura es lo más sencillo y simple de realizar con un procesador de texto. Al igual que la interpretación a través de dibujos, la creación de historietas, entre otras actividades más. Fue lo que hicieron con los textos que investigaron en Internet, básicamente en una lengua distinta de la suya.

En Ciencias Naturales, hay muchos programas e incluso el uso del ciberespacio, que facilitan la investigación de los temas, permitiendo al alumno organizar guías de estudios. Como resultado de esa tarea, pudimos observar que les interesó aprender sobre las mutaciones biológicas que resultaron de los efectos radiactivos, especialmente por las bombas atómicas. Se juntaron en esa indagación la química y la matemática. En este punto, el uso del ordenador fue muy importante, pues realizaban ejercicios en los que se repetían muchas veces las mismas cuentas, después de algunas repeticiones hacían sus fórmulas utilizando una variable, el valor de dicha variable iba cambiando según las situaciones propuestas. Para la geografía también se utilizaron principios matemáticos semejantes a los descritos, así como software que simulan realidades espaciales, otros en los que se pueden trazar rutas, permitiendo visualizar las

distancias geográficas y así comprender mejor los conflictos bélicos y las estrategias que se utilizaban según el territorio.

El segundo ejemplo que describimos está directamente relacionado con la integración de la historia con las ciencias sociales. El punto de partida, antes incluso de comenzar la transmisión de contenido, fue inventariar lo que les gustaba a los alumnos. En charlas informales hicimos la pregunta: ¿qué te gustaría hacer en la escuela? Surgieron muchas sugerencias, la mayoría lejana de las prácticas pedagógicas. Aunque no les guste mucho leer les encantan las biografías de un personaje real o ficticio. Los libros que suscitaban más interés fueron los que trataban de Harry Potter. Muchos jóvenes no son solamente lectores de esas historias, también escriben las suyas, mantienen la antigua práctica de escribir diarios.

Los diarios están mucho próximos de la realidad de los alumnos, pues en general reflejan hechos reales. Es verdad que en algunos casos expresan sueños, pero sin embargo ahí mantienen relaciones con los deseos de quien lo escribe. Los diarios se convierten, así, en una importante herramienta para que los alumnos se vean como sujetos sociales e históricos, y lo más importante una herramienta hecha por ellos mismos. Así lo alumno puede reconocerse como: *“O sujeito histórico, que se configura na inter-relação complexa, duradoura e contraditória entre as identidades sociais e as pessoais, é o verdadeiro construtor da História”* (KANAL, 2003). Cuando se escribe una narrativa de vivencias personales se gravan impresiones de la realidad, son registros de observaciones, pero con una efectiva participación. De ahí se crea la posibilidad de una interacción con las distintas formas de saber. A partir del momento en que se observa como sujeto social es capaz de comprender el mundo, relacionar presente y futuro.

El primer punto fue proponer a los alumnos que escribieran un diario, pero no uno cualquiera, sino con una temática específica². Esa no fue una tarea hecha totalmente en clase, se transmitieron conocimientos generales y los alumnos hacían sus investigaciones complementarias, después llevaban las dudas para exponerlas en clase, mientras escribían sus diarios. Algunos eligieron hacer el trabajo solos, otros junto con uno o dos compañeros como máximo.

En el caso que estamos comentando los alumnos estaban estudiando las navegaciones de los siglos XIV y XV, su primera tarea fue investigar lo que deseaban las monarquías ibéricas y aquellos hombres que hicieron realidad el sueño ibérico. Después de esos conocimientos

² Esa práctica fue realizada para cuatro temas históricos: Conquista de América, Cruzadas cristianas, guerras mundiales y guerra internas en Brasil. En este trabajo presentaremos los resultados del primero de ellos.

iniciales debían crear una ruta, que podría ser una de las muchas que siguieron portugueses y españoles, o podrían hacer una suya imaginaria. Hecho eso estaban libres para “navegar por mares nunca antes explorados” y narrar la historia desde sus puntos de vista.

Los resultados fueron los mejores posibles pues construyeron una amplia relación con las ciencias sociales. Por ejemplo, “reconstruyeron” la sociedad moderna al tener que pensar quienes eran los hombres que tuvieron el coraje de navegar en las carabelas, pero cuando pensaban en éstos, se preguntaban como tenían dinero para eso, entonces buscaban las respuestas en la política mercantilista. Un ejercicio simple que para obtener buenas explicaciones los llevaba a caminar por la historia, la sociología y la política.

Pero la interdisciplinariedad no se redujo sólo a las ciencias sociales, pues cuando se imaginaban marineros necesitaban los conocimientos “para navegar”. Entonces partían para otras investigaciones, como la Geografía y la Física. Las coordenadas geográficas, los conocimientos de astronomía fueron algunos de los resultados que surgieron. También hicieron investigaciones en física y matemáticas, pues les gustaba saber las distancias y como hacer para recorrerlas por el mar y en barcos especialmente tan frágiles. Pero más que todos os conocimientos “científicos” que los alumnos presentaron, estimamos que lo mejor fue lo que no puede cuantificarse, especialmente el desarrollo de la imaginación y de la creatividad. Los diarios de la mayoría de los alumnos presentaban riqueza de detalles, aunque ficticios. También hicieron muchas relaciones, especialmente económicas, políticas y sociales que normalmente les cuesta hacer en una clase normal. Otra habilidad que todos desarrollaran fue la ilustración: sus diarios estaban llenos de dibujos para “traer a la realidad sus imaginaciones”.

Queremos terminar esta exposición dando testimonio de que, por un lado, a través del ordenador el alumno puede realizar grandes trabajos de interrelación entre las distintas asignaturas, tomando temas de la actualidad o de las mismas asignaturas. Por otro lado, que un trabajo que tiene como punto central la historia puede fácilmente agregarse a las ciencias sociales y hasta a las ciencias exactas. Los alumnos logran mucho más conocimiento cuando tienen la posibilidad de hacer relaciones y pensar desde su realidad misma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARALDI, ADRIANA ROSINHA. *Construção do Conhecimento através da interdisciplinaridade*. IN: REGO, Nelson; SUERTEGARAY, Dirce; HEIDRICH, Álvaro.

(orgs). *Geografia e Educação: Geração de Ambiências*. Editora da Universidade, Porto Alegre, 2000.

KANAL, LEANDRO (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. Contexto, São Paulo, 2003.

MORIN, EDGAR. *A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 11ª edição. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 2005.

RODRIGUEZ LAMAS, RAÚL V. *La informática educativa en el contexto actual*. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Núm. 13/noviembre 2000. [www.uib.es/depart/gte/edutec-e/Revelec13/Rlamas.htm]

Elaine Leonara de Vargas Sodré

**LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA
DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

IDENTIFICACIÓN DE LAS VARIABLES QUE INCIDEN EN LOS PROCESOS DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DEL PROFESORADO QUE IMPARTE EL CURRÍCULO DE HISTORIA EN SEGUNDO CURSO DE BACHILLERATO

Rosa M^a Hervás Avilés
M. Begoña Alfageme González
Dolores Calderón Méndez
Universidad de Murcia

José Beltrán Llavador
Universidad de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo presentamos el cuestionario de identificación, diseño y desarrollo del currículo de historia (CIDIDECH), elaborado durante sendas investigaciones realizadas por docentes de la Universidad de Murcia y de la Universidad de Valencia desde el año 2006 y que es continuación de la línea de investigación de dicho grupo (MARTÍNEZ y otros, 2006)¹. Asimismo se aportan algunos de los resultados obtenidos sobre las características del profesorado que imparte historia en segundo curso de Bachillerato en la CARM. Las investigaciones se centran en conocer la visión que el profesorado, que imparte historia en segundo curso de bachillerato, tiene sobre su trabajo como docente. Pretendemos por ello conocer los procesos y dimensiones que tienen que ver con el diseño y desarrollo de los

¹ Esta comunicación incluye datos correspondientes a los proyectos de investigación Diseño y desarrollo de los proyectos curriculares de Historia en Bachillerato de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: profesores y alumnos, subvencionado por la Fundación Séneca (03003/PHCS/05) y el proyecto Cómo se enseña la Historia. La utilización de los libros de texto por el profesorado de Bachillerato, subvencionado por el MEC en su convocatoria de Proyectos del Plan Nacional de I+D+i. (SEJ2006-07485/EDUC). Ambos proyectos tienen como investigador responsable al Profesor Nicolás Martínez Valcárcel.

proyectos curriculares de Historia como base para poder apreciar la relación entre lo que ocurre en las aulas y lo que se planifica de manera normativa con los Decretos Oficiales. Nos centramos por tanto en localizar datos e indicadores que nos ayuden a entender que es lo que realmente se lleva a la práctica en la realidad cotidiana del aula. Esta información supone una aproximación al conocimiento del paso real entre el currículo ideado y el realizado.

En nuestro país, según señala RUÉ (2001), se *“ha simplificado enormemente el tema de la planificación docente, acentuando los aspectos formales y retóricos de la misma y descuidando la complejidad de la previsión y de las decisiones de la acción educativa”* (p. 159). Esto es así en un tema que se considera necesario e incluso imprescindible para muchos docentes, la planificación o diseño de aquello que enseñamos, sin embargo se suele olvidar que también es importante el cómo se desarrolla o implementa esa planificación en la práctica real de nuestras clases. En este sentido, CLANDININ y CONNELLY (1992:393) afirman que los profesores no transmiten en las aulas un currículo, sino que viven un currículo y construyen su currículo. Y para GIMENO SACRISTÁN (1988) todo diseño curricular está sujeto a interpretaciones que van modelándolo hasta forjar las prácticas educativas, dicho en sus palabras *“Desde un enfoque procesual o práctico, el currículum es un objeto que se construye en el proceso de configuración, implantación, concreción y expresión en unas determinadas prácticas pedagógicas y en su misma evaluación, como resultado de las diversas intervenciones que operan en el mismo.”* (p.119).

La planificación docente no significa una prescripción de la práctica. El diseño está estrechamente relacionado con el desarrollo. No se trata de replicar el diseño, sino de adaptar ese diseño a la realidad misma del aula, teniendo en cuenta todas y cada una de las dimensiones que intervienen en el proceso de desarrollo curricular.

El conocimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la materia de Historia en nuestra Comunidad Autónoma nos parece pertinente para conocer lo que llega a la práctica de la planificación realizada por el profesorado e indagar sobre los factores, dimensiones y características que influyen en el proceso de diseño y desarrollo del currículo de historia. La investigación didáctica centrada en el trabajo del profesorado en los centros escolares nos acerca al conocimiento real del proceso de desarrollo curricular y de aquellos elementos que lo están condicionando.

La investigación está en curso y todavía no hemos llegado a obtener resultados globales que nos permitan avanzar en conclusiones definitivas. Sin embargo, podemos aportar aquí algunos datos y parte de los instrumentos utilizados que reflejamos en esta comunicación.

Pretendemos en este caso dar a conocer:

1. El diseño del instrumento elaborado para recoger información: el Cuestionario de identificación, diseño y desarrollo del currículo de historia (CIDIDECH).
2. El estudio de la fiabilidad del Cuestionario de identificación, diseño y desarrollo del currículo de historia.
3. La identificación del perfil del profesorado que imparte clases de historia en segundo curso de Bachillerato en los Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Este estudio se ha llevado a cabo con 58 profesores y profesoras de secundaria docentes en la materia de historia en segundo curso de bachillerato en IES de la CARM. El 53% son hombres y el 47% mujeres. Se trata de un profesorado que oscila entre los 28 años el más joven a los 61 años el mayor de ellos. Haciendo un cálculo de frecuencias y porcentajes el grupo mayoritario es el que tiene entre 50 y 59 años (53,4%) seguido del grupo de profesores cuyas edades oscilan entre los 40 y 49 años (29,3%). Un grupo más reducido es aquel que incluye al profesorado con una edad comprendida entre los 30 y los 39 años (8,6%). Finalmente y en los extremos se encuentra el profesorado que con 60 y 61 años supone el 5,2% del total de la muestra mientras que el profesorado con edades comprendidas entre los 21 y los 29 años suma el 3,4% del total (Tabla 1)

	Frecuencia
Válidos De 21 a 29 años	2
De 30 a 39 años	5
De 40 a 49 años	17
De 50 a 59 años	31
Más de 60 años	3
Total	58

Tabla 1. Edad del profesorado

2.2. Instrumento

El cuestionario de identificación, diseño y desarrollo del currículo de historia (CIDIDECH) (NICOLÁS y otros, 2007) ha sido elaborado con los datos aportados por 1523 estudiantes universitarios acerca de la descripción de: cómo eran las clases de historia que recibían cuando

cursaron segundo curso de Bachillerato. A partir de sus relatos y descripciones se fue clasificando la información aportada por los mismos en diferentes categorías dando lugar a un primer documento que supuso el punto de partida para el diseño del cuestionario.

Se trata de una escala tipo Likert de 341 ítems con 6 alternativas de respuesta que el profesorado de segundo curso de Bachillerato tiene que regular según el grado de acuerdo o desacuerdo con los procesos que ocurren o deberían ocurrir en el diseño y desarrollo de sus clases. A partir de los datos se obtienen puntuaciones en 12 subescalas distintas relacionadas con tres grandes categorías que se sintetizan en la tabla 2 y que se refieren a:

PROFESORADO	Identificación	Personalidad	Concepciones de aprendizaje	Formación y desarrollo profesional
DISEÑO DEL CURRÍCULO	Fuentes	Criterios de selección y organización de contenidos		
DESARROLLO DEL CURRÍCULO	Proceso de preparación de clase		Ejecución del temario	Tempo
MATERIALES Y RECURSOS EN HISTORIA. LIBROS DE TEXTO	Materiales		Libros de texto	

Tabla 2. Elementos del cuestionario de identificación, diseño y desarrollo del currículo de historia de segundo curso de Bachillerato

Profesorado, identifica e incluye las características del profesorado que imparte historia en segundo curso de Bachillerato, sus características de personalidad referida a sus estilos de enseñanza, sus concepciones de aprendizaje, su formación y desarrollo profesional. Esta dimensión contiene las siguientes variables:

1. **Identificación** del profesorado, incorpora información sobre el género, edad, formación académica, situación administrativa, años de docencia y de permanencia en el mismo centro, experiencia docente en historia de segundo curso de bachillerato, número de profesores que imparten esta materia en el IES, años de experiencia profesional en los distintos niveles educativos, participación en actividades de innovación educativa.

2. **Personalidad**, comprende las características del tipo psicológico del profesorado referidas a la extraversión-introversión, modos de percepción (sensación-intuición), preferencias en la toma de decisiones (reflexión-emoción) y finalmente actitudes ante la vida (juicio-planificación y organización; percepción-flexibilidad y espontaneidad).

3. **Concepciones de aprendizaje** está relacionada con las concepciones del profesorado sobre qué significa aprender: a) memorizar y reproducir el conocimiento; b) el aprendizaje como resultado de la organización de la información; c) el aprendizaje como el resultado de la utilización de estrategias de aprendizaje que favorecen aprender a aprender; c) el aprendizaje como cambio intelectual y construcción de nuevos conocimientos.

4. **Formación y desarrollo profesional** tiene que ver con el proceso formativo del profesorado. Incluye la formación inicial, la formación pedagógica entre iguales, la autoformación, la innovación e investigación y la práctica docente.

Diseño del currículo integra los elementos que influyen en la selección y la organización de los contenidos que realiza el profesorado. Se pregunta al profesorado sobre la importancia que concede a la utilización de las fuentes, los criterios utilizados por el profesorado para tomar decisiones en relación al diseño curricular previo al desarrollo. Esta dimensión incluye:

5. **Fuentes** incluye la importancia que el profesorado concede al BORM, al programa del centro, a las pruebas de acceso a la universidad, a los libros de texto para seleccionar los contenidos del currículo.

6. **Criterios para la selección y organización de contenidos** incluye los de tipo *disciplinar* que se refieren a la importancia que el profesorado concede a la disciplina, a las distintas “características de la historia”, a la escala local o universal y a la cronología, a las diferentes corrientes historiográficas: Materialismo Histórico, Escuela de Annales, Positivismo, Nouvelle Histoire, una combinación de todas ellas e incluso no tener ninguna posición definida); *criterios de tipo ideológico* del profesorado en torno a la historia (una postura ideológica definida, ecuaníme, ecléctica...) relacionados en ocasiones con la influencia que la formación inicial y permanente del profesorado ejerce en la selección de contenidos Se incluyen también los *criterios metodológicos* relacionados con la influencia que variables como el contexto del aula, las características del grupo-clase, la participación de los estudiantes, la forma de impartir clase o el tiempo disponible para planificar la clase, tienen en el profesorado cuando selecciona los contenidos curriculares. Finalmente *criterios didácticos* que tienen que ver con el modo de seleccionar y organizar los contenidos para facilitar su aprendizaje (organización de los contenidos, selección de contenidos en función de su relevancia, representatividad, transferencia instructiva, durabilidad, convencionalismo, especificidad...).

Desarrollo del currículo incluye información referida a la implementación del currículo. En esta dimensión se integra información sobre la preparación de clases, desarrollo del temario, y el ritmo o tempo de la clase.

7. **Proceso de preparación de las clases** se refiere al proceso de toma de decisiones que realiza el profesorado cuando se prepara las clases: la planificación temporal (diaria, semanal, trimestral, anual...); los referentes que el docente utiliza para organizar, sintetizar y transmitir la información (esquemas, apuntes, libro de texto, diapositivas, películas...); la secuencia de actividades que realiza y finalmente los procesos que desarrolla en clase cuando imparte la asignatura (si improvisa o no en sus clases, si sigue la misma estructura al impartir su docencia, si une y relaciona el contenido unas sesiones con otras, si recurre frecuentemente al libro de texto como guión de la explicación, si usa los mismos apuntes, si resuelve dudas durante la clase, lee o dicta apuntes, si explica siempre lo mismo, si se muestra seguro de los contenidos que imparte y si prepara las explicaciones de forma sistemática).

8. **Ejecución del temario** integrado por las cuestiones relacionadas con la puesta en práctica del acto didáctico. La implementación del temario. Cómo valora el docente el temario que desarrolla en sus clases (la amplitud y profundidad del temario de la asignatura y la posibilidad de llevarlo a cabo en la práctica). Qué temario se cumple en la realidad (teniendo en cuenta su grado de cumplimiento y los criterios con los que se asume el temario) y qué dimensiones facilitan su puesta en práctica (aquellas acciones que facilitan la puesta en práctica del temario, entre las que se encuentran: planificar todas las clases, disponer de los materiales y recursos necesarios, que el alumno conozca previamente el contenido a desarrollar, la organización y cumplimiento del temario, el aprovechar el tiempo disponible, las características del grupo-clase y el clima del centro dónde se imparte la clase)

9. **Tempo** o “ritmo de la clase”, trata sobre cómo se lleva a cabo el acto didáctico en sí. Se centra en analizar el tono con el que el profesorado lleva su clase, el ritmo y la relación que existe entre el ritmo, el contenido y el tiempo. Incluye el tono del profesorado (cómo el docente, su estilo y forma de dar clase condicionan el tono con que se desarrolla su práctica docente. El tono puede ser: continuo y homogéneo; imprevisible; relajado; así como activo y fluido) Igualmente incorpora el ritmo (marca la agilidad del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en clase y cómo es valorado por el docente. Así hablamos de si debe ser rápido, lento y relajado, adecuado a cada tema y situación, dependiendo de si es al principio o final de curso o si depende de otros factores y no se puede prever. Finalmente la relación que existe entre el tiempo disponible, el ritmo y los contenidos a impartir en el curso).

Materiales y libros de texto. Esta dimensión está estrechamente relacionada con la dimensión anterior puesto que una parte fundamental del proceso del desarrollo curricular son los materiales y especialmente el libro de texto, como elementos imprescindibles para los dos sujetos del acto didáctico y la planificación y el desarrollo del currículo. Esta dimensión describe los tipos de materiales que son empleados por el profesor y los que utiliza como apoyo en el desarrollo del currículo. También indica si libros de texto están o han sido utilizados por el profesorado, los criterios de selección que utilizan, quién toma la decisión de cambiar de libro de texto y el uso que hacen de ellos. Aquí se incluye información sobre los aspectos siguientes:

10. **Materiales** describe los tipos de materiales que el profesorado utiliza, bien sea como apoyo para el aprendizaje de los alumnos o bien para la propia planificación de la materia. Incluye los materiales de apoyo al aprendizaje que utiliza el profesorado tales como apuntes propios, fotocopias, libros temáticos, vídeos didácticos, software educativo, fichas de trabajo, bibliografía y revistas, libros de texto básicos, mapas conceptuales, esquemas diferentes, o Internet.

11. **Planificación**, se refiere a los materiales utilizados por el profesor como apoyo a su planificación y el valor que el profesorado otorga a cada uno de ellos. Se incluyen las guías didácticas, las ejemplificaciones, la bibliografía y las revistas, los libros de textos básicos y complementarios, medios audiovisuales, la prensa, el uso de Internet.

12. **Libro de texto**, esta categoría trata de identificar qué libro de texto es utilizado en el pasado o en la actualidad. Sondea los criterios que se han esgrimido para la selección y quienes toman la decisión de seleccionar o cambiar el libro de texto y las razones que sustentan dicho cambio. Investiga el uso del libro de texto. Es decir, los criterios para usarlo (autoría, relación con el temario, amplitud del contenido, accesibilidad metodológica, recursos didácticos, estabilidad, materiales, facilidad de uso), los contenidos mostrados y la modalidad de uso que emplea y deteniéndose en descubrir qué otros materiales utiliza como complemento al libro de texto,

2.3. Procedimiento

El procedimiento general seguido en el diseño del cuestionario ha sido semiestructurado y está relacionado con la intención de descubrir qué hace el profesorado cuando enseña historia en segundo curso de bachillerato a partir de los testimonios de los estudiantes. Hemos pretendido comprender los significados que estos estudiantes han dado al modelo de enseñanza empleado por sus profesores, descubrir el mundo conceptual, subjetivo y subyacente a la metodología empleada por el profesorado en el diseño y el desarrollo del currículo así como, la influencia que su personalidad y formación han ejercido en su práctica como docentes. De este modo los

datos se analizaron inductivamente identificando los temas, citados por el alumnado, en relación al modo de enseñar la materia de Historia en la CARM. Exploramos, por lo tanto un problema social y humano como indica CRESWELL (1998): la interpretación de los alumnos del proceso de enseñanza y aprendizaje del que fueron protagonistas y construimos una pintura holística, analizando las palabras empleadas por los estudiantes, recopilando sistemáticamente cada una de las frases que expresan.

Una vez diseñado el cuestionario se ha realizado un estudio piloto con algo más de 20 profesores. Posteriormente y una vez introducidas las modificaciones derivadas de este estudio piloto se pasó el cuestionario al resto del profesorado. Para ello se contactó a través de e-mail y de correo postal con los departamentos de Historia de todos los IES de la CARM presentando al equipo de investigación, describiendo la investigación y solicitando su colaboración en la cumplimentación del cuestionario. Se convocó y se realizó una reunión en la Facultad con el profesorado participante para explicarles detenidamente las intenciones de la investigación y agradecerles su colaboración. La respuesta obtenida superó las expectativas iniciales y de esta forma se pudo contar con la colaboración personal de los 58 profesores que constituyen la muestra de la investigación. Los cuestionarios fueron presentados, entregados y recogidos personalmente a cada uno de los profesores.

2.4. Análisis de datos y resultados

Para el análisis de los datos se ha utilizado el paquete estadístico SPSS versión 15.0. Se ha realizado un análisis descriptivo de los datos referidos a la dimensión del profesor en los aspectos relacionados con la identificación. Igualmente se ha realizado un cálculo de la fiabilidad del cuestionario mediante el coeficiente de consistencia a-Cronbach estandarizado.

Objetivo 1. El diseño y adaptación del principal instrumento elaborado para recoger información: el cuestionario de identificación, diseño y desarrollo del currículo de historia (CIDIDECH)

El procedimiento general seguido se ha desarrollado en dos grandes fases. En una primera fase se ha diseñado el cuestionario utilizando las respuestas de 1523 casos y 42.000 descripciones realizadas por el alumnado de segundo curso de bachillerato de IES de la CARM sobre lo que era “habitual” en sus clases de Historia.² A partir de ellos se ha realizado un profundo trabajo de análisis y clasificación de la información utilizando para ello los mapas conceptuales con el

²Proyecto Cómo se enseña la Historia. La utilización de los libros de texto por el profesorado de Bachillerato, subvencionado por el MEC en su convocatoria de Proyectos del Plan Nacional de I+D+i. (SEJ2006-07485/EDUC).

CmapTools³, como herramienta de software freeware, de gran utilidad para la organización de los datos. Los mapas conceptuales han sido utilizados como herramienta de investigación y nos han proporcionado una estrategia básica para lograr la construcción de la “representación gráfica de un universo conceptual relativo al tema” (NOVACK,1988). Comenzamos con la representación conceptual de los términos más utilizados por el alumnado para la descripción del proceso de enseñanza y aprendizaje. A partir de ahí se ha realizado un arduo y profundo trabajo de análisis y categorización de conceptos cuyo resultado puede verse en el gráfico 1. Paralelamente se fueron enunciando los diferentes ítems que componen el cuestionario. A continuación este primer borrador se ha aplicado en un estudio piloto con profesorado que impartía historia en segundo curso de bachillerato. Las observaciones y conclusiones aportadas en este estudio piloto fueron estudiadas por el grupo incorporando aquellas que se consideraron oportunas.

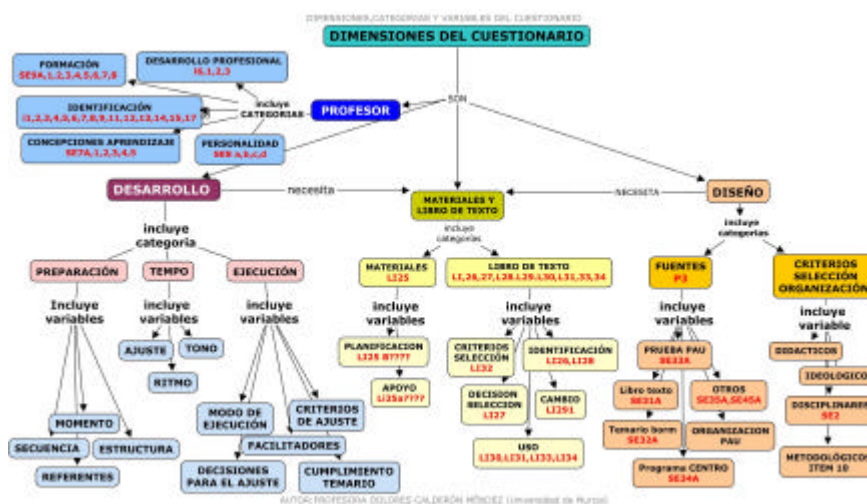


Gráfico 1. Mapa conceptual de las categorías incluidas en el cuestionario de identificación, diseño y desarrollo del currículo de historia CIDIDECH

Objetivo 2. El estudio de la fiabilidad del Cuestionario de identificación, diseño y desarrollo del currículo de historia

³ <http://cmap.ihmc.us/>

Para el cálculo de la fiabilidad de la prueba se ha realizado el cálculo del α -Cronbach obteniéndose los siguientes resultados para cada escala:

Profesorado:	0,837
Diseño	0,950
Desarrollo	0,520
Materiales y libros de texto	0,730

Podemos concluir que la fiabilidad es bastante satisfactoria en las escalas de diseño, profesorado y materiales y libros de texto. Algo más baja es la fiabilidad de la escala de desarrollo aunque queda dentro de unos parámetros aceptables. Igualmente la fiabilidad de la prueba completa es aceptable alcanzando un valor de 0,788.

Objetivo 3. La identificación del perfil del profesorado que imparte clases de historia en segundo curso de Bachillerato en los Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia

La identificación del profesorado que imparte historia en segundo curso de bachillerato reúne las siguientes características:

Características relacionadas con la *edad cronológica* y *los años de desarrollo profesional*:

Tal y como señalamos anteriormente, se trata de un profesorado cuyas edades están comprendidas entre los 28 y los 61 años. Además teniendo en cuenta los datos relacionados con los años que este profesorado lleva como docente, el 58,6% tiene una experiencia profesional que supera ampliamente los 10 años. Así el 36,2% es docente entre 20 y 29 años y el 22,4% entre 10 y 19 años. Es decir se trata de un profesorado con un período prolongado desarrollo profesional.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De 1 a 4 años	4	6,9	6,9	6,9
De 5 a 9 años	3	5,2	5,2	12,1
De 10 a 19 años	13	22,4	22,4	34,5
De 20 a 29 años	21	36,2	36,2	70,7
De 30 a 40 años	17	29,3	29,3	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Tabla 3 Años de experiencia como docentes

En lo que se refiere a su situación administrativa el 70,7 % es profesorado de E. Secundaria, el 24,1% son catedráticos y solamente un 5, % es profesorado en prácticas (tabla 4)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Profesorado de Secundaria	41	70,7	70,7	70,7
	En prácticas	3	5,2	5,2	75,9
	Catedrático	14	24,1	24,1	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Tabla 4. Situación administrativa

Por lo que se refiere a su formación académica solamente el 5,2% son doctores mientras que la gran mayoría, un 93% son licenciados, y el 1,6% han cursado algún estudio de postgrado como un máster.

En cuanto a la *experiencia como docente* en la materia *de historia en segundo curso de bachillerato* como podemos ver en la tabla 5 el 74,1% de la muestra tiene una experiencia de más de 5 años impartiendo esta materia. De ellos el 31% entre 5 y 10 años mientras que el 43,1% más de 10 años. Solamente un 10,3% tiene una experiencia que oscila entre los 2 y los 4 años y únicamente el 13,8% da esta materia por primera vez.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 año	8	13,8	14,0	14,0
	De 2 a 4 años	6	10,3	10,5	24,6
	De 5 a 10 años	18	31,0	31,6	56,1
	Más de 10 años	25	43,1	43,9	100,0
	Total	57	98,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,7		
Total		58	100,0		

Tabla 5. Años como docentes en historia de segundo curso de bachillerato

Los datos recogidos en relación a la estabilidad en el mismo IES indican, como se refleja en la tabla 6, que se trata de un profesorado cuya estabilidad es reciente ya que más del 55% tiene

una permanencia en el mismo centro de no más de 4 años. Sin embargo, sí que existe un grupo de profesores con una larga trayectoria en el mismo instituto. El 27,6% supera los 10 años de permanencia en el mismo centro, algunos de estos entre los 20 y los 37 años, mientras que un 17,2% solamente supera los 5 años de estabilidad en el mismo instituto.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De 1 a 4 años	32	55,2	55,2	55,2
	De 5 a 9 años	10	17,2	17,2	72,4
	De 10 a 19 años	8	13,8	13,8	86,2
	De 20 a 37 años	8	13,8	13,8	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Tabla 6. Años de permanencia en el mismo centro educativo

El compromiso con la *innovación docente* la hemos valorado a partir de la colaboración y presencia en grupos y proyectos de innovación que tal y como vemos en la tabla 7 se distribuye de la siguiente manera:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos		1	1,7	1,7	1,7
	si	44	75,9	75,9	77,6
	no	13	22,4	22,4	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Tabla 7. Colaboración con grupos o proyectos de innovación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	7	12,1	12,1	12,1
	no	51	87,9	87,9	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Tabla 8 Colaboración **actual** con grupos o proyectos de innovación

Como vemos los datos de la muestra se refieren a un profesorado mayoritariamente comprometido con su función como docente, que quiere innovar. Más del 75,9% ha colaborado con grupos y proyectos de innovación.

Complementando los datos anteriores con los referidos a su permanencia actual en estos grupos y proyectos de innovación podemos decir que solamente un 12,1% permanece vinculado a alguna colaboración de formación en grupos o proyectos de innovación mientras

que la gran mayoría ya no lo hace (tabla 8). Solamente el 22,4% nunca ha participado en este tipo de actividades formativas.

Finalmente y teniendo en cuenta las etapas de su ciclo vital, este profesorado afirma mayoritariamente que se encuentra en una fase de estabilidad profesional e incluso el 17,2% manifiesta estar experimentando nuevas estrategias de enseñanza. En los extremos el 8,6 afirman que o bien están próximos a la jubilación o acaban de comenzar. Finalmente un 3,4% se esfuerza por promocionar (tabla 9).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	9	15,5	15,5	15,5
Acabo de comenzar	5	8,6	8,6	24,1
Estoy intentando promocionar	2	3,4	3,4	27,6
Estoy estabilizado en mi profesión	27	46,6	46,6	74,1
Estoy experimentando nuevas estrategias	10	17,2	17,2	91,4
Estoy próximo a la jubilación	5	8,6	8,6	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Tabla 9. Situación del profesorado relacionada con su proceso de enseñanza y estabilidad profesional.

3. CONCLUSIONES

Una de las primeras conclusiones a las que podemos llegar es que el CIDIDECH (Cuestionario de identificación de las variables que inciden en los procesos de planificación y desarrollo del profesorado que imparte el currículo de historia en segundo curso de bachillerato), favorece la caracterización del perfil profesional de este profesorado y ofrece una herramienta de gran interés para conocer los procesos y dimensiones que tienen que ver con el diseño y desarrollo de los proyectos curriculares de Historia y así entender la relación entre lo que ocurre en las aulas y lo que se planifica de manera normativa.

Los resultados obtenidos en el estudio presentado hasta aquí nos permiten una primera aproximación al perfil del profesorado de Bachillerato. Son docentes que mayoritariamente han alcanzado la madurez profesional, tienen experiencia y son capaces de asumir responsabilidades profesionales y académicas. Se trata de un profesorado que tiene estabilidad en sus centros docentes y que administrativamente han alcanzado también una estabilidad profesional. Su participación en actividades innovadoras aunque ha sido amplia en la actualidad parece disminuida.

Desde un punto de vista metodológico, hemos proporcionado un modelo de análisis que cubre un amplio rango de variables. La perspectiva utilizada en esta ocasión ha sido principalmente cuantitativa, si bien este enfoque se verá complementado-como ha sido el caso e las investigaciones que preceden y que acompañan a la que aquí nos ocupa-con aportaciones de tipo cualitativo. Por otra parte desde el punto de vista del objeto de análisis, este estudio nos ofrece una representación de lo que en la literatura canónica se denomina *ethos* del profesorado, esto es, aquello que se refiere al universo de valores, tradiciones y prácticas específicos del oficio docente.

De lo expuesto hasta aquí se desprende, además, como conclusión abierta, que para la comprensión del profesorado de bachillerato, resulta tan importante la identificación sobre su condición docente, como la percepción que se tiene de la misma por parte de diferentes sujetos y agentes sociales. En suma, los resultados de esta investigación suponen un aliciente para continuar trabajando en esta línea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CLANDININ, D.J. Y CONNELLY, F. M. (1992). *Handbook of research on curriculum*. New York: Mc Millan.
- CRESWELL, J. W. (1994). *Research Design. Qualitative & Quantitative Approaches*. Thousand Oaks (California): Sage Publications.
- ELTON, G.R. (1970). What sort of history should we teach? In M. Balard (Ed.) *New movements in the study and teaching of history*. London: Temple Smith.
- GALINDO, R. (1997). *La enseñanza de la Historia en Educación Secundaria Obligatoria*. Sevilla: Algaída.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988) El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.
- GUIMERÁ, C. (1991). *Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria*. Tesis Doctoral inédita, Facultad de Geografía e Historia, Estudi General de Lleida, Universidad de Barcelona.
- MARTÍNEZ, N.; SOUTO, X. M.; BELTRÁN, J. Los profesores de Historia y la enseñanza de la Historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos, *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de Investigación*, n. 5, 2006, 55-71.
- MARTÍNEZ, N., YAGÜE, M., VALLS, R. URQUIJO, J.M., CRESPO, J.C. (2008). El desarrollo del currículo de Historia en bachillerato y el uso de los libros de texto: la visión del profesorado. Comunicación presentada en el XIX Simposio.
- MERCHÁN, F.J. (2002). El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 1, pp. 41-54.

MERCHÁN, J. (2001). *La producción del conocimiento escolar en la clase de historia: Profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la educación secundaria*. Tesis doctoral, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.

RUÉ DOMINGO, J. (2001). *La acción docente en el centro y en el aula*. Madrid: Síntesis

SALKIND, N. (1999). *Métodos de investigación*. México: Prentice may

TUTIAUX-GUILLON, N. (2003). Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia. Objetivo de esta etapa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 2, pp. 27-36.

VISAUTA, B. (1989). *Técnicas de investigación social. I. Recogida de datos*. Barcelona: PPU

Rosa M^a Hervás Avilés, M. Begoña Alfageme González, Dolores Calderón Méndez, José Beltrán Llavador

LA VALORACIÓN DE COMPETENCIAS POR ESTUDIANTES DE MAGISTERIO PARA LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

María Francisca Álvarez Orellana
Universidad Complutense de Madrid.

El alumnado, cuando comienzan la carrera de Magisterio, ya tienen su propia concepción sobre un perfil del profesorado que se manifestará en las prioridades y el valor que otorgarán a las enseñanzas que van a recibir y en la importancia que dan a las competencias profesionales que deben desarrollar durante sus estudios. Esta concepción cambia muy poco durante su formación como docentes. Es en el período de las Prácticas Docentes en los centros de Educación Primaria cuando la realidad les hace enfrentarse y reflexionar verdaderamente sobre sus propias ideas y sobre el valor formativo de las enseñanzas que han recibido, y para entonces, en nuestro centro, ya es un poco tarde para intervenir porque las prácticas se hacen el final de la carrera.

En esta comunicación se presentan los resultados de una investigación que aborda las concepciones que tienen sobre: ¿Qué competencias deben desarrollarse para enseñar Ciencias Sociales en el ámbito del Conocimiento del Medio?, ¿Cómo valoran la formación que reciben en relación con estas materias y su didáctica para desarrollarlas?, ¿Establecen relaciones entre los objetivos que deben alcanzar en las asignaturas que cursan y las competencias?, aplicando el supuesto de que si las concepciones son un punto de partida para el trabajo en el aula, también podemos considerarlas como uno de los referentes a tener en cuenta a la hora de elaborar los nuevos planes de Grado (ÁLVAREZ, 2007).

CONSIDERACIONES PREVIAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el contexto de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales deberá tener presente en los nuevos planes de Grado las competencias genéricas establecidas para todos los universitarios y las competencias profesionales comunes a todos los docentes, pero por su especialización deberá centrarse “especialmente” en la identificación y definición de las competencias específicas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en el Área de Conocimiento del Medio, así como en los conocimientos, metodologías y estrategias, etc., que favorecerán el desarrollo de las mismas en la Formación Inicial de Maestro. Temas de investigación y reflexión que ya viene siendo trabajados y que han sido expuestos en diversas comunicaciones en anteriores simposios (ALBACETE Y OTROS, 2007; BLANCO Y OTROS, 2007; IBÁÑEZ DE ALDECOA Y OTROS, 2007).

Nuestra investigación se inscribe en esta ámbito y se ha realizado a partir del Proyecto presentado a la convocatoria de Proyectos de Innovación y Mejora de la Calidad Docente (2007) de la UCM que, al igual que otras universidades (ALBACETE Y OTROS, 2007), promueve la investigación interesada por los cambios que se avecinan en la enseñanza universitaria, al priorizarse como meta de la formación la adquisición de competencias de carácter general o transversal y profesional.

Afrontar la amplia y compleja tarea pendiente excede las características del proyecto presentado, sin embargo, sí ha sido factible abordar algunos de sus puntos básicos, como identificar competencias específicas de nuestra área de conocimiento, detectar la valoración que sobre ellas realizan los estudiantes de los distintos cursos de Magisterio, de la especialidad de Educación Primaria, indagar qué relaciones pueden existir o pueden deducirse de esas valoraciones en función de sus niveles de estudio y analizar la relación que establecen entre los objetivos propuestos para las asignaturas obligatorias del área y el desarrollo de las competencias.

EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

En el desarrollo de la investigación se diferencian tres fases: la primera centrada en la identificación de competencias necesarias para la enseñanza de las Ciencias Sociales, la segunda en la elaboración de un cuestionario y su aplicación en los tres cursos de la especialidad de Educación Primaria y la tercera en el tratamiento de la información y el análisis de los resultados.

La identificación de las competencias para enseñar Ciencias Sociales.

La selección de las competencias específicas se ha realizado a partir de la revisión de una amplia bibliografía, pero se apoya principalmente en la propuesta aplicada por el GRUPO MAGISTERIO-ANECA en 2004 y en la realizada por un grupo de investigación interdepartamental, dirigido por la profesora Dra. Rosa MARTÍN DEL POZO, del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales de la UCM, que ya ha constatado la valoración de algunas de estas competencias por profesores/as en ejercicio.

Asimismo, se ha considerado que en ellas deberían quedar implícitas algunas de las finalidades y objetivos que venimos trabajando desde hace varios años, como por ejemplo la reflexión sobre el propio pensamiento docente y su manifestación en las propuestas didácticas que realizan, o la sensibilidad por el medioambiente y el comportamiento cotidiano como clave para la enseñanza.

En total se han identificado 16 competencias (cuadro 1) para no hacer demasiado compleja la consulta posterior al alumnado. Son competencias más concretas que las establecidas en la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, (BOE 29-dic) para la verificación de los títulos universitarios oficiales, y están relacionadas principalmente con el saber hacer y saber aplicar conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, y con las actitudes y valores personales, próximas a algunas de las incluidas por el GRUPO DE MAGISTERIO y ANECA (2004) en la categoría de saber ser.

Cuadro 1. Propuesta de competencias para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Primaria.

COMPETENCIAS PARA LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA
1. Conocer los conceptos clave de Historia, Geografía e Historia del Arte.
2. Comprender los cambios del territorio y los cambios sociales, económicos y culturales, aplicando los conocimientos de las distintas Ciencias Sociales.
3. Saber utilizar las fuentes históricas y geográficas tradicionales (mapas, documentos, fotografías, etc.) y las Tecnologías de Información y Comunicación para mejorar la enseñanza y actualizar la propia formación.
4. Dominar los contenidos y el uso de las técnicas utilizadas por cada una de las Ciencias Sociales, incluidos en el área de Conocimiento del Medio de la Educación Primaria
5. Reconocer en las situaciones espaciales y sociales cotidianas oportunidades para desarrollar actitudes creativas y de participación en los niños.
6. Saber establecer vínculos entre los conocimientos teóricos y los conocimientos didácticos de Geografía, Historia, Historia del Arte y otras Ciencias Sociales para secuenciar los contenidos en la Ed. Primaria.
7. Reconocer las formas de percepción y representación que tienen los alumnos/as de Primaria sobre la sociedad, el espacio, el tiempo y las manifestaciones artísticas, como punto de partida para trabajar en el aula.
8. Saber detectar las dificultades de los alumnos/as en el aprendizaje de los conceptos espaciales y temporales y saber elaborar propuestas de enseñanza.

9. Diseñar, para los distintos ciclos de primaria, actividades y trabajos de indagación que despierten el interés y la curiosidad por el mundo que les rodea a escala local, regional y global.
10. Favorecer en las aulas de Primaria situaciones que fortalezcan el aprendizaje autónomo, la creatividad y el rigor en el trabajo con las fotografías, los mapas, los textos, etc. y los recursos informáticos.
11. Utilizar la reflexión sobre la propia práctica docente y la investigación en el aula para mejorar e innovar la enseñanza.
12. Participar en cursos de formación permanente para actualizar e intercambiar conocimientos sobre la enseñanza de Geografía, Historia, Historia del Arte y otras Ciencias Sociales.
13. Tener en cuenta la diversidad y la multiculturalidad en el desarrollo de los conceptos sociales y culturales.
14. Tener sensibilidad hacia temas medioambientales como clave para desarrollar el respeto y la participación en el medio.
15. Tener habilidades para las relaciones interpersonales como clave para la construcción de valores sociales, por ej: la participación, la cooperación.
16. Tener sensibilidad hacia las obras artísticas para infundir valores y gusto por el patrimonio arquitectónico, escultórico y pictórico.

La elaboración y la aplicación de un cuestionario

En la segunda fase de la investigación se ha elaborado, valido y aplicado un cuestionario al alumnado de Primero, de Segundo o del Tercer curso, de la especialidad de Educación Primaria. El objetivo es obtener información sobre la valoración que hacen de las competencias mencionadas y de la formación que reciben y detectar si se producen diferencias significativas entre las respuestas de los distintos cursos que puedan explicarse o relacionarse con las asignaturas de Ciencias Sociales cursadas en su formación como Maestros y Maestras.

El cuestionario se organiza en tres partes. La primera se relaciona con las experiencias del alumnado en el proceso de aprendizaje de Ciencias Sociales, tanto durante sus estudios previos como en relación con sus estudios de Magisterio. Así, se les pregunta por *los recuerdos y la formación* que tienen de la enseñanza recibida de Geografía, Historia e Historia del Arte durante la Educación Obligatoria y el Bachillerato, ofreciéndoles la posibilidad de valorarlas como muy buena, buena, deficiente, muy deficiente; y por las *asignaturas optativas, genéricas o de libre configuración* elegidas, de las impartidas por el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, puesto que de las asignaturas de obligado cumplimiento (Fundamentos de las Ciencias Sociales en 1º, Ciencias Sociales y su Didáctica I en 2º y Ciencias Sociales y su Didáctica II en 3º) tenemos conocimientos al estar distribuidas en los tres cursos.

Este Departamento oferta 15 asignaturas optativas, incluidas dos genéricas, que también son propuestas como asignaturas de libre configuración, de tal modo que pueden ser elegidas por todos los estudiantes de la Facultad. Es una oferta que se multiplica al desarrollarse cada una de ellas en varios grupos y horarios, lo cual facilita su elección por el alumnado, aunque las posibilidades de cursarlas se ve condicionada por la propia optatividad del Plan de estudio

actual: 7 asignaturas cuatrimestrales de 4,5 créditos cada una, a elegir entre las propuestas de todos los departamentos. De ellas, dos optativas deberán ser de las vinculadas a la especialidad, una en 2º y otra en 3º, y cinco de libre elección, 2 en 1º, 2 en 2º y 1 en 3º.

La segunda parte del cuestionario se centra en la *valoración de las 16 competencias* seleccionadas, según tres criterios: el nivel de comprensión de las mismas, la importancia que le otorgan para la docencia en Primaria y la formación que reciben en los estudios actuales para poder ejercitarla en el futuro. Para su valoración se les ofrece la posibilidad de: 0=nada, 1=poco, 2=bastante, 3=mucho. La primera variable, la comprensión de las competencias, se introdujo en el cuestionario tras validar la selección de las mismas con un grupo de profesores/as y alumnos/as.

Finalmente, en la tercera parte se les plantea que relacionen las 16 competencias con objetivos que se proponen en las asignaturas troncales y obligatorias (cuadro 2).

Cuadro 2: Objetivos generales de las asignaturas obligatorias

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE EN EL ÁREA DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
A. Delimitar y conocer el ámbito específico de cada una de las Ciencias Sociales y su desarrollo histórico.
B. Comprender, relacionar y utilizar conceptos fundamentales de las Ciencias Sociales.
C. Comprender la interdisciplinariedad en Ciencias Sociales.
D. Analizar la contribución de las Ciencias Sociales a la comprensión de la sociedad, de su funcionamiento y de los rasgos que la caracterizan, así como de la diversidad existente en ella.
E. Valorar y respetar el patrimonio geográfico, histórico, cultural y artístico.
F. Analizar los objetivos y contenidos sociales, culturales, espaciales y temporales del Área de Conocimiento del Medio en la Educación Primaria.
G. Entender la globalización y la interdisciplinariedad como vías didácticas adecuadas para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales.
H. Conocer las características del aprendizaje de las nociones y conceptos sociales, espaciales y temporales y abordar estrategias didácticas que ayuden a superar sus dificultades.
I. Adquirir técnicas y recursos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de los contenidos sociales, y culturales en el espacio y en el tiempo histórico.
J. Contemplar el estudio del paisaje y del patrimonio histórico y artístico, como legado cultural, destacando su finalidad educativa y formativa.
K. Valorar las aportaciones de los conocimientos de las distintas Ciencias Sociales para el desarrollo de actitudes responsables hacia el medio natural, social y cultural.
L. Diseñar unidades didácticas del área del Conocimiento del Medio natural, social y cultural desde una perspectiva social, espacial y temporal.

No obstante, la información obtenida no es tan plena como hubiéramos deseado. Por un lado, el número de cuestionarios contestados por el alumnado de Segundo y Tercero, nos hace plantearnos si los resultados obtenidos son generalizables o tendríamos que completarlos con

otros estudios; por otro, los resultados nos remite a nuevos interrogantes y cuestiones relativas a la valoración de las competencias que necesitarían una nueva investigación. Entendemos que sería conveniente la entrevista como técnica que nos permitiera aclarar dichas cuestiones.

El cuestionario ha sido aplicado a un conjunto de 192 estudiantes de los tres cursos, pero en el análisis de datos no se ha tenido en cuenta el total por el fuerte desequilibrio entre el número de alumnos/as de Primero y los de los restantes cursos, derivado fundamentalmente de las distintas circunstancias en el curso académico. Los 123 del Primer curso, rellenaron la encuesta los últimos días de clase de la asignatura Fundamentos de las Ciencias sociales. Los de Segundo curso no tenían docencia con nosotros en el segundo cuatrimestre, pero un grupo de ellos (34) mostró rápidamente su disposición cuanto se les pidió colaboración. Los de tercero (35), que estaban realizando las Prácticas Docentes en colegios de Educación Primaria, han completado la encuesta en el momento de entregar la Memoria de dichas prácticas a sus profesores y profesoras tutores del Departamento. Esta diferencia nos ha llevado a decidir que deberíamos buscar un equilibrio para poder comparar entre ellos, pero a la vez nos ha ofrecido la oportunidad de constatar las posibles discrepancias entre alumnos de un mismo curso.

La muestra final está formada por dos grupos de Primero de 35 alumnas/os cada uno, que representan aproximadamente el 25% del total del curso; 34 alumnos de Segundo, el 14% del curso, y 35 de Tercero, el 18% del total de este curso.

Los grupos están formados mayoritariamente por mujeres, más del 77% en todos ellos, y son estudiantes en edades comprendidas entre los 18 -19 años en los primeros cursos hasta los 21-22 años del último, aunque siempre existe un pequeño porcentaje que supera el intervalo de edad dominante en cada curso (Cuadro 3).

Cuadro 3: Estructura por edad y sexo de los estudiantes (%)

EDAD	Primero A		Primero B		Segundo		Tercero	
	SEXO %		SEXO %		SEXO %		SEXO %	
	H	M	H	M	H	M	H	M
18-19	11,43	28,57	14,29	54,29	5,88	20,59		
20-21	5,71	28,57		17,14	2,99	35,29	2,86	42,86
22-23	2,86	8,57	8,57	2,86	5,88	11,76	5,71	17,14
24-25	2,86			2,86		11,76		11,43
26 y más						2,99	8,57	8,57
No contesta		2,86				2,99		2,86
Total	22,86	77,14	22,86	77,14	14,71	85,29	17,14	82,86

El tratamiento de la información y el análisis de los resultados

El análisis de los resultados se ha realizado a partir del tratamiento de la información con el programa informático SPSS 14.0 y la elaboración de cuadros que sistematizan los datos obtenidos y permiten reunir y comparar los resultados de cada una de las variables en los distintos grupos. No es posible hacer un comentario detallado de todos ellos en el espacio de esta comunicación, pero intentaremos destacar los más significativos, siguiendo el orden del cuestionario.

⇒ La información obtenida en la primera parte del cuestionario nos muestra que en todos los cursos hay una mayoría que recuerda *la enseñanza recibida* de las distintas Ciencias Sociales de forma positiva, aunque no faltan calificaciones negativas, y valora que la *formación* es buena o muy buena con diferencias en las disciplinas referentes. Los estudiantes de Segundo y Tercero consideran que su formación es mejor en Geografía que en Historia, mientras que los de los grupos de Primero anteponen su formación en Historia. La Historia del Arte apenas ha sido cursada por la mitad de los estudiantes.

Las *asignaturas Optativas, Genéricas o de Libre configuración* de Ciencias Sociales cursadas crece con los años de estudios, como parece natural, pero son bastantes los estudiantes que no cursan ninguna de ellas y hay cuatro asignaturas que no son cursadas por ninguno de los 129 estudiantes de la muestra, otras cuatro sólo han sido elegidas por uno o dos de ellos. El cuadro 4 nos muestra los porcentajes de la elección por curso, mostrando que las asignaturas más elegidas son las dos vinculadas a la especialidad de Educación Primaria (Geografía de España y su didáctica, Historia de España y su didáctica), correspondiendo también un lugar destacado al conjunto de las asignaturas de Historia del Arte y su didáctica, posiblemente por seleccionar los alumnos enseñanzas que además de resultarles atractivas, consideran que complementan su formación. Por otra parte, es significativo, de cara al futuro, que entre las asignaturas que han sido poco o nada elegidas, se encuentran algunas de las que mejor pueden ayudar a alcanzar las competencias de sensibilidad hacia el medio y la diversidad.

Si atendemos al número de alumnos/as que eligen más asignaturas habría que señalar que hay cuatro alumnos de 2º y tres de 3º que han elegido 3 asignaturas de las señaladas, y uno, de este curso, que ha cursado cuatro. Es decir, que se reduce a menos del 10% los que cursan una parte importante de su optatividad con asignaturas del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Cuadro 4: Asignaturas optativas, genéricas o de libre configuración cursadas por los estudiantes de la muestra.

ASIGNATURAS OPTATIVAS, LIBRE CONFIGURACIÓN o GENÉRICAS	ALUMNOS QUE LAS HAN CURSADO (%)			
	Primero A	Primero B	Segundo	Tercero
Arte Contemporáneo y su didáctica			14,7	11,4
Ciencias Sociales y Educación Ambiental				
Geografía de España y su Didáctica	2,9	14,3	14,7	31,4
Historia de España y su Didáctica	11,4	17,1	17,6	40
Fundamentos culturales de la Europa actual				
El patrimonio natural y cultura desde la Didáctica de las Ciencias Sociales.				
Didáctica de la Geografía			2,9	
Didáctica de la Historia			2,9	5,7
Didáctica de la Historia del Arte			11,8	8,6
Historia del Arte Español y su Didáctica			11,8	14,3
Historia y Arte de Madrid y su Didáctica			11,8	2,9
Geografía de Madrid y su Didáctica				5,9
Historia Social de Madrid				
La enseñanza de las Ciencias Sociales en contextos multiculturales	2,9	2,9		
La Historia de las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales				

⇒ La valoración de las competencias según los niveles de comprensión, de la importancia que tienen para la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la formación que reciben no nos permiten extraerse conclusiones bien definidas, ni cerradas, sin embargo una lectura interpretativa de los valores ofrece indicadores para la toma de futuras decisiones.

Se eleva a más del 80% el número de alumnas/os que consideran que su *comprensión de las competencias* es bastante o mucho. La media de cada una de las competencias así lo demuestra. Los valores, en términos generales, se elevan por encima del 2 (recordemos que los valores son del 0 al 3), lo que nos indica una comprensión bastante clara de dichos enunciados, constituyendo la excepción uno de los grupos de Primero que desciende ligeramente a 1,94 para la competencia 12 y a 1,97 para la 11 (cuadro 5). Los valores más elevados de la media se producen en el Tercer curso, incluso para las competencias menos comprendidas que no desciende 2,57 (competencias 2 y 7). Por otro lado, también existe diferencias entre la competencia mejor comprendida para el alumnado de Primero (la 15), y la señalada por los de Segundo y Tercero (la 9). Diferencias que se muestran también entre las tres menos comprendidas. Los de Primero destacan la 12 y los de Segundo y Tercero la 2, desvelando, en mi opinión, que no tienen una concepción de aplicación y dinámica de la formación que reciben, ni de las necesidades del docente. Así mismo, la competencia 11 aparece entre las

menos comprendidas en los dos cursos de Primero, pero no en los otros dos, quizás evidenciando que esta idea de reflexión y de investigación educativa se trabaja en nuestra Facultad a partir de Segundo.

Cuadro 5. Competencias más y menos comprendidas por el alumnado de la especialidad de Educación Primaria

COMPETENCIAS MÁS COMPRENDIDAS	1º A media	1º B media	2º media	3º media
8. Saber detectar las dificultades de los alumnos/as en el aprendizaje de los conceptos espaciales y temporales y saber elaborar propuestas de enseñanza.	2,46	2,60	2,56	2,69
9. Diseñar, para los distintos ciclos de primaria, actividades y trabajos de indagación que despierten el interés y la curiosidad por el mundo que les rodea a escala local, regional y global.	2,51	2,66	2,56	2,89
14. Tener sensibilidad hacia temas medioambientales como clave para desarrollar el respeto y la participación en el medio.	2,51	2,49	2,47	2,86
15. Tener habilidades para las relaciones interpersonales como clave para la construcción de valores sociales, por ej: la participación, la cooperación.	2,60	2,71	2,50	2,83
COMPETENCIAS MENOS COMPRENDIDAS				
2. Comprender los cambios del territorio y los cambios sociales, económicos y culturales aplicando los conocimientos de las distintas Ciencias Sociales.	2,14	2,34	2,09	2,57
11. Utilizar la reflexión sobre la propia práctica docente y la investigación en el aula para mejora e innovar la enseñanza.	1,97	2,17	2,24	2,74
12. Participar en cursos de formación permanente para actualizar e intercambiar conocimientos sobre la enseñanza de Geografía, Historia, Historia del Arte y otras Ciencias Sociales.	1,94	2,11	2,21	2,60

La importancia que tienen estas competencias para la enseñanza de las Ciencias Sociales es considerada bastante o muy elevada en todos los niveles por más del 85% del alumnado, si bien la importancia dada al conjunto de las competencias por el grupo de Primero A es menor que en los restantes grupos.

El cuadro 6 muestra como los valores de la media no desciende en ningún caso del 2, alcanzando máximos de 2,88 en la importancia otorgada por el alumnado de Segundo a la competencia 8, la más importante para todos los grupos. Además de ésta, otras competencias muy destacadas son la 9 y la 15, coincidiendo con las mejor comprendidas. Por otra parte, las competencias 11 y 12, que son las menos comprendidas, coinciden con las menos valoradas por los grupos de Primero. En los cursos de Segundo y Tercero es la número 16 la que alcanza valores más bajos.

Cuadro 6. Competencias más y menos importantes para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Área de Conocimiento del Medio de la Educación Primaria

COMPETENCIAS CONSIDERADAS MÁS IMPORANTES	1º A media	1º B media	2º media	3º media
1. Conocer los conceptos clave de Historia, Geografía e Historia del Arte.	2,43	2,74	2,62	2,71
3. Saber utilizar las fuentes históricas y geográficas tradicionales (mapas, documentos, fotografías, etc.) y las Tecnologías de Información y Comunicación para mejorar la enseñanza y actualizar la propia formación.	2,63	2,49	2,68	2,71
8. Saber detectar las dificultades de los alumnos/as en el aprendizaje de los conceptos espaciales y temporales y saber elaborar propuestas de enseñanza.	2,66	2,80	2,88	2,83
9. Diseñar, para los distintos ciclos de primaria, actividades y trabajos de indagación que despierten el interés y la curiosidad por el mundo que les rodea a escala local, regional y global.	2,54	2,80	2,82	2,80
14. Tener sensibilidad hacia temas medioambientales como clave para desarrollar el respeto y la participación en el medio.	2,34	2,57	2,62	2,80
15. Tener habilidades para las relaciones interpersonales como clave para la construcción de valores sociales, por ej: la participación, la cooperación.	2,63	2,80	2,53	2,83
COMPETENCIAS CONSIDERADAS MENOS IMPORANTES				
11. Utilizar la reflexión sobre la propia práctica docente y la investigación en el aula para mejora e innovar la enseñanza.	2,00	2,51	2,32	2,60
12. Participar en cursos de formación permanente para actualizar e intercambiar conocimientos sobre la enseñanza de Geografía, Historia, Historia del Arte y otras Ciencias Sociales,	2,09	1,97	2,24	2,51
16. Tener sensibilidad hacia las obras artísticas para infundir valores y gusto por el patrimonio arquitectónico, escultórico y pictórico.	2,03	2,26	1,97	2,43

Por último, *la formación que reciben en Magisterio*, al igual que ocurre en otras investigaciones (MARTÍN DEL POZO, 2005), es valorada como poco adecuada. En general, puede afirmarse que en todos los cursos existe una clara insatisfacción, porque incluso llegan a señalar que no existe formación alguna para competencias como las 11, 12, 13, 14 ó 16 -casi todas ellas relacionadas con competencias de actitudes y valores-. No obstante, para algunas competencias el porcentaje de alumnas/os que señalan que es bastante o muy adecuada se eleva por encima del 60% y del 40% respectivamente.

La media muestra claras diferencias en la valoración respecto a las dos variables anteriores ya que se halla por debajo del 2 para el 69% de las competencias en todos los cursos y muestra mayor dispersión. Sólo existen coincidencias entre los distintos grupos si consideramos un conjunto de tres o más competencias (cuadro 7). Los valores más elevados se alcanzan para la

competencia 15 en Primero (2,34 y 2,14) y para la 3 en Segundo y Tercero (2,29 y 2,20); mientras que los valores más bajos coinciden con las competencias menos comprendidas y consideradas menos importantes. Las valoraciones más altas puede que estén reflejando el carácter práctico de muchas asignaturas y los trabajos en grupo, mientras que los más bajos muestran el peso de la indefinición.

Cuadro 7. Competencias en las que consideran que la formación de Magisterio les resulta más o menos adecuada.

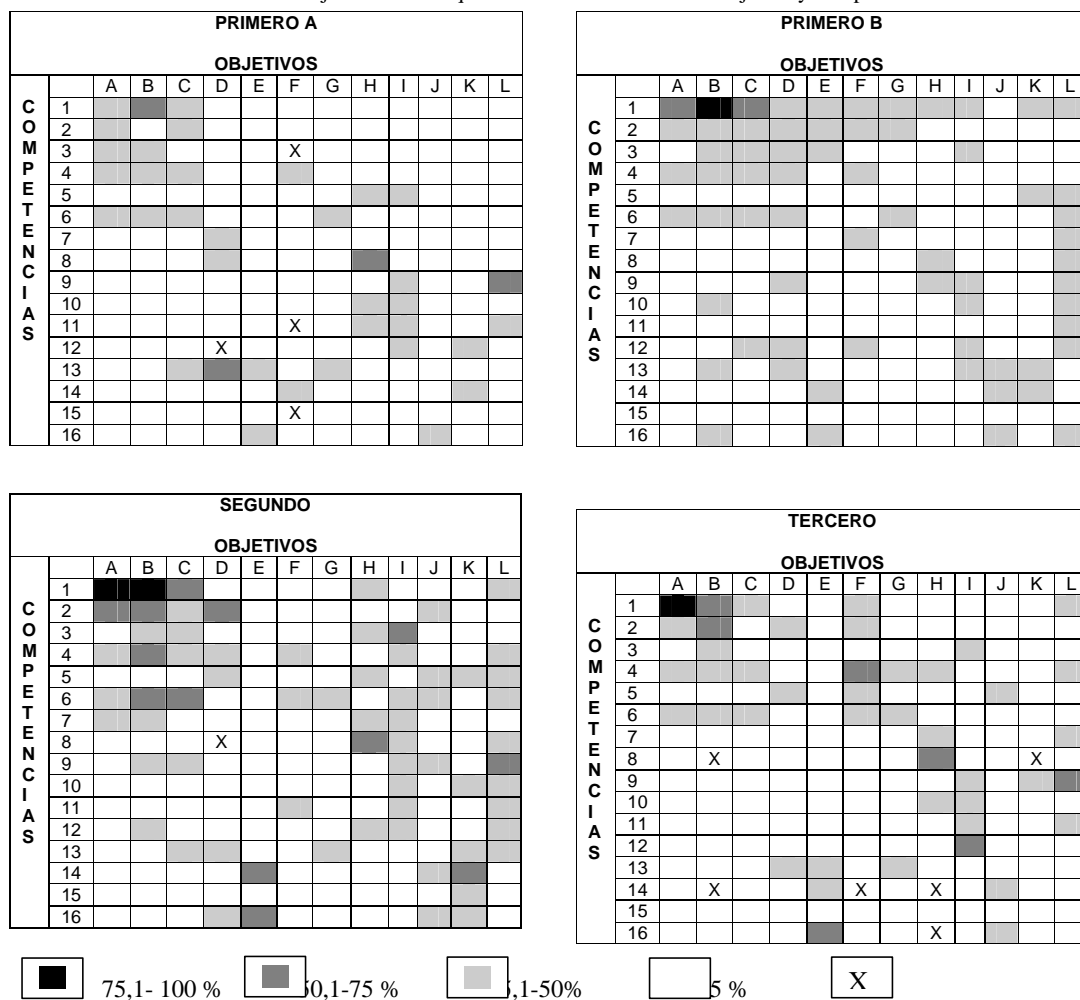
COMPETENCIAS EN LAS QUE LA FORMACIÓN QUE RECIBEN EN MAGISTERIO ES MAS ADECUADA	1° A media	1° B media	2° media	3° media
2 Comprender los cambios del territorio y los cambios sociales, económicos y culturales, aplicando los conocimientos de las distintas Ciencias Sociales.	1,91	2,14	1,82	1,91
3 Saber utilizar las fuentes históricas y geográficas tradicionales (mapas, documentos, fotografías, etc.) y las Tecnologías de Información y Comunicación para mejorar la enseñanza y actualizar la propia formación.	1,83	2,11	2,29	2,20
7 Reconocer las formas de percepción y representación que tienen los alumnos/as de Primaria sobre la sociedad, el espacio, el tiempo y las manifestaciones artísticas, como punto de partida para trabajar en el aula.	1,71	1,74	2,18	2,00
15 Tener habilidades para las relaciones interpersonales como clave para la construcción de valores sociales, por ej: la participación, la cooperación.	2,34	2,14	1,88	1,91
COMPETENCIAS EN LAS QUE LA FORMACIÓN QUE RECIBEN EN MAGISTERIO ES CONSIDERADA COMO MENOS ADECUADA				
11. Utilizar la reflexión sobre la propia práctica docente y la investigación en el aula para mejora e innovar la enseñanza.	1,60	1,80	1,59	1,94
12. Participar en cursos de formación permanente para actualizar e intercambiar conocimientos sobre la enseñanza de Geografía, Historia, Historia del Arte y otras Ciencias Sociales,	1,60	1,37	1,38	1,51
16. Tener sensibilidad hacia las obras artísticas para infundir valores y gusto por el patrimonio arquitectónico, escultórico y pictórico.	1,57	1,91	1,59	1,57

Finalmente, los resultados de la última cuestión: *relacionar las competencias con los objetivos generales* planteados en las asignaturas que obligatoriamente tienen que cursar (cuadros 1 y 2), presentan una gran dispersión. Los cuatro grupos consideran que todos los objetivos ayudan parcialmente al desarrollo de todas las competencias.

Las distintas figuras del cuadro 8 muestran los porcentajes de alumnos/as que relacionan cada uno de los distintos objetivos con el desarrollo de las distintas competencias. Como puede

observarse casi siempre existe un tanto por ciento de alumnos/as que establecen alguna relación entre ambas variables, aunque ocasionalmente algunos objetivos (B, D, F, H, K) no se relacionan con alguna competencia. Las relaciones establecidas por más del 75% del alumnado afectan a situaciones muy concretas en los grupos 1° B, 2° y 3° – relaciones entre los objetivos A y B y la primera competencia; y las señaladas por más de la mitad de ellos (50,1 al 75%) también son poco numerosas pero muestran mayor dispersión. Entre ellas coinciden en tres de los cuatro grupos las H8 y L9 y el cuarto grupo (1° B) se aproxima bastante 40%. El resto de las situaciones muestran que menos del 50% del alumnado reconoce que la consecución de los objetivos planteados en las asignaturas obligatorias les prepare para ser competentes en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el futuro.

Cuadro 8. Porcentaje de alumnos que establecen relación entre objetivo y competencia



CONCLUSIONES

Las conclusiones que destacaríamos, de cara a los nuevos planes de Grado son:

* La conveniencia de llegar a acuerdos todo el profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales para elaborar una propuesta común (aunque parezca utópico) de Competencias Específicas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria, que desarrolle la Orden ECI/3857/2007 y conduzca la Formación de Maestros de esta especialidad, al igual que deberíamos conseguirlo para Secundaria. Personalmente, tras el análisis realizado, creo que la selección presentada habría que matizarla y sería bueno hacerlo contrastando con otras propuestas y sugerencias.

* La necesidad de definir con precisión el papel desempeñado por las asignaturas obligatorias y por las optativas. Los resultados de la investigación nos hacen pensar que la mejora de las capacidades y la consecución de los objetivos más directamente relacionados con las competencias profesionales para la enseñanza de las Ciencias Sociales deben desarrollarse fundamentalmente con las asignaturas obligatorias, aunque se amplíen en las optativas, puesto que si éstas no son elegidas por la mayoría, quedarían sin cubrir aspectos importantes de la formación del Maestro.

* Es importante trabajar de forma explícita la idea de competencias para la enseñanza de las Ciencias Sociales y su relación con competencias más específicas y con los objetivos de aprendizaje porque, aunque el alumnado declara de forma mayoritaria que comprende el significado de las mismas, es un hecho que a la hora de trabajar con ellas tiene dificultades, llegando incluso a confundir las competencias básicas de la Educación Primaria con las del Profesorado.

* Los resultados nos indican que las respuestas están muy condicionadas por sus ideas previas sobre la docencia en todos los niveles, como indicábamos al principio de la comunicación, aunque tras el periodo de Prácticas Docentes varía ligeramente al producirse cambios en el reconocimiento de las necesidades de formación para enseñar Ciencias Sociales, de ahí que durante toda la carrera se deba reflexionar con el alumnado sobre sus concepciones. La conveniencia de que las Prácticas Docentes se realicen a lo largo de la carrera es un hecho que queda recogido en la nueva normativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁVILA, R.Mª; LÓPEZ, R. y FERNÁNDEZ DE LARREA, E. (eds.) (2007): *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Por cuestión de espacio se indican a continuación los autores de trabajos recogidos en esta obra que aparecen citados en esta comunicación: ALBACETE, C. y otros (pp. 103-114) ÁLVAREZ ORELLANA, Mª F. (pp.131-139); ASENJO, I. y URKIDI, P. (pp. 175-183) y BLANCO, P. y otros (pp. 115-129); IBÁÑEZ de ALDEKOA, P. y otros (pp. 71-82)
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (2007): *Competencias Básicas*. Nº 370 Monográfico.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (Eds) (2006): *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Proyecto Piloto-Fase 2*. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Bilbao, Univ. de Deusto.
- GRUPO DE MAGISTERIO/ANECA (2004): *La adecuación de las titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior. Informe final*. Proyecto del Grupo de Magisterio subvencionado por la ANECA.
- MARTÍN DEL POZO, R. (Inv. Responsable) (2005): *Las competencias profesionales de los maestros de Primaria de la CM: percepciones y necesidades formativas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Proyecto de Investigación Complutense: Memoria de investigación e Informe Final.
- MONTERO, Mª L. (2006): “Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial”. *Rev. de Educación*, nº 340, pp. 66-86.
- ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, (BOE 29-dic) por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de Maestro en Educación Primaria.
- PAGÉS, J. (2007): “Un itinerario por el mundo de las competencias en ciencias sociales, geografía e historia a través de distintos currículos”. *Iber*, pp. 29-39.
- PAVIÉ NOVA, A. (2007): “La formación inicial docente: hacia un enfoque por competencias”. *Iber*, pp. 7-17.
- PENALVA, J. (2006): *El nuevo modelo de profesor: un análisis crítico*. Madrid, La Muralla.
- PERRENOUD, Ph. (2004 a): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Graó, 168p.
- PERRENOUD, Ph. (2004b): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, Graó.
- VASQUEZ. N. y MONTECINOS, C. (2007): “Las competencias específicas de los profesores de historia y ciencias sociales”. *Iber*, pp. 18-28.
- YÁNIZ, C. (2005): “Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para la formación del profesorado”. *Revista de la Red*

La valoración de competencias por estudiantes de magisterio para la enseñanza de ciencias sociales en educación primaria.

Estatad de Docencia Universitaria. Vol.4 nº 2,
31-39.

ZABALZA, A. y ARNAU, L. (2007): *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona, Graó

María Francisca Álvarez Orellana

EL DESARROLLO DEL CURRÍCULO DE HISTORIA EN BACHILLERATO Y EL USO DE LOS TEXTOS:¹ LA VISIÓN DEL PROFESORADO.

Nicolás Martínez Valcárcel
Universidad de Murcia

José Ramón Urquijo Goitia
CSIC Madrid

Rafael Valls Montés
Universidad de Valencia

Mercedes Yagüe Sánchez
Universidad de Murcia

Juan Carlos Crespo López de Castilla
PUCP-Lima

1. INTRODUCCIÓN

Esta comunicación da cuenta de los proyectos de investigación que estamos desarrollando sobre la enseñanza de la Historia en segundo de Bachillerato. Uno de los problemas importantes que tienen los procesos de enseñanza aprendizaje es, sin duda, el de llevar a la práctica aquello que ha sido planificado. Como señalaba la Academia² de Historia, podemos conocer lo que se diseña y regula en los libros de texto o en los decretos de enseñanza de la Historia, incluso los programas oficiales de los centros, pero falta información de lo que se

¹ Esta investigación, centrada en la perspectiva del profesorado de Historia de Bachillerato, se está desarrollando en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y en Valencia (aprobadas por las Fundación Séneca 03003/PHCS/05 y por el Ministerio de Educación y Ciencia SEJ2006-07485/EDUC) Investigador principal: Nicolás Martínez Valcárcel. Parte de una muestra amplia, más del 30% del profesorado de la CARM y significativa de Valencia. Continúa y profundiza en resultados de investigaciones anteriores basadas en la opinión del alumnado (1523 alumnos del periodo 1993-2003, subvencionada por la Fundación Séneca, PI-50/00694/FS/01). Investigador principal: Nicolás Martínez Valcárcel.

² Sociedad Española de Pedagogía. Seminarios (2001): Informe sobre los textos y cursos de Historia en los centros de Enseñanza Media. Real Academia de Historia. <http://www.uv.es/soespe/realacademia.htm> (consultado el 24-01-2008)

lleva a la práctica, lo que se traduce en definitiva en el quehacer del aula, ese paso del currículum ideado al realizado. Así pues, conocer qué es lo que llega a la práctica de lo planificado por el profesor y los factores, dimensiones y características que estuvieron presentes tanto en el proceso de diseño, como en el desarrollo del currículum de Historia, es un trabajo previo, necesario, imprescindible para mejorar la práctica docente. En investigaciones y trabajos anteriores, realizadas por miembros del actual equipo, hemos abordado la problemática generada en la enseñanza de la Historia de bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, los datos y las conclusiones allí obtenidas³, nos han permitido reflexionar sobre alguna de dichas aportaciones que en su momento alcanzamos y abrimos a nuevas vías de investigación.

En materias como la Historia, la interpretación del currículum establecido en los decretos legislativos por parte del docente, condiciona a su vez el modo en que los alumnos acceden a un conocimiento de la realidad social, de ahí que sea más interesante llegar a saber cómo se preparan y realizan las clases de Historia por parte de los profesores, cuál es la metodología que utilizan y en qué basan sus decisiones cuando diseñan la asignatura. Sin duda, uno de los grandes condicionantes a la hora de dar respuesta a estos interrogantes suele ser el material elegido para facilitar el aprendizaje de los alumnos, material que en la mayoría de los casos suele seguir reduciéndose a la utilización de un manual o libro de texto, sin que se sepa muy bien cuáles son las razones que han impulsado esta elección. A partir de los datos recogidos hasta el momento parece que en muchos casos los textos vienen dados por motivos ajenos a

³ "Tradición e Innovación en la Enseñanza de la Historia en tiempos de reforma: consideraciones metodológicas a propósito de una investigación" en *IX Conferencia de Sociología*. 10-15 de Septiembre de 2002, Mallorca; "Narrativas sobre la enseñanza de la Historia en Bachillerato. Descripción de la técnica utilizada y consistencia de la misma", en *X Conferencia de Sociología*. 19-21 de Septiembre de 2003, Valencia; "El patrimonio cultural: valor y uso educativo que se hace en el bachillerato de la Comunidad Autónoma de Murcia" en *II Congreso Internacional de Gestión Patrimonio Cultural*. 20-23 de Noviembre de 2003, Valencia; "La ausencia de las TICs en la Enseñanza de la Historia de España en Bachillerato LOGSE y COU. Notas de una investigación en curso realizada en la CC.AA. de Murcia" en *XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*. 30 de Marzo a 2 de Abril de 2004, Alicante. Disponible on-line: <http://dewey.uab.es/pmarques/EVTE/nicolasTICHisto.doc> (consultado el 24/01/2008); Explorando la memoria viva. Una propuesta metodológica en el marco de una investigación en curso. Revista "Investigación en la Escuela" nº52, 2004.; "Reformas presentes, reformas pendientes. Un discurso del profesorado acerca de su práctica docente" en *Congreso Español de Sociología* en Alicante los días 23, 24 y 25 de septiembre de 2004; "Diferencias entre LGE Y LOGSE en la metodología desarrollada por el profesorado en la clase de historia de bachillerato. La visión del alumnado de la práctica del profesorado" en *III SIMPÓSIO DE DIDÁCTICA DE LES CIÈNCIES SOCIALS* celebrado en Barcelona los días 30 de Septiembre a 2 de Octubre de 2004; "El Inicio de Clase: implicaciones en la enseñanza-aprendizaje de la Historia con alumnos de Bachillerato de la CC.AA. de Murcia". Suficiencia Investigadora defendida el día 20 de Noviembre de 2003 por Santiago Franco Gálvez. Director: Nicolás Martínez Valcárcel.; "Los usos de la evaluación en la enseñanza-aprendizaje de Historia Contemporánea en COU-BUP y Bachillerato LOGSE en la Comunidad Autónoma de Murcia: la perspectiva de los alumnos". Tesis de Licenciatura. Tesinanda: María Elena Martínez Molina. Director: Nicolás Martínez Valcárcel, Codirector: Pedro Miralles Martínez. Fecha de lectura 26 de Mayo de 2004.; "Los medios y recursos en la enseñanza-aprendizaje de Historia Contemporánea en COU-BUP y Bachillerato LOGSE en la Comunidad Autónoma de Murcia: la perspectiva de los alumnos". Tesis de Licenciatura. Tesinanda: Eva Ortiz Cermeño. Director: Nicolás Martínez Valcárcel, Codirector: Francisco Martínez Sánchez. Fecha de lectura 21 de Junio de 2004.; "El uso de los apuntes en la enseñanza de la Historia desde la perspectiva de los alumnos: estudio de una década y dos reformas en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia". Tesis de Licenciatura. Tesinanda: Beatriz Zamora Ortíz. Director: Nicolás Martínez Valcárcel. Fecha de lectura 28 de Septiembre de 2005.

criterios científicos o pedagógicos tales, como son la necesidad de mantener los libros una serie de años en el centro escolar, o las ofertas más o menos comerciales de las distintas editoriales, pero quizás necesitemos profundizar más en este campo a fin de confirmar o matizar estas hipótesis, de ahí nuestro interés por estudiar y analizar estos aspectos.

Además hemos escogido la etapa de Bachillerato porque supone la última fase de preparación de los alumnos para su ingreso en la Universidad. Este paso debería verse reforzado con cambios metodológicos que refuercen en el alumno la responsabilidad y el esfuerzo ante el aprendizaje. Esto pensamos que debería estar unido a la apertura de los docentes a diversas fuentes de información y no sólo al seguimiento de la enseñanza a través de los manuales.

La revisión de las investigaciones realizadas en la enseñanza desarrollada por S. WILSON (2001), señala cómo los primeros trabajos llevados a cabo por BOOTH sobre las relaciones entre el pensamiento piagetiano y la Historia (1980, 1983), así como los de DICKINSON y LEE (1978), ELTON, (1970) y HALLAM (1967, 1970), analizan las investigaciones acometidas tanto en los Estados Unidos como en Europa con el propósito de encontrar un conjunto de cuestiones significativas relacionadas con la enseñanza de la Historia. Estos trabajos, especialmente los de DICKINSON y LEE han tenido eco en la investigación española, en especial a través de las adaptaciones del *grupo 13-16* de Barcelona, o por los estudios y adaptaciones que realizaron Jesús Domínguez y Pilar Maestro en el ámbito de la reforma de la enseñanza secundaria en la segunda mitad de los años ochenta del siglo XX. Igualmente la presencia de una de las personas del mismo grupo (D. SHELILT) en los debates sobre las innovaciones del área de ciencias sociales en Secundaria en España, ayudó a difundir esta manera de entender el aprendizaje y la enseñanza de la Historia. En nuestro contexto y en el latinoamericano, las investigaciones llevadas a cabo por CARRETERO (1985, 87, 91, 96, 04) siguen estas relaciones señalando los problemas de comprensión por parte del alumnado en la enseñanza de la Historia.

Por otra parte, los profesores de Enseñanza Secundaria, en España, han abierto una línea de investigación sobre la didáctica de la Historia que se ha tenido un punto álgido en los tres últimos lustros. Sin duda, las aportaciones de PILAR MAESTRO (1997), RAIMUNDO CUESTA (1997) o RAMÓN LÓPEZ FACAL (1999), así como las que anteriormente efectuaron Inmaculada GONZÁLEZ MANGRANÉ (1994) y CARMEN GUIMERÁ (1991) son hitos relevantes en este ámbito. En unos casos las investigaciones se efectuaron desde la perspectiva del conocimiento histórico y su influencia en la creación de valores sociales y actitudes ante el saber espontáneo y vulgar, en otros se buscó conocer cómo se fraguaba el pensamiento histórico desde las prácticas de profesores y alumnos. En este sentido podemos

señalar también las aportaciones de NIEVES BLANCO (1992) y RAMÓN GALINDO (1996). Posteriormente JAVIER MERCHÁN (2002) y MARTÍNEZ (2003), han investigado las relaciones entre alumnos y profesores en las aulas de secundaria, a partir de los presupuestos teóricos de considerar el currículo como una construcción histórica en la que destacan, principalmente, las dificultades que encuentra a la hora de poner en práctica en clase los objetivos de la enseñanza de la Historia. Por último, y sin la pretensión de ser exhaustivos, señalamos el trabajo de TUTIAUX-GUILLÓN (2003) en el que profundiza sobre los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de Geografía e Historia.

Por otra parte, el libro de texto es un material curricular que se ha constituido como eje del trabajo de multitud de docentes, como han destacado diferentes investigaciones en nuestro contexto (véase bibliografía o los proyectos del Centro de Investigación del Proyecto Manes, que tiene como objetivo el estudio de los manuales escolares en España, Portugal y América Latina, o la página web del proyecto Histodidáctica, sobre enseñanza de la Historia y Didáctica de las Ciencias Sociales), de ahí que, según AREA (1999), como todo material curricular se caracteriza por:

- a) permitir a los sujetos obtener conocimiento a través de experiencias de aprendizaje mediadas figurativa o simbólicamente;
- b) no son neutros, desde un punto de vista ideológico, ni en los valores que transmiten ni en las implicaciones sociales y de interacción personal que se producen en el uso de los mismos (véase también la opinión a este respecto de autores como CARBONE, 2003 o VIÑAO, 2003);
- c) en todo material curricular subyace una propuesta concreta de implementación de un programa o proyecto curricular en términos de práctica educativa.

Existe una línea de investigación que se centra en dar cuenta del papel del libro de texto con relación al desarrollo del currículo y de cuál es el uso que de él hace el profesor en su enseñanza. Estas investigaciones en general confirman que no todos los profesores utilizan de la misma forma el libro de texto y, por lo tanto, que su uso didáctico efectivo dependerá de cómo el profesor lo utilice, constituyéndose un margen de autonomía profesional a la hora de decidir la forma de usar estos materiales (HENSON, 1981; HEYNEMAN, 1981; FREEMAN *et al*, 1983a y b; HINCHMAN, 1987; FREEMAN y PORTER, 1989; ALVERMAN, 1989; STODOLSKY, 1989; NEWTON, 1991; FLANAGAN, 1991; ZAHORIK, 1990 y 1991; GIMENO, 1994; AREA, 1986, 1987 y 1994; GÜEMES, 1994), de ahí la importancia de comprobar cuál es la realidad del uso de estos materiales curriculares en el aula. En casi todas las investigaciones citadas, centradas en el uso del libro de texto en el aula, han definido diversas prácticas que suelen indicar, según GÜEMES (1994) dos tendencias o prácticas

curriculares bien diferenciadas y por lo tanto dos formas distintas de concebir el currículo o dos modelos de profesionales: un modelo de dependencia profesional del libro de texto y un modelo de autonomía profesional respecto al texto. Sin embargo, la mayoría de las investigaciones realizadas se han llevado a cabo sin tener en cuenta la disciplina científica y en muchos casos basándose en estudios de caso. Concretamente queremos realizar un estudio basándonos en una disciplina, la Historia, y en un nivel académico concreto, el Bachillerato, que debería servir de puente a los estudios universitarios y, por lo tanto, ampliar la responsabilidad del estudiante como aprendiz. A su vez, hay otro hecho que puede resultar interesante contrastar en el contexto de estudio de estas investigaciones, y es la concreción de los motivos que llevan a los docentes a depender de los textos escolares. Factores que según GIMENO (1989, 1991 y 1994) y AREA (1994) son:

a) la formación y condiciones de trabajo, así como la estructura y racionalidad del sistema curricular vigente indica que se está produciendo una desprofesionalización o pérdida de la capacidad de decisión y control sobre las tareas propias de la profesión docente (planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza).

b) el profesor se encuentra indefenso para hacer frente a la multitud de tareas derivadas del ejercicio de su profesión. Por ello recurre a algún material, los libros de texto, que parcialmente resuelven algunas de estas tareas, siendo este último hecho el que puede perjudicar la práctica docente al acrecentar la desprofesionalización del profesorado y las prácticas tradicionales pasivas en la educación.

2. JUSTIFICACIÓN DEL INTERÉS DE LOS PROYECTOS

En primer lugar cabe señalar la ausencia de investigaciones de esta naturaleza llevadas a cabo en la materia de Historia, en el nivel de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Por otra parte, como no podía ser menos, las razones por las que se justifica estos proyectos estarían referidas a tres ámbitos de acción. El primero, al propio contenido objeto de trabajo: los procesos y las dimensiones que constituyen los proyectos educativos en los que los libros de texto desempeñan un papel relevante; el segundo, a su utilidad práctica: cómo pueden mejorarse los procesos de enseñanza-aprendizaje en la materia de Historia en nuestra Comunidad Autónoma; y el tercero dirigido a la propia consolidación y ampliación del grupo investigador. Pasamos brevemente a concretarlas.

La pertinencia de conocer los procesos y dimensiones que tienen que ver con los diseños y desarrollos de los proyectos curriculares de Historia y la utilización del libro de texto (con la

finalidad de poder determinar lo que está siendo pragmático en los mismos, tanto cuando los diseñan, como cuando los llevan a la práctica en un espacio y tiempo concreto los profesores), es la base para poder apreciar, por una parte, la relación de estos con los decretos oficiales y, por otra, la relación con lo que en la actualidad se puede identificar en la bibliografía que hay sobre esta temática.

La segunda justificación está relacionada con la posibilidad de introducir cambios reales en las prácticas que están llevando a cabo los docentes de Historia. De esta manera, como ocurrió con la anterior investigación realizada sobre la enseñanza de la Historia y las tesis y publicaciones que se derivaron de ella, que se han convertido en cambios en el aula no espectaculares pero sí operativos, esperamos en este proyecto colaborar en las dimensiones y procesos que están siendo buenos y eficaces en clases normales con los alumnos normales y con la dedicación habitual del profesorado. Disponer de un proyecto curricular de Historia fundamentado y además realista, así como de los procesos facilitadores de su desarrollo, nos permitiría (unida a la justificación anterior) incidir en la mejora de la práctica de aula acercándonos a las soluciones posibles con las que se encuentra el profesorado de Historia en estos momentos y en esta realidad educativa.

La tercera tiene que ver con la propia construcción del grupo investigador. En esta dirección consolidar la trayectoria del mismo y buscar la continuidad de sus actuaciones asegura, al menos, como condición necesaria, la existencia de temas que se desarrollarán conjuntamente. Igualmente, ha sido una voluntad del mismo que el grupo sea plural en ámbitos de reflexión (Didáctica General, Organización Escolar, Didáctica de la Historia, Sociología, Investigación, Centros de Profesores y experiencias en Reformas), así como su lugar de trabajo (Universidades de Murcia y Valencia, CSIC y Formación del Profesorado en Valencia). Esta realidad permite visiones complementarias que tanto por su contexto de trabajo como por su ámbito de reflexión enriquecen los procesos y resultados que el grupo aborda.

3. OBJETIVOS

El objetivo general de la investigación propuesta es conocer cómo los profesores de Historia, en el nivel educativo de Bachillerato, llevan a la práctica las indicaciones normativas y legislativas en la Región de Murcia y cuál es el uso que del libro de texto hacen. Más concretamente planteamos como objetivos específicos de nuestro trabajo los que a continuación se detallan:

- 1- Analizar el estado de la cuestión relacionada con la planificación, diseño y desarrollo de los planes de acción del profesorado de Historia en Bachillerato

- 2- Estudiar la situación real y las prácticas actuales sobre planificación, diseño y desarrollo de planes de acción en el mismo colectivo.
- 3- Estudiar las dimensiones y procesos que entran en juego, por parte del docente, en el diseño y desarrollo de los programas de Historia y el uso que se hace del libro de texto en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- 4- Comprobar si existe relación o disociación entre diseño y desarrollo curricular.
- 5- Crear patrones o modelos sobre cómo actúan los docentes cuando trasladan el currículo oficial a la práctica.

4. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Toda investigación necesita adoptar decisiones metodológicas en función del objeto estudio y del modelo teórico desde el que nos posicionamos. En nuestro caso, queremos acercarnos al pensamiento y a la forma de actuar de un colectivo, los profesores, y por ello, precisamos adoptar un diseño metodológico que necesariamente combine diferentes técnicas y estrategias, que se sitúan dentro de los denominados métodos descriptivos. No olvidemos que tratamos de conocer una realidad para luego obtener modelos explicativos que nos ayuden a formar a los futuros docentes y a mejorar la puesta en práctica de los procesos de cambio que el sistema educativo precise. Pero antes de comenzar con la metodología propiamente dicha queremos definir nuestra población de estudio que estará compuesta por los profesores de Historia de la Región Autónoma de Murcia que impartan docencia en Bachillerato. Ante la imposibilidad de alcanzar a todos los sujetos que componen dicho colectivo realizaremos una muestra de forma que la elección de los Centros en los que impartan docencia tenga carácter representativo del territorio, pues es pertinente que no se centre exclusivamente en los Centros Educativos ubicados en los núcleos de población principales de nuestra Comunidad.

Otros condicionantes que debemos enfrentar son la constante movilidad de los docentes, su carga docente en diferentes niveles de secundaria y la evolución de las matrículas, por lo que es poco viable realizar la selección de la muestra tomando como referente sólo al profesorado. Por ello se ha decidido que la recogida de información se realice como indica SALKIND (1999) por cúmulos, esto es, por zonas, y dentro de éstas por cuotas, es decir, seleccionando un número constante de profesores de los IES de las distintas zonas. Así, la muestra de discentes estará compuesta en cada una de las zonas, por una representación proporcional a su población estudiantil, a su número de Institutos y a su espacio físico.

Es necesario pues, utilizar una metodología de investigación de integración cualitativa-cuantitativa que, a su vez, generará distintas propuestas y estrategias de acción, todo ello en

aras de una mayor comprensión de los problemas que nos preocupan. Consideramos, de acuerdo con GREENE y otros (1989), que la combinación de metodologías en un mismo estudio se nos presenta, en investigaciones de ciencias sociales, como una de las estrategias más adecuadas para la profundización de los fenómenos educativos. A pesar de que ésta combinación de metodologías sigue siendo un debate abierto para muchos autores (véase CRESWELL, 1994).

Sabemos que desde el campo científico se pone en duda en ocasiones la utilización de una metodología cualitativa. Sin embargo en ciencias sociales es difícil en muchos casos acercarse a la realidad sin su utilización, puesto que cerrar las posibilidades de respuesta nos pueden llevar a perder información que facilite la comprensión del fenómeno estudiado, motivo por el cual se debe enmarcar dentro de las investigaciones descriptivas, que *"comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, de la composición o proceso de los fenómenos."* (VISAUTA, 1989, p. 44).

En este mismo sentido se definen STUFFLEBEAM y SHINKFIELD (1987, p.144) al decir: *"que no se plantea necesariamente conflicto entre el control experimental y la utilización de información cualitativa o interpretación subjetiva; o entre la exploración libre de prejuicios y la producción de evidencias objetivas. Esto quiere decir que incluso un experimento formal puede incorporar entrevistas de los operadores del programa y los clientes de una manera indefinida y, por último, aplicar codificaciones ciegas para obtener datos mecanizados compatibles"*.

Como técnica principal para la obtención de la información vamos a hacer uso de la entrevista, ampliamente utilizada en ciencias sociales, para acercarnos más a nuestro objeto de estudio. Esta técnica vamos a complementarla con una discusión grupal de todos los profesores que hayan participado en aportar datos a la investigación. Es una técnica de investigación social denominada "grupo de discusión", que trabaja con lo oral, con el habla, así podremos acercarnos a cómo es percibido grupalmente el objeto de estudio. En ella, lo que se dice se asume como punto crítico en el que lo social se reproduce y cambia, pues en toda habla se articula el orden social y la subjetividad. Así pues, el discurso social que genera se halla diseminado en lo social mismo y el grupo de discusión equivaldría a una situación discursiva en cuyo proceso este discurso diseminado se reordena para el grupo. Este actúa así como una retícula que fija y ordena, según criterios de pertinencia, el sentido social correspondiente al campo semántico concreto en el que se inscribe la propuesta del prescriptor.

El análisis cualitativo y el tratamiento de los datos recogidos, con las entrevistas o los grupos de discusión, se realizarán siguiendo el enfoque propuesto MILES y HUBERMAN (1984), representado en la figura 2, para quienes el análisis cualitativo es un proceso que consiste en "*dar sentido*" a la información textual. Eso significa que por una parte tenemos que reducir ese conjunto de datos en un mapa de significados, de forma que trabajemos con un número manejable de elementos; y por otra, que tenemos que dar a esos datos una disposición y una representación significativa para, finalmente, poder extraer y verificar una serie de conclusiones comprensivas de esa realidad estudiada (RODRÍGUEZ, GIL y GARCÍA, 1996; SERRANO PASTOR, 1999). Así, el desarrollo del proceso de análisis cualitativo podría clarificarse con dos apartados fundamentales (SERRANO PASTOR, 1999, p. 48 y ss.): el primero de reducción de la información, que conlleva cuatro tareas: a) determinación de las unidades de análisis; b) establecimiento de un sistema de categorías y de códigos; c) asignación de los elementos de significado a las categorías y códigos establecidos; y d) agrupamiento de tales categorías y códigos, con los elementos que incluye, en otras categorías y códigos de un orden jerárquico superior, globalizador. Y el segundo de disposición y tratamiento de la información.

Además utilizaremos, cuando los datos lo aconsejen el apoyo de las técnicas de análisis cuantitativas, codificando las variables que lo permitan, apoyándonos del paquete estadístico SPSS. Y según la necesidad de los datos nos centraremos en un análisis exploratorio o en un análisis confirmatorio.

5. ALGUNOS RESULTADOS DE INVESTIGACIONES ANTERIORES LLEVADAS A CABO QUE INDICAN LA PERSPECTIVA DEL ALUMNO SOBRE ESTOS TEMAS.

Así pues, nuestra investigación parte de los resultados de otras realizadas, en las que el alumnado expresaba su particular punto de vista, de esta manera, tal y como se señala en la imagen siguiente, se partía de una radiografía de las clases de la que se deducía cuáles podrían ser los criterios y referentes de planificación del profesorado.

Más concretamente identificaban como referentes de la planificación de los docentes los siguientes: la preparación de las clases, el desarrollo del temario, el ritmo de la clase y una cierta preferencia a la hora de seleccionar los contenidos (imagen nº2).

Un conjunto de evidencias que, sin duda, partiendo de las apreciaciones, percepciones, creencias, interpretaciones y valores que los alumnos ponen de manifiesto la labor

planificadora de los profesores y la interrogante de los referentes de su planificación (imagen nº 3).

Imagen nº 1

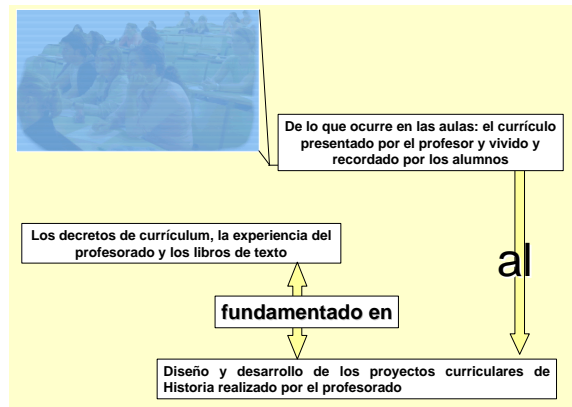


Imagen nº 2

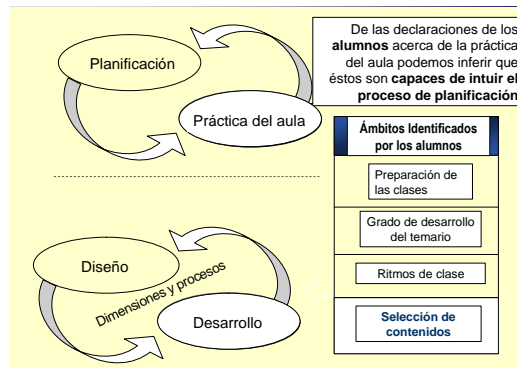
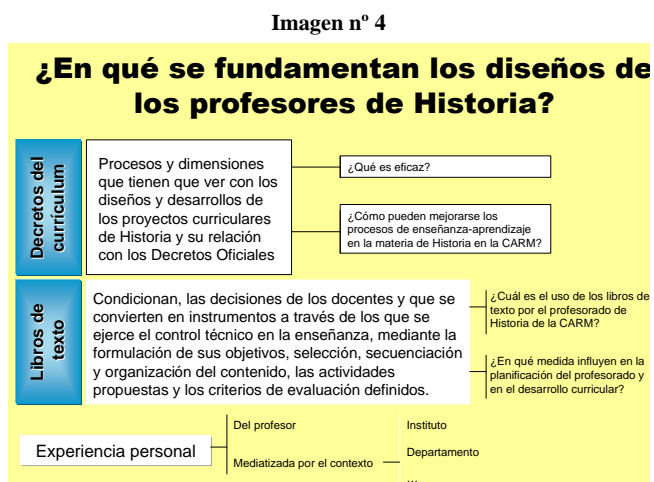


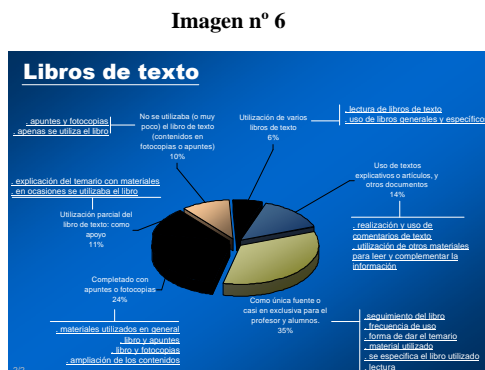
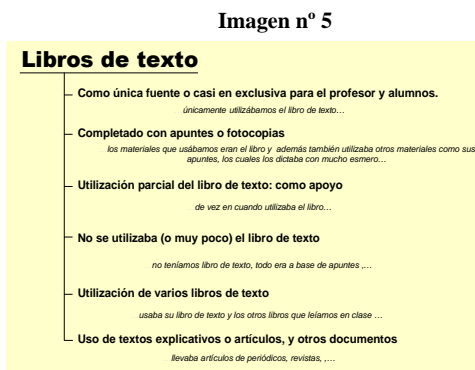
Imagen nº 3



Referentes que son sugeridos en torno a la experiencia de los profesores y, a su vez, en los decretos de currículo y en los libros de texto (imagen nº 4)



Un libro de texto que es utilizado por más del 35% del profesorado como única fuente y de muy diversas maneras tal y como lo perciben los alumnos (gráficos 5 y 6).



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVERMAN, D. (1989). Teacher-Student Mediation of Content Area Text. *Theory into Practice*, 27, 142-147.

AREA, M. (1986). Un estudio sobre las decisiones docentes de uso del libro de texto en

situaciones de enseñanza. En L.M. Villar (Ed.). *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla. Universidad de Sevilla.

AREA, M. (1994). Los medios y materiales impresos en el currículo. En J.M^a. Sancho

Nicolás Martínez Valcárcel, José Ramón Urquijo Goitia, Rafael Valls Montés, Mercedes Yagüe Sánchez, Juan Carlos Crespo López de Castilla

(coord.). *Para una tecnología educativa*. Barcelona. Horsori.

AREA, M. (1999). Los materiales curriculares en el contexto de los procesos de diseminación y desarrollo del currículum. En J.M. Escudero y otros. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid. Síntesis.

BLANCO GARCÍA, N. (1992) *Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia. Estudio de caso*. Tesis doctoral inédita, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga, 1992.

BOOTH, M. (1980) A modern world history course and the thinking of adolescent pupils. *Educational Review*, 32, 245-257.

BOOTH, M. (1983) Skills, concepts, and attitudes: The development of adolescent children's historical thinking. *History and Theory*, 22, 101-117.

CARBONE, G. (2003). *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires. FCE.

CARRETERO, M. (Director) (1995-97). Procesos de comprensión en Ciencias Sociales e Historia. Investigación subvencionada por la DGICYT.

CARRETERO, M. (Director). JACOTT, L.; LOPEZ-MANJON, A y LEON, J.A. (1990-91). La representación del descubrimiento de América: un estudio cognitivo y transcultural. Investigación subvencionada por la DGICYT.

CARRETERO, M. (Director); ASENSIO, M. y POZO, J.I. (1985). Enseñanza de la historia y desarrollo cognitivo (11-16 años). Memoria de Investigación. Subvencionada por CIDE (ICE de la UAM).

CARRETERO, M. Y_VOSS, J.F. (comp.) (2004). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires. Amorrortu.

CUESTA, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona. Pomares-Corredor.

DICKINSON, A.K. & LEE, P. J. (1978) *History teaching and historical understanding*, London: Heinemann.

ELTON, G.R. (1970) What sort of history should we teach? In M. Balard (Ed.) *New movements in the study and teaching of history*. London: Temple Smith.

FLANAGAN, C.C. (1991). Materiales impresos en el aula. En Husen, T. y Postlethwaite, T.N. (Eds.). *Enciclopedia Internacional de Educación*. 6. Madrid. Vicens Vives-MEC.

FREEMAN, D. T. & PORTER, A. C. (1989). Do textbooks dictate the content of mathematics instruction in elementary schools? *American Educational Research Journal*, 26 (3), 403-421.

GALINDO, R. (1996) El conocimiento del profesor de secundaria y la enseñanza de la Historia. Resumen de la Tesis Doctoral. *Boletín Informativo de la Asociación Universitaria de Didáctica de las Ciencias Sociales*, número 2, pp. 24-26

- GALINDO, R. (1997). *La enseñanza de la Historia en Educación Secundaria Obligatoria*. Sevilla. Algaída.
- GIMENO, J. (1989). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.
- GIMENO, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15.
- GIMENO, J. (1994). Los materiales. Cultura, pedagogía y control. Contradicciones de la democracia cultural. Ponencia presentada en *IV Jornadas sobre la L.O.G.S.E.* Departamento de Pedagogía. Universidad de Granada.
- GREENE, J. C.; CARACELLI, V.J. Y GRAHAM, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- GÜEMES, R. (1994). Libros de texto y desarrollo del currículo en el aula. Un estudio de casos. Tesis doctoral inédita. La Laguna. Universidad de La Laguna.
- GUIMERÁ, C. (1991) *Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria*. Tesis Doctoral inédita, Facultad de Geografía e Historia, Estudi General de Lleida, Universidad de Barcelona.
- HALLAM, R.N. (1967) Logical thinking in history, *Educational Review*, 1967,19, 183-202
- HALLAM, R.N. (1970) Piaget and thinking in history. In M. Ballard (Ed.). *New movements in the study and teaching of history*, London: Temple Smith
- HENSON, K.T. (1981). *Secondary Teaching Methods*. Toronto. D.C. Heath and Company.
- HEYNEMAN, S; FARREL, J.P. Y SEPÚLVEDA-STUARDO, M.A. (1981). Textbooks and achievement in developing countries: what we know. *Journal of Curriculum Studies*. 13 (3), pp. 227-246.
- HINCHMAN, K. (1987). The textbook and those content-area teachers. *Reading Research and Instruction*, 26, 247-263.
- HOLT, T. (1990) *Thinking historically: Narrative, imagination and understanding*, New York: College Entrance Examination Board.
- JOHNSEN, E.B. (1997). *Libros de texto en el caleidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona. Pomares-Corredor.
- LÓPEZ FACAL, R. (1999) *O concepto de nación no ensino da História*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Santiago de Compostela.
- MAESTRO GONZÁLEZ, P. (1997) *Historiografía y enseñanza de la Historia*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante
- MARTÍNEZ, N. Y OTROS (2003): Narrativas sobre la enseñanza de la Historia en Bachillerato. Descripción de la técnica utilizada y consistencia de la misma. Comunicación presentada a X Conferencia de Sociología. 19-21 de Septiembre de 2003, Valencia

Nicolás Martínez Valcárcel, José Ramón Urquijo Goitia, Rafael Valls Montés, Mercedes Yagüe Sánchez, Juan Carlos Crespo López de Castilla

MERCHÁN, F.J. (2002). El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 1, pp. 41-54.

MILES, M.B. Y HUBERMAN, A.M. (1984): *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

NEWTON, D.P. (1991). *Teaching with Texts*. London. Kogan Page.

PARCERISA, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona.

RODRIGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J. Y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

SALKIND, N. (1999) *Métodos de investigación*. México: Prentice may

SERRANO PASTOR, F.J. (1999) *Análisis de relatos*, en: SÁEZ CARRERAS, J.; ESCARBAJAL DE HARO, A.; GARCÍA MARTÍNEZ, A.; Y CAMPILLO DÍAZ, M. (Coords.): *Cuentos pedagógicos, relatos educativos*. Murcia. Diego Marín, pp 33-71.

STODOLSKY, S. (1989). Is Teaching Really by the Book? En Ph. Jackson (Ed.). *From Socrates to Software. National Society for Study of Education (NSSE)*. University of Chicago Press, 159-184.

STUFFLEBEAM, D. Y SHINKFIELD, A. (1987) *Evaluación sistémica: Guía teórica y práctica*. Barcelona: Piadós.

TUTIAUX-GUILLON, N. (2003). Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia. Objetivo de esta etapa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 2, 27-36

URQUIJO GOITIA, J.R. (2000) "Presente y futuro del CSIC. Humanidades y Ciencias Sociales". *Arbor*, 653 (Mayo): 155-170.

VIÑAO, A. (2003). La educación en valores y los libros de texto. *Ceapa*, 76, 20-22.

VISAUTA, B. (1989) *Técnicas de investigación social. I. Recogida de datos*. Barcelona: PPU.

VOSS, J.F. & CARRETERO, M.(Eds.) (1999). *Learning and reasoning in history* (International review of history education, vol. 2), London: Woburn Press

WILSON, S.M. (2001). Research on History Teaching. En Richardson, V. (ed.). *Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition*. Washington, D.C. American Educational Research Association, 527-544.

ZABALZA, M.A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid. Narcea.

ZAHORIK, J. (1991). Teaching Style and Textbooks. *Teaching and Teacher Education*, 7 (2), 185-196.

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN CONTEXTOS INTERCULTURALES. UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN Y APLICACIÓN DIDÁCTICA CON CONSECUENCIAS CURRICULARES

**Neus González
Rodrigo Henríquez
Joan Pagès**

Universidad Autónoma de Barcelona

INTRODUCCIÓN

La preocupación para enseñar una historia que tenga sentido y significatividad para todo el alumnado de los centros de enseñanza secundaria, y que contribuya a una formación para la ciudadanía democrática, ha estado y es común en la mayoría de países europeos. En las sociedades multiculturales –y la catalana ya lo es!– es habitual preguntarse sobre:

- ? qué historia hay que enseñar para hacer posible la convivencia entre grupos y personas de diversas culturas, etnias y religiones,
- ? qué historia hay que enseñar en aquellos centros y en aquellas aulas donde el alumnado inmigrante tiene una presencia relevante,
- ? cómo podemos relacionar la historia del país de acogida y la historia del país de procedencia, para facilitar la construcción de las identidades personales y sociales,
- ? qué papel tienen los aprendizajes históricos realizados en el país de origen como elementos facilitadores u obstaculizadores en la construcción de la conciencia histórica del alumnado.

Estos interrogantes hay que tenerlos en cuenta y hay que indagar en ellos, ya que se sabe que los factores culturales intervienen en el proceso de aprendizaje y en el comportamiento de los jóvenes.

Teniendo en cuenta estas cuestiones, nuestra intención es buscar en la investigación cómo dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ? ¿Qué conocimiento tienen los jóvenes inmigrantes de la historia y de la cultura del país de acogida, en nuestro caso de Cataluña, y de la historia en general?,
- ? ¿Qué influencia tienen los factores culturales a la hora de estudiar una historia que no ha sido hasta ahora la suya?,
- ? ¿Cómo puede la enseñanza de la historia contribuir en la convergencia entre su historia y su cultura -sus historias y su cultura, en plural- y la historia del país de acogida?,
- ? ¿Es posible a través de la enseñanza de la historia favorecer el dialogo intercultural y aprender a valorar la historia y la cultura de otros, a parte de la propia?

El tratamiento que proponemos en nuestra investigación se basa en las aportaciones de la investigación sobre los resultados de un enfoque de la enseñanza de la historia, en nuestro caso aplicado a la historia de Cataluña, que fomenta el pensamiento histórico de los jóvenes inmigrantes, y desarrolla su conciencia histórica, sus competencias culturales y su ciudadanía.

Al mismo tiempo, sabemos muy poco sobre las ideas y concepciones históricas que tienen los alumnos que se incorporan en los centros y como esas concepciones se modifican o no, durante la escolarización que reciben en los países de acogida. Los primeros indicios de investigaciones realizadas en Canadá y Europa (JEWSIEWICK & LÉTOURNEAU; 1998b 1998b, TUTIAUX-GUILLON:2003, VON BORRIES 2006, HENRÍQUEZ 2003) señalan que los alumnos inmigrantes desarrollan un sentido histórico que incorpora tanto las representaciones del país de origen como las del país de acogida, en el que sobresalen algunos vacíos o discontinuidades históricas producto de la superposición de valores, creencias y relatos históricos de diferentes historias nacionales: las del país de origen y las del país de acogida.

EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

El proyecto surge de una necesidad que nos han hecho llegar profesores y profesoras de ciencias sociales, geografía e historia responsables de aulas de acogida de centros de nuestro entorno: “la inexistencia de material adecuado sobre la historia y la cultura catalana para utilizar en la enseñanza de los jóvenes inmigrantes a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)”¹.

¹ El grupo de investigación está coordinado por Joan Pagès (investigador principal), y los siguientes profesores: Joan Berlanga (IES Pere Calders), Agnès Boixader (Escola Pia de Granollers), Teresa Casas (IES Montserrat Roig), Paula González (UAB), Neus

Este trabajo de investigación se inserta, como ya hemos dicho anteriormente, en una línea de investigación que pretende tener en cuenta las aportaciones de la enseñanza en contextos multiculturales, la construcción de identidades y la formación de la ciudadanía democrática. Asimismo, se basa en una concepción de la enseñanza que fomenta el desarrollo de la conciencia histórica y de las competencias narrativas (por ejemplo, von Borries, Rösen, Tutiaux-Guillon, Seixas). Se trata de un estudio cuasi-experimental en el que participan 40 alumnos inmigrantes que han llegado a Cataluña entre el año 2002 y 2006, 7 profesores de ESO de centros públicos y privados del Vallès (Terrasa, Sabadell y Granollers) y profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales de universidades catalanas (UAB, URV y URL).

Los objetivos del estudio se centraron en indagar las representaciones y el proceso cognitivo-experiencial que el alumnado inmigrante tiene sobre la historia de Cataluña y sobre la historia de su país de origen. A partir de la caracterización de las principales problemáticas del aprendizaje histórico del alumnado inmigrante de ESO, nos propusimos elaborar un modelo didáctico para la enseñanza de la historia cuyas finalidades didácticas son:

- ? el desarrollo de la conciencia histórica (capacidad para producir interpretaciones y narraciones históricas que relacionen diferentes niveles de la comprensión histórica y de la vinculación temporal mediante explicaciones complejas),
- ? el desarrollo de competencias narrativas (capacidad para construir discursos históricos complejos que puedan servir de base para explicaciones históricas válidas tanto para el pasado como para el presente), y
- ? la adquisición de herramientas conceptuales y procedimentales para la comprensión de algunos momentos significativos de la historia de Cataluña.

OBJETIVOS

El hecho que en Cataluña la inmigración extracomunitaria sea un fenómeno reciente es la razón que explica que no existan materiales experimentados y validados en la práctica para enseñar historia de Cataluña a los jóvenes inmigrantes a diferencia de lo que pasa en otros países.

La principal aportación de nuestra investigación es que va más allá de los planteamientos de la educación multicultural realizados hasta ahora y se centra en indagar las aportaciones que a la

González (UAB), Rodrigo Henríquez (UAB), Cecília Llobet (UAB), Joan Llusà (col·legi Máre de Déu del Roser), Anna Piqué (assessora LICS), Isabel Ramirez (IES Can Jofresa), Francesc Riera (URL), Antoni Santisteban (URV) y Jaume Serra (IES Nicolau Copèrnic). Esta investigación está financiada por "AGAUR-Generalitat de Catalunya. Projectes d'innovació i investigació en matèria educativa i d'ensenyament formar i no formal 2005 ARIE 10027".

misma se puede hacer desde la enseñanza de la historia de Cataluña. Nuestra propuesta tiene los siguientes objetivos:

**Objetivos de investigación:*

- ? Describir las representaciones que los jóvenes inmigrantes tienen de Cataluña, de su historia y de su cultura y como los han adquirido;
- ? Analizar los conocimientos históricos adquiridos en su escolarización anterior y los principales problemas de su aprendizaje;
- ? Desarrollar y experimentar una propuesta curricular para la enseñanza de la historia de Cataluña como alumnos de inmigración reciente (1 a 2 años);
- ? Validar un modelo curricular que articule el desarrollo de la comprensión histórica con el de la construcción de sentido histórico.
- ?

**Objetivos de desarrollo:*

- ? Diseñar y experimentar una propuesta didáctica para la enseñanza de la historia de Cataluña a través de secuencias didácticas concretas;
- ? Conseguir que el alumnado inmigrante adquiera habilidades de comprensión y de interpretación de la historia de Cataluña;
- ? Articular y coordinar un grupo de investigación y desarrollo integrado por profesorado de enseñanza secundaria e investigadores de la UAB y de otras universidades catalanas;
- ? Elaborar y transferir el modelo curricular y la propuesta didáctica a través de la creación de una página web abierta al profesorado de los centros de acogida y al profesorado de historia de Cataluña.

METODOLOGÍA

El trabajo realizado durante este curso 2006-2007 se ha estructurado en tres fases, que se describen brevemente a continuación.

Primera fase: el marco teórico y las entrevistas

El proyecto tiene tres fases de las cuales hemos desarrollado sólo dos. La primera fase consistió en diseñar un instrumento a través del cual nos pudiéramos responder cuatro preguntas:

- ? ¿qué referencias conceptuales de la historia de Cataluña, España y Europa tienen los alumnos/as inmigrantes?,
- ? ¿qué referencias conceptuales de la historia de sus países de origen los alumnos/as inmigrantes?,
- ? ¿qué forma tienen las explicaciones históricas de los alumnos inmigrantes?,

? y finalmente, ¿cómo son las representaciones del sentido histórico y de la experiencia histórica de los alumnos inmigrantes?

En este contexto se han utilizado instrumentos ya aplicados en investigaciones europeas (LEE, 2002; ANGVIK&BORRIES, 1997; LAUTIER, 1997) que centran su atención en las representaciones de los jóvenes estudiantes en relación con el tipo específico de orientación temporal que tienen.

Se optó por realizar entrevistas grupales, que siguieron una metodología a medio camino entre el “focus group” y la entrevista semiestructurada. Entendemos el “focus group” como una discusión abierta entre un grupo de personas especialmente seleccionadas que se centra en un tema específico. La discusión es dirigida por un moderador que permite la discusión libre entre los participantes, pero que debe ir introduciendo preguntas que orienten las intervenciones y generen nuevas preguntas o nuevos aspectos de la temática. En este aspecto, el moderador está atento no sólo a las palabras, sino a los gestos u otro tipo de manifestación de reacción de los participantes. Los grupos fueron de un mínimo tres y máximo siete alumnos.

La entrevista giró sobre seis ámbitos que sintetizan habilidades y competencias específicas de lo que numerosos autores han denominado pensamiento histórico. Las fuentes usadas son de dos tipos: curriculares y didácticas. Como fuente curricular hemos tomado el documento curricular *Relació de competencies bàsiques* (Generalitat de Catalunya, 2006) y la clasificación de las habilidades efectuada por BLOOM. Las referencias didácticas son las aportaciones de LAUTIER (1997), TUTIAUX-GUILLON (1998), RÜSEN (1992) y PLÁ (2005).

Finalmente pudimos entrevistar a 52 jóvenes, de 9 centros educativos del área metropolitana de Barcelona. El origen de los 52 alumnos entrevistados fue el siguiente: 27 de Latinoamérica, 10 de Marruecos, 10 de Europa del Este, 2 de China, 1 de Rusia, 1 de África subsahariana, y 1 del Norte de Europa.

Los 9 centros seleccionados respondían a las siguientes características: 2 centros eran concertados religiosos, y los otros 7 pertenecían a la red de la escuela pública, y 3 de los centros estaban ubicados en los barrios céntricos de las respectivas localidades, donde predominan familias de nivel socioeconómico medio, medio-alto, y los otros 6 centros estaban ubicados en barrios populares de familias predominantemente trabajadoras, y que en los últimos años están acogiendo a mucha población inmigrante.

Los ámbitos de la entrevista fueron los siguientes: a) Caracterización del sentido histórico, b) Conocimientos de historia de Cataluña, c) Narración un hecho histórico genérico, d) Realización de un juicio crítico partir de una información de la actualidad, e) Utilización un friso cronológico, y f) Narración de la experiencia histórica

Una síntesis de los resultados (GONZÁLEZ-HENRÍQUEZ-PAGÈS, 2007) nos muestra tres grandes problemas:

- ? La historia aprendida y recordada de los países de origen mantiene una discontinuidad entre pasado nacional “mítico” y un presente casi siempre crítico vinculado a su experiencia de inmigrante:
- ? Las referencias a la historia de Cataluña y España mantienen una discontinuidad marcada por las mismas discontinuidades: personajes/cuasi personajes sin trama, o acontecimientos / cuasi acontecimientos sin personajes / cuasi personajes. Hay que añadir además la débil presencia de los procedimientos de temporalidad que dificultad aún más el proceso de dar sentido a una historia (la del país de origen y la de Cataluña).
- ? Los alumnos establecen la diferencia entre los contenidos y las maneras de enseñar contando con una “ventaja” en relación con el alumnado de origen. Poseen más elementos intersubjetivos –por su experiencia de inmigrantes- para posicionarse frente a los diferentes contenidos y la manera de enseñarlos. Además en muchas experiencias históricas definen o anclan cuestiones temporales con mucha más importancia que permiten la elaboración de juicios históricos. Un alumno boliviano señaló que “...hay gente que lo entiende, y por ejemplo con Franco mucha gente fue para Sudamérica, para Argentina y muchos comprenden lo de emigrar y otros no, algunos se creen superiores y no se ponen en el papel de uno.”

Segunda fase: las unidades didácticas

Nos habíamos propuesto elaborar un modelo curricular para la enseñanza de la historia, cuyas las finalidades didácticas serían:

- ? el desarrollo de la conciencia histórica (capacidad para producir interpretaciones y narraciones históricas que relacionen diferentes niveles de la comprensión histórica y de vinculación temporal mediante explicaciones complejas),
- ? el desarrollo de competencias narrativas (capacidad para construir discursos históricos complejos que puedan servir de base para explicaciones históricas válidas tanto para el pasado como para el presente), y
- ? la adquisición de instrumentos conceptuales y procedimentales para la comprensión de algunos momentos significativos de la historia de Cataluña.

Hemos elaborado dos secuencias didácticas con los materiales pertinentes. Son secuencias cortas, con textos, método de trabajo cooperativo, trabajo a partir de problemas relevantes, adecuados para trabajar con el alumnado inmigrante. Hemos escogido dos contenidos de la historia recientes de Cataluña: “La dictadura (1939-1975) y la democracia (1978-2007) en España” y “Los movimientos migratorios: la inmigración a Cataluña a mediados del siglo XX”.

Se han experimentado en 5 centros, y en ellas han participado un total de 36 alumnos. Los criterios que determinaron la experimentación fueron la disponibilidad horaria de los centros y la de los profesores, ya que el período de aplicación coincidió prácticamente con el final de curso (mes de mayo de 2007) y esto dificultó un poco la elección de los días y de las franjas horarias en las que podía participar el alumnado.

A continuación, se presenta un cuadro-resumen con la información básica de cada una de las propuestas didácticas.

	Secuencia didáctica 1 La dictadura (1939-1975) y la democracia (1978-2007) en España	Secuencia didáctica 2 Los movimientos migratorios: la inmigración a Cataluña a mediados del siglo XX
Objetivos de investigación	<ul style="list-style-type: none"> ? Conocer las relaciones temporales utilizadas por los estudiantes para clasificar y comparar los personajes, la trama, las experiencias históricas y los contenidos históricos de la democracia y de la dictadura en España. ? Conocer las formas y el contenido histórico de la elaboración de la causalidad. ? Analizar la forma y el contenido de las narraciones de los alumnos frente a una pregunta de causalidad histórica. 	<ul style="list-style-type: none"> ? Identificar las relaciones temporales utilizadas por los estudiantes para analizar las causas y las consecuencias de los movimientos migratorios. ? Comparar las formas y el contenido histórico de la elaboración de la causalidad: los movimientos migratorios en Cataluña en el siglo XX y en el siglo XXI. ? Analizar la forma y el contenido de las narraciones de los alumnos frente a una pregunta de causalidad histórica. ? Valorar la experiencia personal como un elemento para elaborar pensamiento histórico y sentido histórico.
Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> ? Conocer y comparar algunas características de la democracia y de la dictadura en España. ? Reconocer algunas causas del paso de la dictadura a la democracia en España. ? Utilizar las características conceptuales de la dictadura y la democracia y que las relacionen con las causas que motivaron el paso de una etapa a otra (o que los alumnos conozcan algunas causas del paso de la dictadura a la democracia) ? Señalar algunas las causas del paso de la dictadura a la democracia en España. 	<ul style="list-style-type: none"> ? Comparar los movimientos migratorios de los años 50-60-70 del siglo XX a Cataluña, con los movimientos migratorios actuales, también en Cataluña. ? Establecer puntos de encuentro y de referencias entre las motivaciones, las expectativas, las condiciones de vida, las esperanzas, los sentimientos... de las personas que inmigraron hace casi cincuenta años, y ellos mismos. ? Construir conocimiento a partir de su propia experiencia y de sus propias reflexiones como “persona que ha tenido que emigrar y que ahora vive en Cataluña”.

	Secuencia didáctica 1 La dictadura (1939-1975) y la democracia (1978-2007) en España	Secuencia didáctica 2 Los movimientos migratorios: la inmigración a Cataluña a mediados del siglo XX
Actividades	<p>Sesión 1 Introducir al tema “dictadura y democracia” con un audiovisual que enseñe fotografías del periodo franquista y del periodo dictatorial. Visualizar el video "La dictadura (1939-1975) i la democràcia (1978-2007) en Espanya". El video consta de dos partes: a) Dictadura: testimonios sobre experiencias históricas y experiencias de la historia. La estructura conceptual está en el documento del guión de los videos y, b) Democracia. Se trata de una selección de videos de noticias recientes (marzo-abril del 2007 del Telenotícies de TV3). Clasificar en función de la información entregada, las diferencias conceptuales entre dictadura y democracia</p> <p>Sesión 2 Mostrar a los estudiantes la segunda parte del audiovisual “Dictadures”. Luego se les pedirá que lean cuatro causas que explican los “por qué” del fin de la dictadura. El profesor comenta o ayuda a leer las causas, apoyándose en lo visto en el diaporama Analizar las cuatro causas dadas. Se les pide que deberán escoger la causa más convincente a la pregunta ¿Por qué se acabó la dictadura del General Franco (1939-1975)? justificando el por qué de dicha selección. Luego se les pedirá que justifiquen las razones que apoyan la causa seleccionada por ellos. Por eso deberán seleccionar al menos un argumento de los nueve que se ofrecen para justificar su causa.</p> <p>Sesión 3 A partir de una síntesis de las sesiones anteriores se le pedirá a los estudiantes que escriban un texto que continúe el enunciado “En España se pasó de una dictadura a una democracia porque....”.</p>	<p>Sesión 1 Visualizar y comentar un audiovisual sobre los movimientos migratorios en Cataluña a mediados del siglo XX. El audiovisual está formado por fotografías que muestran la vida de las personas que emigraron desde sus lugares de origen y que llegaron a Cataluña. Las fotografías se organizan en seis bloques: lugar de origen, medio de transporte usado mayoritariamente, causas de las migraciones, profesiones habituales de las personas inmigradas, lugares donde fueron a vivir y aspectos de la vida cotidiana. Visualizar y analizar una entrevista hecha a una persona que tuvo que emigrar en aquella época. Relacionar la información obtenida (audiovisual y entrevista) con las experiencias propias o conocidas.</p> <p>Sesión 2 Describir y valorar diez fotografías de profesiones que solían ocupar las personas inmigrantes a mediados del siglo XX. Analizar la evolución de la población activa de Cataluña entre los años 60 y la actualidad.</p> <p>Sesión 3 Comparar y analizar la evolución de la localidad de Terrassa a partir de la observación y descripción de dos fotografías (antigua y actual) y de lugares muy conocidos. Comparar y analizar cuatro mapas del proceso de urbanización de Terrassa desde principios del siglo XX hasta la actualidad. Reflexionar y valorar las consecuencias de los movimientos migratorios para los países de acogida.</p>

Tabla 1. Resumen de las secuencias didácticas

Tercera fase: evaluación de la implementación didáctica

Tal como señalan algunos autores (MEGILL, 1993; RÜSEN 1992) la comprensión del pasado sólo puede darse en el vínculo narrativo que acerca mutuamente el ámbito de la experiencia de la historia y la experiencia histórica. En tal sentido enseñar el pasado en la escuela, es también enseñar a escribirlo ya que, cuestiones tan relevantes sobre la construcción de la noción de causalidad depende en gran medida de la articulación narrativa que adquiere el pasado (PLÁ

2005; RICOEUR 1996; RÜSEN 1992; CARRETERO, 1995) Esta investigación consideró como relevantes la construcción oral del pasado (entrevistas) y la escrita (unidades didácticas).

Resultados de la unidad didáctica sobre los procesos migratorios

La unidad didáctica analizada en esta comunicación es la siguiente: “Los movimientos migratorios: la inmigración en Cataluña a mediados del siglo XX”. La unidad se organizó en tres sesiones. En cada una de ellas se trabajó un contenido diferente:

- ? Sesión 1: las causas que provocaron la inmigración de muchas familias desde su lugar de origen a Cataluña en los años 50 y 60 del siglo pasado.
- ? Sesión 2: las ocupaciones laborales, en un primer momento, de aquellos inmigrantes.
- ? Sesión 3: las consecuencias de los procesos migratorios para Cataluña.

En todas las sesiones, además de analizar los contenidos centrales, también se valoró la situación presente, es decir, se hizo un paralelismo entre los procesos migratorios de hace cincuenta años y los actuales. El objetivo era hacer un análisis comparativo entre los dos momentos históricos, apelando a las experiencias y vivencias propias del alumnado.

Los resultados del análisis de la unidad didáctica sobre dictaduras y democracias fueron presentados en el “Colloque annuel international des didactiques de la géographie et de l'histoire » que se celebró en Valennciennes, el pasado noviembre de 2007 (GONZÁLEZ-HENRÍQUEZ-PAGÈS, 2007).

Resultados sobre “las causas de los procesos migratorios”

En la primera sesión se trató de profundizar en las causas que provocan que las personas decidan dejar su lugar de origen e ir a otro lugar, llevándose consigo a su familia. Para ello, se observaron una serie de imágenes referentes a las migraciones de mediados del siglo XX en España, junto con la canción de Juanito Valderrama, “El emigrante”. La consigna dada fue: ¿Qué ideas te han sugerido la canción y las imágenes? Algunas de las respuestas ya introducen causas y relaciones con su situación presente, algunos ejemplos son:

- ? *la gente tenía la vida muy dura y por eso emigró (NB)*
- ? *España ha evolucionado mucho y que los inmigrantes de la misma España han tenido que luchar mucho para salir adelante y conseguir una mejor vida como lo hemos hecho nosotros que venimos de fuera de Europa (OR)*
- ? *La gente deja su población para trabajar (FM)*
- ? *La gente del resto de España como Andalucía, Extremadura o Galicia inmigraron a Cataluña para buscar trabajo y una mejor calidad de vida (FV)*

A continuación, se analizó una “historia de vida”, el caso de la Sra. Vicenta. Una mujer de unos sesenta años que emigró de Cuenca a Valencia y después a Terrassa por cuestiones políticas (su padre fue militar en el ejército republicano) y económicas (sus padres no encontraban trabajo). Cuando llegaron a Terrassa, estuvieron mucho tiempo viviendo en dos habitaciones ella, sus padres y sus dos hermanas, hasta que pudieron comprarse un piso. Ella pudo estudiar gracias al esfuerzo familiar, y ha ejercido de comadrona durante muchos años. A partir de este caso, se hace una extrapolación al presente, y se les pregunta a los alumnos, ¿por qué motivos vienen las familias de su país de origen a Terrassa? Algunas de las razones que aportan son:

*de tipo político-económico:

- ? *Porque hay mucha corrupción en sus países (FA, GA)*
- ? *Porque los políticos son corruptos y roban a las gente y les engaña (NB)*
- ? *Porque el presidente roba (OR)*
- ? *Porque los políticos roban el dinero que los países ricos dan (EV)*

*de tipo socio-económico:

- ? *Para buscar trabajo y vivir mejor (XA, LH)*
- ? *Porque aquí pagan mejor y ganas más (DB)*
- ? *Porque aquí hay más trabajo que allá (EV)*

*de tipo social:

- ? *Para dar una buena educación a sus hijos (SB, GP)*
- ? *Para tener una mejor calidad de vida (OR)*
- ? *Para darle lo mejor a sus hijos (FM)*
- ? *Para buscar un futuro mejor (FA)*

Resultados sobre “los trabajos que realizan los inmigrantes y sus causas”

Durante la segunda sesión, el análisis se centra en el tipo de profesiones u ocupaciones que suelen realizar la población inmigrada y la población autóctona, y cuales pueden ser los motivos de las diferencias. Para ello se identifican los sectores económicos que ocupaban la población en Cataluña hace más de cincuenta años y los sectores actuales, y su distribución según su origen y estudios cursados. A continuación, se compara con el contexto más próximo de los alumnos.

Para ello se les pregunta: cuáles eran las causas por la que los inmigrantes ocuparon trabajos en la industria textil, en la construcción o en el servicio doméstico, y si ellos creían que querían tener otro trabajo y por qué no lo podían tener.

Las respuestas que aportaron los alumnos no se centraron tanto en la situación analizada, sino en la situación actual, y muy probablemente basándose en su contexto familiar y personal. De hecho, ese era el objetivo: que reflexionaran sobre la necesidad de formarse y de continuar estudiando, si querían mejorar sus condiciones de vida y cumplir así las expectativas familiares cuando se decidió dejar su lugar de origen y venir a instalarse a Terrassa, a Cataluña, a España. Las respuestas fueron:

**de tipo socio-educativo*

- ? *Porque no saben todavía la lengua (NB)*
- ? *Porque no tienen ninguna carrera (NB)*
- ? *Porque tienen que trabajar y no tienen tiempo para estudiar (FM, FA)*
- ? *Porque no se necesita tener estudios (LH)*
- ? *Porque no tienen el graduado, y para tenerlo tendrían que empezar de nuevo (DB)*
- ? *Porque ya son demasiado mayores para estudiar (SB, FM)*
- ? *Porque no hay convenio entre los países y no se puede utilizar el título o la carrera o no lo pueden convalidar (EV, FA, GA).*

**de tipo socio-económico*

- ? *Porque no les dan otro tipo de trabajo (XA)*
- ? *Porque ser paleta o camarero es fácil de encontrar y de hacer (GG, DB)*
- ? *Porque no tienen papeles (OR, EV, GL)*
- ? *Porque son los trabajos que la gente de aquí no quiere (GA)*

Resultados sobre “las consecuencias de la inmigración para las personas que han decidido venir y para Cataluña”

En la tercera y última sesión se pretende reflexionar sobre las consecuencias que puede tener el proceso migratorio en la actualidad, tanto para Cataluña como para las personas que han decidido instalarse aquí.

Entre las respuestas, se percibe mucho optimismo, ya que todas manifiestan que su situación mejorará y que con ello Cataluña se beneficiará. Esta percepción se relaciona con la pregunta de la entrevista sobre el “sentido histórico”, en que la gran mayoría de los alumnos entrevistados consideraron que Cataluña-España seguía una evolución ascendente o positiva, a lo largo de su historia, es decir, que cada vez iba mejor, y que eso había sido un de los motivos por los que su familia había decidido emigrar aquí.

Todos los alumnos aportan razones socioeconómicas:

- ? *Las familias inmigrantes mejorarán porque la gente no tenía nada en su país (NB)*
- ? *Porque venimos de países pobres y aquí hay mejor calidad de vida, más dinero y todo es mejor (OR)*
- ? *Porque hay más trabajo y los niños van a las escuelas (EV)*
- ? *Creo que todo el mundo está contento, porque están trabajando y sus hijos están estudiando (FM)*
- ? *Creo que es positivo, porque vienen a buscar trabajo y un mejor futuro para ellos, y aquí lo encuentran. Además Cataluña se desarrollará mucho más y tendrá mas dinero y más movimiento económico (FA)*
- ? *Porque las familias ganan más dinero que en su país y si ganan más pueden comprarse una casa, un coche, ect. Y además Cataluña continua desarrollándose y creciendo (GA)*
- ? *Porque encontramos trabajo, escuela para los hijos y mejor calidad de vida. Y también se pueden construir más pisos y más casa para los emigrantes de otros países que vienen aquí (XA)*
- ? *Creo que Cataluña es un buen lugar, donde hay muchas posibilidades para tener una buena vida y una buena educación, pero no sé si mejorará, todo depende de las personas que lleguen y a qué se dediquen (LH)*
- ? *Porque vienen a encontrar trabajo y casa. Yo ahora estoy mejor (SB)*

Algunas consideraciones finales

El sentido histórico

Como se observa en el tipo de causas que utiliza el alumnado, la mayoría son de tipo social o económico. Esta causalidad está muy vinculada al “sentido histórico” que se analizó en las entrevistas, ya que siempre se considera que “aquí están mejor que en su país de origen”.

Los ámbitos donde se aprecia esta mejora son básicamente, y en contraste con su experiencia anterior (de pobreza o de falta de medios), las cuestiones materiales como la situación económica de Cataluña, España y de Europa, la posibilidad que tienen de acceder al consumo, las diferencias existentes entre ciudades catalanas y las de sus países de origen, el crecimiento y la construcción de inmuebles o la situación social aparentemente sin problemas que presenta Cataluña o, al menos, con menos problemas (básicamente de inseguridad) que vivían en sus países de origen. Asimismo hay una percepción de que en España, los responsables políticos (“los presidentes”) lo hacen mejor que en sus países de origen. Hay que constatar que muchas de esas reflexiones son producto de sus experiencias y de la comparación que hacen.

La causalidad

En general, y en contraposición con los resultados obtenidos en la unidad didáctica de “Dictaduras y Democracias”, el alumnado no se ha centrado en la causalidad imputada a un personaje (el presidente), ya que son muy pocos los alumnos que consideran que la razón por la cual han emigrado es “el mal gobierno” de los responsables políticos (rey, presidente,

ministros...). Así, se puede afirmar, que las respuestas no giran en torno al papel de un personaje, sino de un casi personaje: la pobreza.

En cambio, se puede afirmar que hay una gran “vinculación con el presente”, aspecto muy importante para la construcción de la conciencia histórica como señala RÜSEN (1992). La vinculación del presente con el pasado a partir de juicios históricos, depende en buena medida del proceso de acortar la distancia temporal entre los contenidos históricos y la experiencia histórica. El análisis de los materiales escritos y de las intervenciones orales durante la propuesta didáctica, pone de manifiesto que los alumnos establecen una gran continuidad entre su pasado y el presente del lugar donde viven, ya que son capaces de relacionar su experiencia personal y vivencial con los procesos migratorios de hace más de cincuenta años en Cataluña. Son capaces de establecer paralelismos y conexiones, para entender el pasado y construir sus expectativas de futuro, tanto individual como social.

La continuidad temporal

La idea de continuidad narrativa nos sirvió para identificar las relaciones temporales que integran, a partir de juicios o acciones del presente, elementos del pasado y del futuro. Las continuidades narrativas son los vínculos explícitos. Son relaciones temporales que reúnen y sintetizan (quizás no en su totalidad) las competencias narrativas, propuestas por RÜSEN (1998), a partir de una conexión entre el pasado (como conjunto de relatos y experiencias) y el presente. Por ejemplo, frente al tema de la inmigración se hace una abierta relación entre la inmigración producida luego de la Guerra Civil y la que actualmente se produce. (HENRÍQUEZ, 2003: 90-117)

Las relaciones de temporalidad que realizan los alumnos entre el pasado y el presente se realizan desde la constatación de hechos del pasado a los que se le otorga un sentido mayoritariamente ético. Es decir que el pasado se relaciona con el presente a partir de la adecuación de un hecho a un parámetro ético que no es argumentado. Por lo mismo, hay una tendencia muy remarcada a "presentizar" el pasado no diferenciando el espacio temporal y conceptual que hay entre los hechos del pasado y su valoración desde el presente. En menor medida, algunos alumnos establecieron la relación entre el pasado y el presente incluyendo un grado más de complejidad al utilizar conceptos que servían de prueba argumental aunque sin dejar de lado el sentido ético antes comentado. Hay, por último, un grupo de alumnos para los que el pasado solo se expresa en la actualidad noticiosa; es decir, la vinculación entre pasado reciente o lejano y el presente se establece desde los hechos del presente o como señala el investigador inglés PETER LEE (2002) desde el "pasado funcional" que es de carácter inmediato y sirve de orientación cotidiana.

Las expectativas

Las expectativas, o la construcción del "horizonte de expectativa" señalado por KOSELLECK (1993), las agrupamos en dos ámbitos: en las expectativas individuales y en las expectativas sociales. En ambos casos, el futuro es visto como sinónimo de progreso y de bienestar. A nivel personal el futuro está referido al tiempo de la adultez, que será al mismo tiempo un tiempo de progreso en el que se podrán superar los inconvenientes del presente. Consecuentemente, el tiempo del futuro es el tiempo del progreso en el cual los alumnos esperan poder estudiar y trabajar. En el ámbito de las expectativas sociales ocurre algo similar que con las expectativas individuales aunque mediado por el tema de la inseguridad que genera la condición de inmigrante.

Estas expectativas parten del reconocimiento de que en Cataluña y España van a tener mejores oportunidades educativas y laborales. Aunque esta constatación resulta evidente, después de analizar el sentido histórico. Ahora bien, son también muy conscientes de la dificultad que tiene quedarse a vivir en Cataluña, sobretodo por el hecho de ser extranjeros. Pero sus expectativas son de progresar en su situación social y laboral.

Las discontinuidades

Una de las conclusiones de este estudio es que la enseñanza y el aprendizaje de la historia en contextos interculturales debe considerarse la utilización de las estructuras narrativas. Los resultados de la primera fase (entrevistas grupales) señalaron la presencia de estas discontinuidades a la hora de situarse en la historia de Cataluña. Una gran mayoría de los alumnos entrevistados no sabían prácticamente nada de España ni de Cataluña antes de llegar y los contenidos que conocían eran cuestiones puntuales: algunos personajes, breves narraciones de episodios "nacionales" y cuestiones del presente argumentadas en su mayoría gracias a los medios de comunicación. Estos elementos se encuentran aislados y poco conectados, por lo que no puedan cobrar significación histórica ni ser explicados con estructuras históricas narrativas, a pesar de que de muchos alumnos dominaban algunos conceptos históricos que los ayudaban a explicar algunos aspectos significativos de su pasado (individual y social) y de su presente. Aunque existían dificultades para narrar hechos y explicar las causas, las que surgían eran explicaciones que privilegiaban la intencionalidad individual. Y en el interior de estas discontinuidades narrativas se incorporan los nuevos contenidos de la historia de Cataluña.

Perspectivas de futuro

En el curso que hemos iniciado (2007-2008) estamos desarrollando la segunda parte de esta investigación. Manteniendo el mismo marco y referentes teóricos, se ha decidido intervenir en

grupos-clase, donde conviven y comparten experiencias alumnado de diferentes orígenes, de allí i d'acá.

Para el desarrollo de la investigación se han marcado algunos criterios que la implementación de las unidades didácticas debe tener en cuenta:

- ? se llevará a cabo en los grupos-clase, y concretamente en las horas asignadas a la asignatura de ciencias sociales,
- ? se tendrá en cuenta la nueva propuesta curricular que el Departament d'Educació promulgó en el 2007, por lo que se escogerán contenidos propios de cada curso,
- ? el tiempo dedicado será de seis sesiones,
- ? la primera sesión debe estar dedicada a la detección de ideas previas y a la introducción de los contenidos a trabajar. En ambas unidades didácticas deberá utilizarse la empatía como recurso.
- ? la última sesión debe reservarse para la construcción de un texto narrativo, donde el alumnado pueda reflexionar y escribir aquello que ha aprendido y pueda compararlo con lo que ya sabía y su propia experiencia y vivencia.

Hasta el momento, se han delimitado las competencias que se pretende desarrollar en esta ocasión, los contenidos curriculares, y los objetivos generales de ambas unidades didácticas. Las relaciones que se establecen entre investigación, innovación y propuesta didáctica se presentan en el siguiente cuadro:

Competencias	Objetivos de la investigación	Objetivos (didácticos) generales	Contenidos de las unidades didáctica
...de orientación histórica: aquellas que permiten establecer diferencias temporales entre pasado, presente y futuro, a partir de identificar y definir diferencias y similitudes –cambios y continuidades- en un continuo temporal.	Identificar y analizar las estrategias y dificultades del alumnado para establecer relaciones temporales.	-Utilizar comparaciones y diferenciaciones históricas. -Utilizar conectores lingüísticos que permitan establecer las comparaciones y las diferenciaciones históricas. -Utilizar frisos cronológicos, donde se explicita la diferenciación temporal.	<i>*la convivencia entre diversas culturas durante la Edad Media</i> (para 1º y 2º de ESO)
... de empatía histórica o intertextualidad: aquellas que favorecen el análisis y la síntesis, y permiten construir y emitir juicios históricos argumentados.	Identificar y analizar las estrategias histórico-narrativas (de contenido y de forma) que utiliza el alumnado para construir y emitir juicios históricos.	-Utilizar esquemas conceptuales que sinteticen y jerarquicen los principales elementos conceptuales. -Expresar juicios en primera persona (singular o plural). -Construir juicios argumentados.	<i>*los procesos migratorios a lo largo de la historia de la humanidad</i> (para 3º y 4º de ESO)

Competencias	Objetivos de la investigación	Objetivos (didácticos) generales	Contenidos de las unidades didáctica
... narrativas: aquellas que fomentan la comunicación oral y escrita, y que organizan los diferentes elementos del discurso histórico, la causalidad.	Identificar y analizar la forma como el alumnado organiza los elementos del discurso histórico y como causaliza un hecho histórico.	? Construir el discurso histórico a partir de la "narración causal".	

Tabla 2. Vinculación entre investigación, innovación y propuestas didácticas

En el momento de redactar esta comunicación, estamos en el diseño de las dos unidades didácticas y en la organización de la implementación de las mismas en los diferentes centros que participan de la investigación.

Hay que destacar, que en este año se han incorporado 4 profesores más, que informados de esta investigación han manifestado su interés en participar y compartir experiencias y conocimientos¹.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

¹ Los nuevos profesores son: Pilar Cardenosa (IES Banús, Cerdanyola del Vallès), Vicent Espi (IES Banús, Cerdanyola del Vallès), Marina Fernández (Escola Pia, Granollers y Pilar Abad (profesora y técnica de educación, Ayuntamiento de Cerdanyola del Vallès).

- ANGVYK. M. & VON BORRIES, B. (1997): *Youth and History, a comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among adolescents*. Hamburg: Körber-Stingtung; Hamburg: Heinrich-HeineBuchh.
- ANKERSMIT, F. R. (2004): *Historia y topología. Ascenso y caída de la metáfora*, México. Fondo de Cultura Económica.
- BENEJAM, P.; PAGÈS, J. (coords. 1997): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE-UB / Horsori.
- CARRETERO, M., (1995): *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*, Buenos Aires: Aique. También en Madrid, Visor, 1995.
- CHATMAN, S., (1990): *Historia y Discurso. La estructura narrativa en la novela y el cine*. Madrid Taurus.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT GENERALITAT DE CATALUÑA (2002): *Pla d'actuació per a l'alumnat de nacionalitat estrangera 2003-2006*, Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions.
- GONZÁLEZ, N.- HENRÍQUEZ, R.- PAGÈS, J. (2007) "El desarrollo de habilidades de pensamiento histórico en alumnos inmigrantes a través de la historia de Cataluña". En: Colloque annuel international des didactiques de la géographie et de l'histoire : *Théories et expériences dans les didactiques de la géographie et de l'histoire : la question des références pour la recherche et pour la formation*. Valennciennes : IUFM Nord de Calais.
- GUYON, S., MOISSEAU, M.J., TUTIAUX-GUILLON, N. (1993) : *Des nations à la Nation. Apprendre et conceptualiser*, París: Editions INRP.
- HENRÍQUEZ, R.: (2003): *Entre historias, vivencias y expectativas. Un estudio sobre la Conciencia Histórica y las representaciones identitarias en jóvenes inmigrantes sudamericanos en Cataluña*" Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. (Trabajo Investigación de Magíster).
- JEWSIEWICK B. & LETOURNEAU, J., (1998b) *Identités en mutation. Socialités en germination*. Québec : Les éditions du Septentrion.
- KÖLBL, C. & STRAUB, J., (2001) Historical Consciousness in Youth. Theoretical and Exemplary Empirical Analyses . Forum Qualitative Sozialforschung /Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 2(3), 2001 [En <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>] (Consulta septiembre del 2002).
- LAUTIER, N., (1997): *À la recontre de l'histoire*, París: Presses Universitaires du Septentrion.
- LAVILLE, C., (2001) "Conscience historique et éducation historique: qu'attendre de la première pour la seconde?". Paper presentado ante la Canadian historical consciousness in an Internacional context: theoretical frameworks, University of British Columbia, Vancouver,

BC, 2001. En [<http://www.cshc.ubc.ca>] (Consulta diciembre del 2001).

LEE, P. (1998) Making Sense of Historical Accounts. *Canadian Social Studies*. 32, n°2. Winter 1998.

LEE, P., (2002): "Walking backwards into tomorrow" Historical consciousness and understanding history Paper given at Annual Meeting of American Educational Research Association, New Orleans, 2002 en [<http://www.cshc.ubc.ca>] (Consulta abril de 2002)

LIRUS-GALAP, J. : (1998) : "Identité culturelle et rapport de citoyenneté". En Jewsiewick B. & Létourneau, J., (1998a) *Les Juenes à l'ère de la mondialisation. Quête identitaire et conscience historique*. Québec: Les éditions du Septentrion.

MEGILL, A.. :(1993): Relatando el pasado:<<descripción>>, explicación y narrativa en la historiografía. *Historia Social*, n° 16, primavera-verano 1993, pp. 71-96.

MINK, L. O.(1978): "Narrative Form as a Cognitive Instrument", en *The Writing of History: Literary Form and Historical Understanding*, Robert H. Canary and Henry Kozicki., Madison, University of Wisconsin Press, . pp... 129-149

PAGÈS, J. et al. (2006): "El desarrollo de habilidades de pensamiento histórico en los jóvenes inmigrantes a través de la enseñanza de la historia de Cataluña". En: *Colloque international des Journées d'études didactique de l'histoire et de la géographie (JED): Apprentissages des élèves et pratiques enseignantes en histoire et en géographie*,

nouvelles perspectives de recherche. Reims : IUFM Champagne-Ardenne.

PAGÈS, J.: (2004): «Tiempos de cambios... ¿cambios de tiempos?. Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI". *Coleção Textos de Graduação*, volume 3, UCSAL (Universidade Católica do Salvador. Centro de Estudos do Imaginário Contemporâneo. Brasil), pp.. 35-53.

PLA, S. (2005): *Aprender a pensar históricamente, la escritura de la historia en el bachillerato*, México, Pláza y Valdés editores.

RICOEUR, P. (1996) *Tiempo y Narración. El tiempo narrado*. Volumen III, Madrid; Siglo XXI.

ROBERTS, G. (1996): "Narrative History as a Way Life" en *Journal of Contemporary History*, Vol. 31, n° 1, , pp. 221-228.

RÜSEN, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa* n°7, FLACSO, Buenos Aires.

RÜSEN, J. (2000) "Cultural Currency. The Nature of Consciousness in Europe" en Macdonald, S. (2000) *Approaches to European Historical Consciousness. Reflections and Provocations*. Hamburgo: Editions Körber-Stiftung.

RÜSEN, J. (2001) "What is Historical Consciousness? A theoretical approach to empirical evidence." Paper presented at Canadian Historical Consciousness in a

International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, BC, [<http://www.cshc.ubc.ca>] (Consulta 23 de abril de 2002)

RÜSEN, J. (2002) "Introduction. Historical thinking as intercultural discourse" en Rüsen, J. ed.,(2002) *Western historical thinking*. New York: Berghahn Books,

TUTIAUX-GUILLON, N. & MOUSSEAU, M.J., (1998) *Les Jeunes et l'histoire. Identités, valeurs, conscience historique*. París: INRP.

TUTIAUX-GUILLON, NICOLE, (2003) "L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique: l'exemple français." En Nicole Tutiaux-Guillon & Didier Nourrison, *Identités, Mémoires, Conscience Historique*, Publications de l' Université de Saint-Étienne, Saint-Étienne.

VON BORRIES, B. (1995). "Exploring the construction of historical meaning: Cross Cultural studies of historical consciousness among adolescents". En W. Bos, W. & Lehmann R.H. eds. (1995), *Reflections on Educational Achievement*. Münster, New York.

VON BORRIES, B. (2006) "¿Qué nos importa vuestra historia! Enseñanza de la historia en una sociedad de inmigración", *Revista Iber*, n°47, pp. 64-79

WERTSCH, J., (2001) *Specific Narratives and Schematic Narrative Templates*. Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, BC 2001 [en <http://www.cshc.ubc.ca>.] (Consulta 23 de abril de 2002).

PRECONCEPCIONES DE LOS ALUMNOS DE MAGISTERIO SOBRE EL MEDIO AMBIENTE URBANO¹

**M^a Jesús Bajo Bajo
Ana M^a Aranda Hernando
Carmen Urones Jambrina**

Universidad de Salamanca

INTRODUCCIÓN

Entre los temas más importantes en la formación de los maestros del siglo XXI está el conocimiento de la problemática ambiental: “la observación, la comprensión y el análisis de los fenómenos que acontecen en la naturaleza y la acción humana que se ejerce sobre ella” (MEC, 2006b) que nos afecta desde todos los ámbitos, tanto internacional como local. La educación hoy debe abarcar el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía global (OLIVER et al., 2005). Por ello en esta investigación se ha seleccionado la enseñanza y aprendizaje de “El medio ambiente urbano” por la importancia del tema en el currículo escolar, por ser un tema clave en didáctica del Conocimiento del Medio, por su dimensión multidisciplinar, y por tener un carácter globalizador e integrador.

Hoy se acepta que el factor que más influye sobre el aprendizaje, es “lo que el alumno sabe”, por ello el profesor debe conocer las concepciones de los estudiantes para implementar un aprendizaje significativo (AUSUBEL et al., 1983). Los estudios sobre preconceptos de los estudiantes han revelado que todos poseen ideas previas o alternativas que les permiten interpretar la realidad, y que siguen perdurando aún después de la instrucción (FURIÓ, 1996), siempre que su valor explicativo sea superior al concepto que la enseñanza intentó introducir (DRIVER et al., 1985; ASTOLFI, 1994). POZO y otros (1991) han destacado algunos de los

¹ Este estudio se ha realizado contando con la subvención de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (Proyecto SA113A07).

rasgos que estos conocimientos previos poseen: son construcciones personales de los alumnos, elaborados en su interacción cotidiana con el mundo. Estos conocimientos o ideas previas suelen ser incoherentes, incorrectos o erróneos desde el punto de vista científico, pero pueden resultar valiosos desde el punto de vista del alumno si son útiles para desenvolverse en su vida y relaciones diarias, por lo que en general son bastante estables y resistentes al cambio, y suelen resistir a muchos años de instrucción científica. Para promover el aprendizaje a partir de los conocimientos previos es preciso fomentar en primer lugar la toma de conciencia de los alumnos de sus propias ideas, ya que sólo haciéndolas explícitas y siendo conscientes de ellas lograrán modificarlas. Estas preconcepciones se suelen clasificar por su origen en tres grupos (POZO et al., 1991): espontáneas, inducidas o analógicas. El conocimiento sobre el mundo natural es en muchos casos espontáneo y tiene su origen en la percepción inmediata del entorno. En cambio el conocimiento sobre el mundo social es predominantemente inducido y está constituido por representaciones sociales que se transmiten a través de los canales de socialización, como la familia, las relaciones sociales, los medios de comunicación, etc., como ha señalado el enfoque de la cognición social (CONDE et al., 2000). El cambio de las ideas del alumnado se produce de forma gradual y continua, de modo que los estudiantes van incorporando ideas nuevas aunque manteniendo algunos aspectos de las anteriores (PORLÁN, 1993). El cambio conceptual será posible si va unido a un cambio metodológico y actitudinal, construido en un ambiente de colaboración social, tanto con el profesorado como con el resto del alumnado de la clase. Por tanto debemos tener en cuenta las concepciones previas de los estudiantes al diseñar nuestras estrategias didácticas.

LAS IDEAS SOBRE EL MEDIO AMBIENTE URBANO EN EL CURRÍCULUM

Las ideas que nuestros alumnos tienen sobre el medio ambiente urbano y sobre las actuaciones llevadas a cabo por el hombre proceden de sus estudios anteriores y de las informaciones procedentes del medio social en el que se desenvuelven.

En la Educación Primaria (EP) (del R. D. 1006 de 1991), el Conocimiento del medio natural, social y cultural (CMNSC) recogía una definición de Medio Ambiente y unas orientaciones sobre su tratamiento didáctico suficientemente expresivas: “Se entiende por "medio" el conjunto de elementos, sucesos, factores y/o procesos de diversa índole que tienen lugar en el entorno de las personas y donde, a su vez, la vida y la acción de las personas tienen lugar y adquieren una significación” (MEC, 1992). La finalidad declarada del área de CMNSC es la de ayudar a los alumnos a construir un conocimiento que, arrancando de sus propias percepciones, vivencias y representaciones, se haga progresivamente más objetivo, que proporcione capacidades instrumentales para experimentar el medio, comprenderlo, explicarlo

mejor y actuar en él y sobre él de modo consciente y creativo. Sin embargo los contenidos del área, como ya señalábamos en un artículo sobre este tema (ARANDA & BAJO, 2003) no son muy congruentes con las orientaciones didácticas ni con los objetivos, pues en ellos no se propicia el reconocimiento de la interrelación hombre-medio, y en consecuencia no extraña que, como decíamos entonces, en los textos de EP las nociones en las cuales se pone en relación el medio físico y la acción del hombre se presenten dispersas, y raras veces se las relacione con el paisaje.

En la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) nuestros estudiantes, siguiendo la LOGSE, han trabajado, en el área de Ciencias de la Naturaleza el bloque: “Los cambios en el medio natural. Los seres humanos, principales agentes del cambio”, específicamente en los conceptos de: “Cambios en los ecosistemas producidos por la acción humana. Acciones de conservación y recuperación del medio natural”; en los procedimientos de: “Análisis crítico de intervenciones en el medio a partir de una recogida de datos utilizando distintas fuentes”; y en las actitudes de: “Defensa del medio ambiente, con argumentos fundamentados y contrastados, ante actividades humanas responsables de su contaminación y degradación” (MEC, 1992). Y en Ciencias Sociales, Geografía e Historia a lo largo de la ESO todos los alumnos han cursado el bloque: “Medio Ambiente y conocimiento geográfico” dentro del eje “Sociedad y Territorio”, donde se abordan las manifestaciones y procesos que se dan en el espacio geográfico (MEC, 1992) desarrollando competencias sobre : “Comprender los fenómenos que tienen lugar en el territorio como consecuencia de la compleja interacción entre los agentes humanos y la naturaleza”, “Entender las diferencias y contrastes entre sociedades y grupos en función de factores naturales y humanos”, y “Tomar conciencia de la fragilidad de los equilibrios ecológicos y de la creciente responsabilidad humana en el mantenimiento de los mismos”.

LAS IDEAS SOBRE EL MEDIO AMBIENTE URBANO PROCEDENTES DEL MEDIO SOCIAL

El reciente estudio sobre “Los españoles ante el medio ambiente” (DÍEZ, 2004), editado por la Obra Social Caja Madrid, es una fuente excelente para conocer el estado de la opinión pública al respecto y compararlo con las ideas de nuestros alumnos. Según el citado estudio, las fuentes de información que utilizan los españoles se centran especialmente en los medios de comunicación: prensa, radio y TV, especialmente esta última. Los porcentajes de utilización de otros medios son muy bajos. Siempre según este estudio, los principales problemas ambientales detectados en España son la contaminación atmosférica, los incendios forestales y el tráfico excesivo, mientras que en los barrios y ciudades se perciben como más importantes el ruido y el tráfico excesivo. Los españoles centran en los poderes públicos las

responsabilidades sobre el medio ambiente, y en muy pequeña medida sobre los propios ciudadanos.

Otro estudio de gran interés por la edad de sus participantes, jóvenes estudiantes de secundaria, es el de “Actitudes y percepción del medio ambiente en la juventud española” (OLIVER, 2005) editado por el Ministerio de Medio Ambiente. Nuestros propios alumnos pertenecen al grupo de edad de los encuestados en ese trabajo.

Las opiniones generales sobre la naturaleza y el medio ambiente muestran un conocimiento y una sensibilidad de los jóvenes en torno a las problemáticas que pueden generar una intervención humana no respetuosa con el medio. Los incendios forestales y los problemas de contaminación ambiental son los problemas que más inquietan a los jóvenes españoles, y en cambio generan menos inquietud el ruido y la destrucción del patrimonio histórico. La percepción del medio ambiente que se vincula con el entorno local se percibe como la interacción entre la naturaleza y la sociedad, habitualmente con consecuencias negativas. Los resultados del estudio confirman la importancia que los estudiantes otorgan al medio ambiente para disfrutar de un futuro positivo. Sin embargo, ante evidentes problemas ambientales y sociales que afectan a la humanidad, desde la escala local a la mundial, la mayor parte de los jóvenes españoles adopta un papel pasivo, fundamentado en sus expectativas pesimistas sobre el futuro del planeta.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, MATERIAL Y MÉTODOS

El propósito de este estudio fue investigar las concepciones de los futuros maestros sobre el medio ambiente y en concreto sobre las ideas y conocimientos que nuestros alumnos tienen sobre las actuaciones del hombre en el medio urbano y sus resultados. En esta investigación queremos sacar a la luz lo positivo, los conceptos del medio natural, social y cultural que comprenden y cómo los aplican.

Participantes

La muestra estuvo formada por 100 estudiantes de la titulación de maestro de Educación Infantil, en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. Se eligieron estudiantes de 2º curso por ser en éste cuando tienen por primera y única vez las asignaturas de “Conocimiento del Medio Natural y su didáctica” y “Conocimiento del Medio Social y Cultural y su didáctica”, ambas de 4.5 créditos, en tres horas semanales, en el primer semestre para una y en el segundo semestre para la otra.

Procedimientos de recogida y análisis de datos

Dada la naturaleza de la investigación utilizamos un *cuestionario escrito* con respuestas abiertas y cerradas, para determinar las ideas alternativas y preconcepciones de los alumnos al principio del curso. Diseñamos la forma definitiva de las encuestas adaptando al contexto de la investigación otros cuestionarios aplicados en anteriores investigaciones del grupo y partiendo de las evaluaciones pasadas. El cuestionario cubrió los siguientes grupos de ítems: -Sexo, edad, estudios previos y experiencia profesional. -Concepciones de los estudiantes respecto a algunos de los componentes concretos del Medio ambiente en general y de su entorno natural y socio-cultural cotidiano. -Actitudes y valores de los estudiantes hacia algunas intervenciones humanas en el Medio ambiente en general y de su entorno natural y socio-cultural cotidiano.

Para la confección de las preguntas las hemos enunciado tanto en terminología académica, para que les recordase los libros de texto empleados en su formación, como en terminología coloquial, buscando que al contestarlas sacaran a la luz el conocimiento espontáneo (PORLÁN, 2000).

Para esta comunicación hemos analizado únicamente las siguientes preguntas, que conciernen a las actuaciones del hombre en el medio urbano: 1. Cuándo hablamos de “Medio Ambiente urbano”, ¿qué significa para ti? 2. Identifica algunos aspectos beneficiosos de la intervención del hombre en el paisaje de los alrededores de la ciudad. 3. ¿Cuáles son los signos en los que te fijas para decir que un paisaje ha sido transformado por el hombre? 4. ¿Cómo crees que se solucionarían los problemas de contaminación que sufren las ciudades? 5. ¿Cuáles crees que son las causas principales del deterioro de los lugares patrimonio histórico? (escoge dos). 6. Identifica algunas intervenciones del hombre para la conservación del patrimonio histórico.

La información recogida fue clasificada según su naturaleza (cuantitativa y cualitativa) para un adecuado análisis. Los datos obtenidos mediante preguntas cerradas se han analizado estadísticamente. Para los datos cualitativos hemos utilizado el análisis de contenidos, estrategia muy aceptada por las posibilidades y flexibilidad que ofrece.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

1. Sobre el perfil de los participantes

El 35% de los alumnos tiene 19 años, y algo menos del 30% 20 años, La media de edad es de 20.4 años. En cuanto al sexo, E. Infantil es cursada mayoritariamente por mujeres. Muchos de los estudiantes que han empezado más tarde sus estudios han dedicado este tiempo a estudiar y formarse (Tabla 1). Los alumnos que estudian Magisterio poseen en general una formación

humanística y la práctica totalidad de los estudiantes cursaron el currículum LOGSE (MEC, 1992).

Tabla 1. Conocimientos académicos previos y experiencia laboral (%) de los estudiantes

Estudios anteriores	
Biología y Geología 4 ^a ESO	64.4
Bachillerato	
Ciencias Naturales y Salud	17.8
Humanidades y CC Sociales	73.3
Tecnológico	2.2
Artes	2.2
No contesta	4.4
Asignaturas de otras titulaciones	8.9
Titulaciones completas cursadas	24.4
Técnico formación profesional	20
Psicología	2.2
Maestro Primaria	2.2
Experiencia laboral anterior	31.1
Experiencia laboral actual	13.3

2. EL CONCEPTO DEL “MEDIO AMBIENTE URBANO” DE LOS ESTUDIANTES

Todos los estudiantes contestan, para ellos el significado del medio ambiente urbano es algo conocido. Todos tienen opinión, a diferencia de lo que sucede en otras preguntas formuladas en las que, a veces, hay un porcentaje importante de los que no contestan. Mayoritariamente (90%) utilizan en su respuesta una referencia a la ciudad, por tanto interpretan como términos sinónimos medio ambiente urbano y ciudad. Ahora bien, el significado que le dan es diferente, y las respuestas podemos agruparlas en tres bloques; cada uno de estos bloques representa aproximadamente un tercio de la muestra.

Un grupo responde mayoritariamente que el medio ambiente urbano “está constituido por los espacios verdes, parques, plantas,...”. Sólo hacen referencia a los elementos vegetales. Alguna respuesta da una visión más amplia al referirse no sólo a la flora sino al “conjunto de seres vivos que se interrelacionan y se encuentran dentro de la ciudad”. Y otra también incluye “la atmósfera que nos rodea, el aire que respiramos”. Este grupo se acerca a la percepción mayoritaria en los jóvenes que tiende a ver la naturaleza como todo aquello que no es humano, mencionada en el informe “Actitudes y percepción del medio ambiente en la juventud española” (OLIVER, 2005).

Otro grupo de respuestas concibe el medio ambiente urbano en clave de la problemática medioambiental: “es el entorno en el que tienen lugar esos problemas que deben ser conocidos y corregidos por el hombre”. Su percepción coincide con la necesidad de protección y conservación del medio, para ellos las actuaciones humanas tienen sobre todo consecuencias negativas. Este grupo, como el anterior, tiene una visión equivocada y reduccionista del medio ambiente.

El tercer grupo de respuestas trata de explicar su idea aludiendo a la totalidad del fenómeno urbano: “...creo que se refiere a los elementos que rodean a la sociedad que vive en las ciudades”; “Es el medio ambiente de la ciudad, tanto el construido por el hombre como el natural”. La mayor coincidencia se refiere a la interacción naturaleza-sociedad pero sin valoraciones, ni negativas, ni tampoco positivas. Este último grupo está más próximo a la idea de considerar que las ciudades y pueblos son los ecosistemas en los que transcurre la vida del hombre en sociedad (TERRADAS, 1982).

Tendremos que incidir didácticamente sobre los estudiantes para que comprendan que esta tercera interpretación se ajusta más a la realidad científica. Es necesario que el estudiante considere el Medio Ambiente en su totalidad, teniendo en cuenta tanto el aspecto natural como el artificial, tecnológico, social, económico, político, histórico, estético,... Este enfoque interdisciplinar que proponemos entra de lleno en el estudio de la educación ambiental para la sostenibilidad (GARCÍA PÉREZ, 1992; VANISCOTTE, 1998; URONES, 2002; VEGA & ÁLVAREZ, 2005). Así los futuros maestros capacitarán a los niños para entender el entorno en el que transcurre su vida (ARANDA, 2003), y alcanzarán el objetivo que se propone la LOE “Conocer y valorar los componentes básicos del medio natural y algunas de sus relaciones, cambios y transformaciones, desarrollando actitudes de cuidado, respeto y responsabilidad en su conservación” (MEC, 2007).

3. CUÁLES SON LOS ASPECTOS BENEFICIOSOS DE LA INTERVENCIÓN DEL HOMBRE EN EL PAISAJE DE LOS ALREDEDORES DE LA CIUDAD

Con esta pregunta hemos querido que los estudiantes reflexionen sobre los aspectos positivos de la intervención humana. En el gráfico de la Figura 1 se observan los valores relativos de las respuestas del 51% que contesta.

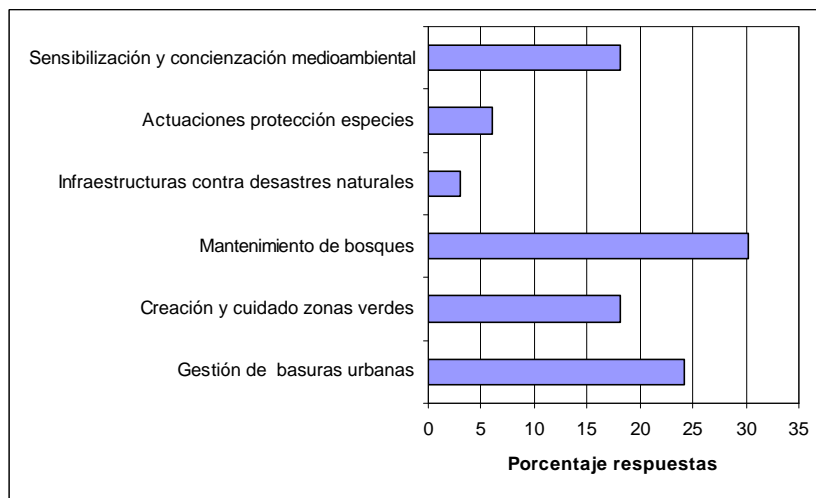


Figura 1. Indicadores de intervención positiva

El 49% de los encuestados no sabe o no contesta. Se trata de una cifra realmente llamativa; parece como si las numerosas informaciones que inciden en las consecuencias negativas de la acción del hombre sobre el medio hubieran terminado por enmascarar o velar la inmensa cantidad de actuaciones humanas que podemos sin duda calificar de beneficiosas. La planificación urbana es un tema en el que nuestros alumnos no muestran ni conocimientos ni especial interés. No obstante los estudiantes han identificado algunas actuaciones concretas, las que aparecen resumidas en las respuestas.

4. CUÁLES SON LOS INDICADORES DE QUE UN PAISAJE HA SIDO TRANSFORMADO POR EL HOMBRE

Esta pregunta pretende que los encuestados dirijan su atención a un medio ambiente transformado por el hombre, como lo es el de las ciudades, tratando de eludir la frecuente concepción del paisaje como fenómeno netamente natural. El 13 % no la contesta. Para la mayoría de los estudiantes la presencia de elementos artificiales son los únicos indicadores. Así, el 63% de los encuestados aluden a la presencia de edificaciones, construcciones e infraestructuras, un 26% de respuestas se fijan en aspectos negativos para la naturaleza: la deforestación, la eliminación de la flora y la introducción y sustitución de especies. Otras respuestas se refieren a la presencia de contaminación o basuras, o por el contrario, alguna respuesta aislada, alude a la presencia de espacios limpios, cuidados y ordenados, o con aspecto artificial, no natural.

Las respuestas son por tanto bastante variadas, y parecen más espontáneas, menos influidas por las informaciones de los media, y bastante en cambio por vivencias y reflexiones propias. Pero en general asocian paisaje transformado a deterioro de las condiciones ambientales que rodean a las ciudades, desconocen las transformaciones positivas que el hombre provoca en el paisaje, y en Salamanca tenemos un buen ejemplo con la dehesa, modelo de explotación que incrementa la biodiversidad del medio (GÓMEZ GUTIÉRREZ, 1992). Por ello tendremos que lograr que amplíen sus conocimientos y capacitarlos para que enseñen a “establecer algunas relaciones entre medio físico y social, identificando cambios naturales que afectan a la vida cotidiana de las personas y cambios en el paisaje por intervenciones humanas” (MEC, 2007).

5. SOLUCIONES A LOS PROBLEMAS DE CONTAMINACIÓN QUE SUFREN LAS CIUDADES

Todos los encuestados contestan extensamente, con varias propuestas en muchos casos, y en la mayor parte de ellas es la actuación individual del ciudadano la que podría contribuir a la solución del problema. Más del 60% de las respuestas se refieren a la necesidad de reducir la contaminación atmosférica, y de éstas dos tercios se refieren a la conveniencia de abandonar el uso de los vehículos particulares y optar por el transporte público, caminar o ir en bicicleta; el resto aboga por el control de las fábricas (éste es un tema sensible para los encuestados, debido a la cercanía a la Facultad de una fábrica de abonos con emisiones bastante incómodas, irritantes y peligrosas para la salud).

El segundo bloque de actuaciones es también de carácter individual, y se refiere al reciclaje (25%); sin duda el tema de las basuras urbanas es uno de los principales problemas de contaminación que acarrea el crecimiento urbano. A esta medida se unen otras de control de recursos como el ahorro de agua y la utilización de energías renovables; también algunos se refieren al abandono de los sprays contaminantes. Finalmente, un tercer bloque (30%) gira en torno a la necesidad de que de forma institucional se mentalice a la población acerca de las posibles consecuencias de la contaminación y de la necesidad de evitarla. Por tanto para los futuros maestros la educación ciudadana es una de las soluciones a los problemas ambientales.

6. CAUSAS PRINCIPALES DEL DETERIORO DE LOS LUGARES PATRIMONIO HISTÓRICO

A esta cuestión responden todos, aunque el 3% contesta que no sabe. La causa más citada es la falta de interés de la gente, pero seguida muy de cerca por otro desinterés: el de las autoridades. También se atribuye el deterioro a la contaminación con el mismo porcentaje de

respuestas. En cuanto al 17% debido a intereses comerciales, una vez leída la encuesta nosotras mismas nos preguntamos si hubiera sido más apropiado poner “intereses económicos”. Es de resaltar también la responsabilidad que se atribuye a los visitantes (Figura 2).

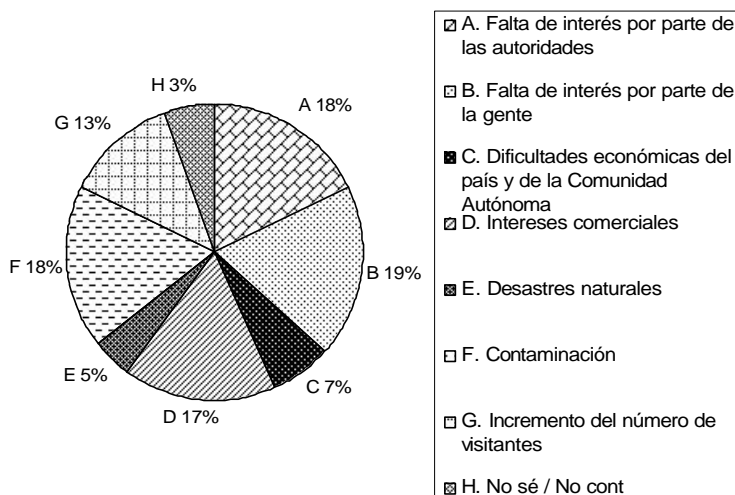


Figura 2. Principales causas del deterioro del patrimonio histórico.

7. INTERVENCIONES HUMANAS PARA CONSERVAR EL PATRIMONIO HISTÓRICO

La pregunta está relacionada con la anterior y con la segunda, pues se pide identificar ciertos aspectos “beneficiosos” –la conservación- y relacionarlos con el patrimonio histórico. El 29 % no contesta a esta pregunta. De las respuestas, que como en el primer caso pueden referirse a varios tipos de intervención, destacan las que citan (30%) la restauración y el cuidado de edificios del patrimonio histórico. Igual número de respuestas se refiere a medidas de protección, pero en este caso la actuación se divide en tres tipos de medidas: impedir el acceso de vehículos a la zona, limitar el número de visitantes y en menor medida arbitrar prohibiciones concretas. Finalmente el 18% de respuestas aluden a actuaciones generales, como la educación, la promoción del voluntariado y el establecimiento de leyes internacionales.

CONCLUSIONES

Los rasgos más relevantes que destacamos son: que estas preconcepciones sobre las actuaciones del hombre en el medio urbano y sus consecuencias responden al modelo de

conocimiento del mundo social (POZO et al., 1991); son predominantemente inducidas y están constituidas por representaciones sociales adoptadas de los medios de comunicación, ideas y opiniones cuya procedencia se reconoce perfectamente.

Estas ideas y conocimientos previos se refieren muchas veces a realidades próximas y concretas, a fenómenos sociales que interpretan en términos idealistas y personalizados, incluso teñidos de afectividad y simplificados, como un producto de los medios de comunicación de masas, en lugar de aplicarles los conceptos sociales o históricos que deberían conocer por su formación anterior.

Se ha producido una asimilación parcial del concepto "medio" de E. Primaria, pero los estudiantes carecen de un punto de vista global e integral, no tanto en lo referido al medio como conjunto de fenómenos que construyen el escenario de la existencia humana, cuanto a la interacción de ese conjunto con el agente humano. Es preciso incidir didácticamente en la complejidad del medio urbano, y para ello defendemos la necesidad de desarrollar, desde la Didáctica del Conocimiento del Medio, formas activas de enseñanza-aprendizaje que permitan a los estudiantes comprender la ciudad como su entorno cotidiano globalizado e interdisciplinar.

Las ideas sobre el medio ambiente indican conocimiento y sensibilidad de los estudiantes en torno a las problemáticas que puede generar una intervención humana no respetuosa con el medio, en coincidencia con los estudios ya citados. Aquellas sobre las que los jóvenes muestran menos conocimientos son la planificación urbana o la valoración del impacto ambiental; no son capaces de identificar muchas actuaciones positivas ni de agentes variados; al igual que los demás jóvenes españoles, depositan su confianza para resolver los problemas del medio ambiente, principalmente en los propios ciudadanos. Si los españoles centran en los poderes públicos las responsabilidades sobre el medio ambiente, y en muy pequeña medida, a los ciudadanos, nuestros alumnos por el contrario sostienen una actitud bastante comprometida y orientada a la acción, aunque la expresen como obligación colectiva, lo cual puede representar un importante activo para una Didáctica del Conocimiento del Medio crítica y transformadora de la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANDA, A. M. 2003. *Didáctica del Conocimiento del medio social y cultural en Educación Infantil*. Madrid, Ed. Síntesis.

ARANDA, A. M. & BAJO, M. J. 2003. Paisajes Culturales y otros nuevos conceptos con

potencialidad educativa. En: BALLESTEROS ARRANZ (Coord). *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*, pp. 245-252. E. Universidad de Castilla-La Mancha.

ASTOLFI, J.P. (1994). El trabajo didáctico de los obstáculos, en el corazón de los aprendizajes científicos. *Enseñanza de las Ciencias*, 12(2), 206-216.

AUSUBEL, D.P., NOVAK, J.D., & HANESIAN, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas.

CONDE, C., GAVALDÁ, A. & SANTISTEBAN, A. (2000). Orígenes del pensamiento social en el alumnado de formación inicial. En: PAGÈS, J., ESTEPA, J. & GONZÁLEZ, G.T., (Eds) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Publicaciones Universidad de Huelva y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

DÍEZ, J., (2004) *El dilema de la supervivencia. Los españoles ante el medio ambiente*. Ed. Obra Social Caja Madrid.

DRIVER, R. GUESNE, E., & TIBERGHEN, A. (Eds) (1985). *Children's ideas in Science*. Buckingham, Open University Press.

FURIÓ, C. (1996). Las concepciones alternativas del alumnado de ciencias: dos décadas de investigación. Resultados y tendencias. *Alambique Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 7: 7-17.

GARCIA PÉREZ, F.F. 1992. El medio urbano. *Cuadernos de Pedagogía*, 2099: 14-17.

GÓMEZ GUTIÉRREZ, J. M. 1992. *El libro de las dehesas salmantinas*. Junta de Castilla y León, Consejería de Medio Ambiente y Ordenación del Territorio.

OLIVER, M. F., CASTELLS, M., CASERO, A., & MOREY, M. (2005). *Actitudes y percepción del medio ambiente en la juventud española*. Madrid, Ministerio de Medio Ambiente, Organismo autónomo Parques Nacionales.

M.E.C. (1992). *Materiales para la reforma. "Caja Roja" de Educación Infantil, de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

M.E.C. (2006a). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B.O.E. 106 (del 4-05-06), 17158-17207.

M.E.C. (2006b). Real Decreto 1513/2006 de enseñanzas mínimas de Educación primaria. B.O.E. 293 (del 8-12-06), 43053-43102.

M.E.C. (2007). Real Decreto 1630/2006 de enseñanzas mínimas de segundo ciclo de Educación infantil. B.O.E. 4 (del 4-01-07), 474-482

PORLÁN, R. (1993). *Constructivismo y escuela*. Sevilla, Diada.

PORLÁN, R. (2000). ¿Qué saben y qué deberían saber los alumnos de Primaria sobre el medio? *Investigación en la Escuela*, 42: 29-43.

- POZO, J., SANZ, A., GÓMEZ, M.A., & LIMÓN, M. (1991). Las ideas de los alumnos sobre la ciencia: una interpretación desde la psicología cognitiva. *Enseñanza de las Ciencias*, 9(1): 83-94.
- TERRADAS, J. 1982. *Ecología, Hoy*. Barcelona, Teide.
- URONES, C., 2002. Investigaciones en Parques urbanos: una estrategia para la formación científica de los maestros. En: HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M., M.P. LECUONA & L. VEGA (Eds). *La educación y el medio ambiente natural y humano*, pp. 343-357. Ed. Universidad de Salamanca.
- VANISCOTTE, F. 1998. La formación continúa del profesorado: perspectivas en la Europa del mañana. *Revista de Educación*, 317: 81-96.
- VEGA, P & ALVAREZ, P. 2005. Planteamiento de un marco teórico de la Educación Ambiental para un desarrollo sostenible. *Revista Electrónica de Enseñanza de la Ciencias*, 4 (1).

M^a Jesús Bajo Bajo, Ana M^a Aranda Hernando, Carmen Urones Jambrina

LAS WEBQUESTS DE CIENCIAS SOCIALES: UN INSTRUMENTO PARA FORMAR CIUDADANOS EN PRIMARIA

María Isabel Vera Muñoz
Universidad de Alicante

Teresa D. Pérez Castelló
I.E.S. Antonio Serna. Albufera (Alicante)

1. INTRODUCCIÓN.

La escuela no puede ignorar el fenómeno de Internet, ni el de las Nuevas Tecnologías si quiere asumir el papel que debe desarrollar en el futuro, es por ello, que el verdadero reto de la escuela del futuro está en el manejo del conocimiento y en la generación de la inteligencia individual y colectiva, que tenga en cuenta los valores universales y que le permita resolver los problemas de la humanidad de una forma cívica y ética. Internet es ante todo un poderoso instrumento que puede potenciar la acción educativa y el papel de la escuela debe centrarse en ayudar a los futuros ciudadanos y a las futuras ciudadanas a integrarse en una sociedad más informada, abierta y global.

La escuela debe conseguir ciudadanos y ciudadanas que sepan pensar, que amen el saber, que sean solidarios, tolerantes y honrados, tiene que socializar a los alumnos pero sobre todo educarlos para favorecer la construcción de una sociedad mejor, hay que ayudarles a que desarrollen sus capacidades y enseñarles a convivir en la diversidad de géneros, razas, culturas y religiones, en definitiva, hay que ayudarles a pensar, a hacer, a convivir y por encima de todo a ser (SANTOS GUERRA, 2002).

Una escuela centrada únicamente en la adquisición de conocimientos, no encaja dentro del planteamiento de la educación del siglo XXI que determina la Comisión Internacional de la UNESCO (DELORS, 1996). El sistema educativo ha soportado durante mucho tiempo el peso

de una educación basada en dos únicos pilares: el aprender a conocer y el aprender a hacer, dejando de lado los otros dos pilares imprescindibles que ahora con la L.O.E. cobran más fuerza que nunca, esto es, aprender a ser persona y aprender a vivir juntos, y por lo tanto, convivir con los demás

Trabajar con Internet en la etapa de Primaria familiariza al alumnado con una herramienta que le va a servir en un futuro muy cercano, asimismo le proporciona un instrumento de apoyo para el aprendizaje en general y la interiorización de valores en particular. También favorece el desarrollo de actividades de investigación, sobre todo en el Tercer Ciclo de Primaria, en el cual se va a centrar nuestro estudio. Internet, y en concreto las WebQuests, se convierten así en un medio para adquirir y generar información, así como en un recurso para fomentar en la escuela la creatividad, la interacción social y el trabajo cooperativo.

El continuo desarrollo, creación y puesta en práctica de los distintos materiales y recursos, que podemos aplicar en el aula mediante las Nuevas Tecnologías, así como, la importancia que la nueva reforma educativa (LOE.) le concede al desarrollo de la Educación para la Ciudadanía y la interiorización de valores universales, nos proporcionan un marco teórico general excelente para realizar nuestra labor de investigación. Por este motivo, consideramos acertada nuestra decisión de analizar una muestra de 50 WebQuests de Ciencias Sociales dirigidas al último ciclo de la etapa de Primaria, para tratar de identificar la utilidad, que este recurso tecnológico nos puede ofrecer, a la hora de trabajar la asignatura de Educación para la Ciudadanía y en general los valores humanos.

2. OBJETIVOS.

En nuestro trabajo de investigación hemos realizado una clasificación de los objetivos que trataremos de lograr con nuestro estudio y hemos optado por hacer una distinción entre objetivos generales y objetivos específicos.

Dentro de los objetivos generales trataremos de:

- ✓ Conocer el recurso tecnológico denominado WebQuest y su aplicación al área de Ciencias Sociales en Tercer Ciclo de Primaria.
- ✓ Descubrir los valores universales que aparecen en las WebQuests seleccionadas, bien sea de forma implícita o explícita, así como analizar otros valores que puedan aparecer en las WebQuests elegidas.

- ✓ Determinar la importancia que las Nuevas Tecnologías y en concreto, la WebQuest, pueden tener en la enseñanza de las Ciencias Sociales y en la asignatura de nueva creación denominada Educación para la Ciudadanía.

Los objetivos específicos, que pretendemos conseguir con nuestro trabajo de investigación, son los siguientes:

- ✓ Determinar la adecuación al nivel de Primaria de las WebQuests seleccionadas.
- ✓ Conocer si las WebQuests contienen una estructura lógica, es decir, poseen todos los apartados que la forman.
- ✓ Comprobar que en las WebQuests seleccionadas al azar, existe una relación directa con la Educación para la ciudadanía.
- ✓ Establecer la relación directa que el área de Ciencias Sociales y las WebQuests tienen con el aprendizaje de valores universales y el de otros valores.

3. JUSTIFICACIÓN DE LOS VALORES SELECCIONADOS EN EL ANÁLISIS DE LAS WEBQUEST.

Nos encontramos en un momento del siglo XXI, en el que es necesario que nuestra sociedad se replantee los valores actuales, a su vez, es necesario tener presente las instituciones y elementos que nos permiten vivir en sociedad y la forma de resolver nuestros conflictos humanos, así como el lugar que ocupamos como hombres, mujeres, y menores a la hora de construir nuestra ciudadanía.

Tal y como aparece en nuestro ordenamiento educativo, esto es la LOGSE, el objetivo fundamental de la *educación* es la de proporcionar a los niños y niñas una formación plena que les permita construir su identidad, así como una concepción de la realidad que integre el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma, sin embargo, la complejidad de esta realidad aumenta, debido a los cambios que está experimentando la vida social actual. Por este motivo, se hace cada vez más necesario construir nuevas formas éticas de convivencia ciudadana sobre bases tan importantes como la cooperación, el diálogo, y la solidaridad (BOLÍVAR, 1998).

Nos encontramos en una época de creciente sensibilidad hacia esos valores universales tan importantes para la formación plena del individuo, por ello, la nueva reforma educativa propone la incorporación de la asignatura de Educación para la Ciudadanía en Primaria. Es necesaria una educación capaz de responder a los nuevos retos de la sociedad con el objetivo de crear un mundo más justo, solidario y democrático.

A la hora de determinar los *valores*, objeto de estudio, empleados en los cuestionarios que hemos realizado para llevar a cabo nuestro estudio, hemos tenido en cuenta las distintas legislaciones básicas que existen sobre los Derechos Humanos y también hemos revisado otros trabajos y artículos relacionados con valores. Al analizar los distintos estudios de caso de valores publicados, encontramos algunos datos interesantes, que nos refuerzan la importancia que, a lo largo de la historia de la educación, se le ha dado a los valores universales.

En concreto, en un estudio de casos sobre valores realizado por ESTEBARANZ (1991), en el que se analizaron los factores causantes del cambio en los valores, en una clase de octavo de EGB. de un centro escolar, entre los años 1978 y 1986 nos parece interesante destacar los resultados relativos a los valores de *colaboración* y *compañerismo*, el porcentaje aumenta desde el año 1978 al 1981 para descender en año 86, debido seguramente a la importancia que en los años 80 se le dio al aprendizaje individual frente al cooperativo. Destacamos en los resultados obtenidos, un aumento de la preocupación del alumnado por los problemas de convivencia ciudadana y un aumento de la importancia del valor de la *paz* (relativa a las relaciones entre los pueblos y culturas), así como un incremento del valor de la *tolerancia* y el *respeto* hacia los otros, que a su vez, debe ser un respeto mutuo. Por último comentar el aumento del porcentaje en las opiniones y creencias de estas alumnas sobre el valor de la *salud* y por tanto de la vida misma.

Es necesario que, como educadores que somos, llevemos a cabo una práctica educativa basada en un proceso de reflexión, con la intención de educar en valores de una forma coherente, favoreciendo en nuestro alumnado el respeto como base, el diálogo como instrumento y el valor de diferencia, entendida como el pilar sobre el que basar nuestras posturas ante la diversidad social y cultural que caracteriza el siglo en el que vivimos.

Aparte de los valores universales que constituyen los pilares básicos de una sociedad, como son la vida, la igualdad, la libertad, existen también una serie de valores que, como educadores, debemos tener siempre presentes y que a su vez, debemos ir continuamente reformulando debido a los continuos cambios que experimenta nuestra sociedad actual. Es necesario, por lo tanto, que eduquemos a nuestro alumnado en los valores universales y en los denominados “otros valores” que no dejan de ser importantes, pero que se caracterizan porque son más prácticos, estamos hablando de:

- La colaboración y cooperación entre los grupos, ello supone a la vez el valor de la comunicación, es decir la escucha bilateral del otro y la aceptación de la opinión de los demás.
- El sentido crítico, como postura ante la información que llega al alumnado y ante aquellos aspectos culturales y sociales que no respetan los valores universales.

- La autonomía que nos define como seres humanos.
- El respeto y la tolerancia, pero no como postura individualista, sino como muestra de un verdadero interés por el otro. Por lo tanto sería más bien el valor de la aceptación, ya que la tolerancia tiene más bien una connotación negativa, porque implica una cierta superioridad de unos sobre otros.

A la hora de determinar qué valores son los más importantes, hemos empleado:

- *La Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea*, Los derechos que se mencionan en dicha carta se agrupan en seis grandes valores, los cuales nos han servido de referencia a la hora de analizar las distintas WebQuests de Ciencias Sociales: Dignidad, Libertad, Igualdad, Solidaridad, Ciudadanía y Justicia.
- La Declaración de Derechos Humanos.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- Los artículos publicados por distintos autores sobre valores, como es el caso de ESTEBARANZ (1991) y VERA y ESPINOSA (2003).

4. LA IMPORTANCIA DE LA WEBQUEST COMO RECURSO, EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES Y EN LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA.

La utilización de las Nuevas Tecnologías y en concreto, de las WebQuest en la enseñanza del área de Ciencias Sociales, constituye un elemento que favorece la disminución de las desigualdades entre el alumnado, ya que facilita el uso instructivo de estos medios al alumnado que no tiene acceso a los mismos. Se convierte así, en un elemento de igualdad, que se ve favorecido si se emplea en un contexto de aprendizaje colaborativo y cooperativo (VERA, PÉREZ y MURCIA, 2003).

Por otra parte, consideramos que la Educación para la Ciudadanía debe concebirse como un proceso dinámico, es decir, una construcción permanente en la que los estudiantes puedan adquirir su aprendizaje ético-cívico a través de práctica y participación ciudadana.

De esta manera, la WebQuest se convierte en una herramienta imprescindible para favorecer esa práctica ciudadana, ya que favorece el trabajo en grupo, un trabajo que facilita la adquisición e interiorización de los contenidos del área de CCSS. Esta forma de organizar el aprendizaje del alumnado, supone la colaboración necesaria entre el alumnado para superar las relaciones competitivas, no constructivas, que se producen en el aula, cambiando el yo por el nosotros y un producto final mucho más enriquecedor. Dicho producto final, que puede ser un mural, una exposición, una guía turística etc..., constituye uno de los apartados de las

WebQuests y se caracteriza porque, además de ser muy diverso, intentará despertar el interés del alumnado.

El trabajo en grupo permite trabajar con el alumnado diversos valores, valores que a su vez, se convierten en elementos imprescindibles para convertirles en ciudadanos plenos, entre ellos destacamos:

- a) El valor de la participación de todo el grupo de estudiantes, creando las condiciones necesarias para que todos puedan expresarse con libertad.
- b) La consideración de todas las necesidades, opiniones y sentimientos del grupo, permitiéndose cualquier aportación el tema a desarrollar.
- c) La creación un clima de confianza y de una mejor comunicación interpersonal entre el grupo.
- d) La participación del alumnado en la toma de decisiones y el logro de un consenso general.
- e) La resolución de los conflictos constructivos, de forma general.

Los beneficios que nos aportan la utilización de las WebQuests afectan tanto a los estudiantes como a los profesores, en el caso del alumnado, su aprendizaje se construye mediante el denominado “andamiaje cognitivo estructurado”, es decir, construyen su propio aprendizaje y asumen una mayor responsabilidad en el mismo.

5. METODOLOGÍA UTILIZADA EN EL ANÁLISIS DE LAS WEBQUESTS SELECCIONADAS.

Se trata de un diseño experimental formado por una muestra de 50 WebQuests de Ciencias Sociales dirigidas al Tercer Ciclo de Primaria. En esta investigación, no hemos utilizado al alumnado como sujeto experimental, ya que consideramos que el análisis de las WebQuests seleccionadas, nos ofrece todo un marco general de referencia para una posterior investigación centrada en la aplicación de algunas de estas WebQuests, con la intención de concretar, entre otros objetivos, el grado de aprendizaje de los valores que favorecen la formación ético-cívica e integral del alumnado, a través de las Nuevas Tecnologías y en concreto mediante las WebQuests.

Se pretende analizar la validez interna de la investigación, es decir, cómo está influyendo la incorporación de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y por tanto la enseñanza de Valores Universales, en la elaboración, por parte del profesorado, de los materiales tecnológicos y en concreto, del recurso denominado WebQuest.

Los materiales que hemos utilizado en el análisis de las WebQuests, se han centrado en la elaboración propia de dos cuestionarios y en los que hemos determinado los siguientes aspectos:

- *Cuestionario 1*: En este cuestionario los criterios de clasificación de las muestras de WebQuest analizadas, se han establecido en función de 4 apartados:
 - a) La temática.
 - b) La estructura
 - c) El nivel de adecuación a la etapa de Primaria.
 - d) La relación de la WebQuest con la Ciudadanía.
- *Cuestionario 2*: En este material hemos seleccionado una total de 7 Valores Universales tales como: Vida, Igualdad, Libertad, Dignidad, Solidaridad, Ciudadanía y Justicia y también “otros valores”, entre los que hemos destacado los 4 siguientes: Colaboración, Sentido crítico, Autonomía y Tolerancia. Nuestra intención será analizar en qué grado aparecen estos valores en la muestra de las WebQuests seleccionadas.

Los ítems de ambos cuestionarios, serán analizados en función de si aparecen o no en las WebQuests analizadas y también mediante el siguiente Grado de Acuerdo:

1. En desacuerdo.
2. Parcialmente de acuerdo.
3. Totalmente de acuerdo.

Para realizar nuestro trabajo de estudio y análisis de las WebQuests, hemos seleccionado, de entre todos los portales encontrados relativos a este recurso, una serie de direcciones que aparecen publicadas en Internet, que se caracterizan porque nos proporcionan ejemplos de WebQuests, entre otros recursos y materiales, para aplicar en el aula, clasificadas en función del área (Ciencias Sociales), ciclo (3er.Ciclo de Primaria) y temática que queramos trabajar.

Dichas direcciones son:

- ✓ *COMUNITAT CATALANA DE WEBQUEST*. [<http://www.webquestcat.org/>]
- ✓ *EDUTEKA*. [<http://www.eduteka.org>]
- ✓ *XTEC*. [<http://www.xtec.es/recursos/webquests/htm/indexepri.htm>]
- ✓ *EDUTIC*. [<http://www.edutic.ua.es>]
- ✓ *AULA 21*. [<http://www.aula21.net>]

De entre todos los ejemplos de WQ que nos ofrecían estos portales, optamos por seleccionar al azar un total de 50 WebQuests relacionadas con el área de Ciencias Sociales y dirigidas al Tercer Ciclo de Primaria.

6. RESULTADOS

Dentro del Programa SPSS 12.0 hemos realizado un análisis estadístico descriptivo en el que hemos obtenido frecuencias y porcentajes, también hemos realizado un Análisis de Correlaciones Bivariadas (Correlación de Pearson) y un Análisis de Asociación de Variables Categóricas (Chi-cuadrado). Los resultados de todos estos análisis han sido los siguientes:

- La correlación de Pearson nos muestra una relación significativa entre la estructura de las WebQuests y la adecuación de este recurso al Tercer Ciclo de Primaria, es decir, cuanto mejor estructurada y elaborada esté una WebQuest, mejor se adaptará al nivel y la etapa de Primaria que queramos trabajar.
- Las tablas de frecuencia nos muestran que la *autonomía*, el *sentido crítico*, la *colaboración* y la *ciudadanía* son los valores que aparecen en mayor medida, frente a otros valores como la *solidaridad* y la *justicia*.
- Encontramos una correlación significativa entre los valores de la *colaboración* y la *tolerancia* (0,80) esto significa que a mayor colaboración entre los miembros de un grupo, mayor es la aceptación de los mismos, también ocurre en sentido inverso, o sea, a mayor aceptación de los que nos rodean, mayor cooperación y colaboración entre los individuos.
- También existe una correlación significativa entre el valor universal de la *vida* y el valor de la *igualdad* (0,84), es decir que a mayor consideración del valor que tiene la vida en los demás, mayor aceptación de la igualdad que existe entre los seres humanos.
- Encontramos una relación significativa entre el valor de la *igualdad* y el de la *libertad* (0,80), por ello podemos deducir que cuanto más libre es un individuo, mayores posibilidades tiene de considerar al otro ser humano como su igual.
- Respecto al valor de la *ciudadanía* destaca la correlación significativa que tiene este valor con el valor de la *vida*, lo que nos muestra la importancia que tiene en los seres humanos su dimensión individual y también su dimensión social, como elemento imprescindible de su ciudadanía.
- La asociación de variables categóricas (chi-cuadrado) nos permite observar que el 80% de las WebQuest analizadas contienen los valores de la *vida* y la *ciudadanía*, y que un 74% de las WQ contienen los valores de la *ciudadanía* y la *libertad*, esto nos

muestra la importancia que tienen todos estos valores para el profesorado que elaboró las WebQuest de CCSS en 5º y 6º de Primaria.

7. CONCLUSIONES.

El estudio de las distintas WebQuests de Ciencias Sociales dirigidas a los niveles de 5º y 6º de Primaria ha dado lugar a una serie de conclusiones que pasaremos a comentar a continuación:

- ✓ El análisis de las WebQuests nos ha mostrado que son actividades de aprendizaje que favorecen el desarrollo de las capacidades de pensamiento, comprensión, colaboración y reflexión, capacidades que a su vez son imprescindibles en la comprensión y adquisición de los contenidos del área de Ciencias Sociales.
- ✓ Mediante el estudio de la Geografía y la Historia, se adquieren importantes instrumentos de identificación que ayudan a nuestros estudiantes a conocer su entorno social y desenvolverse en él, favoreciéndose así la formación de un espíritu crítico y reflexivo. El análisis de las WebQuests nos muestra que la temática principal de este recurso en CCSS, se centra en estas materias y que las WebQuests permiten trabajar cualquier temática relativa al área de Ciencias Sociales, también observamos una cierta preocupación social por la situación en otros países del mundo, ya que hemos encontrado que un 30% de las WQ tratan sobre las distintas culturas del mundo y un 6% se centran en los valores como objeto de estudio.
- ✓ En nuestro estudio, hemos concretado que es necesario mejorar la estructura y los apartados de las WebQuests publicadas en la Red, ya que podemos cometer el error de considerar que la WebQuest es una actividad meramente lúdica que no requiere una preparación exhaustiva de cada uno de sus apartados.
- ✓ Cabe señalar que más de la mitad de las WebQuests analizadas (60%) se adecuan parcialmente al nivel del Tercer Ciclo de Primaria, es decir, consideramos que de alguna manera, se pueden mejorar las características de las WebQuests (en el formato de sus apartados, en los objetivos planteados, en las tareas diseñadas...) para que despierten el interés del alumnado por el conocimiento y el aprendizaje.
- ✓ Nuestro estudio revela que la mayor parte de las WebQuests analizadas (82%) muestran una relación directa con el concepto de ciudadanía, ello corrobora el hecho de que este recurso permite trabajar el área de Ciencias Sociales y la educación para la ciudadanía desde las nuevas Tecnologías y en concreto la WebQuest.
- ✓ El derecho a la vida, el derecho a la igualdad, el respeto a los demás y la libertad en nuestras formas de actuar y pensar, se convierten en valores imprescindibles en el desarrollo de una Educación para la Ciudadanía, valores que hemos encontrado de

forma implícita y explícita en nuestro estudio, trabajando en el área de Ciencias Sociales mediante las WebQuests.

- ✓ El estudio refleja que las WebQuests permiten trabajar tanto los valores universales como otros valores de igual importancia, sin embargo hemos observado que en las WQ analizadas se refleja un mayor porcentaje de valores tales como sentido crítico, autonomía y colaboración; estos valores se observan de forma explícita en el diseño de las tareas y en la evaluación de la actividades de la WebQuest. Sin embargo, somos conscientes de que ello se debe a la necesidad de realizar la evaluación individual en este tipo de recursos. Respecto a los valores universales (vida, libertad e igualdad...) aparecen de forma explícita en aquellas WQ cuya temática se centra en otras culturas del mundo, así como en aquellas que toman como tema central de la WQ alguno de los valores universales.
- ✓ Por último, concretamos en nuestro análisis que las Nuevas Tecnologías y en concreto la WebQuest son mucho más que un recurso, son una valiosa herramienta para motivar, facilitar, diseñar y conseguir un mejor y más completo aprendizaje de los valores cívicos y de las Ciencias Sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADELL SEGURA, J. Internet en el aula. A la caza del tesoro. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, nº16, abril 2003. [online].

Internet:<<http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec16/adell.htm>>.

ADELL SEGURA, J.(2004). Internet en el aula: las WebQuest. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, nº17, marzo 2004. [online].

Internet:<http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec17/adell_16a.htm>.

BOLÍVAR BOTÍA, A. (1998). *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía*. Conserjería de Educación y Ciencia. Nº extraordinario de Educación XXI. Junta de Andalucía: J. De Haro.

BRANDI, A.; LIMÓN, M.; ALONSO, B. (2000) *Curso de Internet para profesor@s de Educación Primaria*. Madrid: S.M.

CORRAL FUENTES, J.A. (2005). *Prevención de conflictos en contextos multiculturales*. Oficina de atención al alumnado extranjero. Dirección territorial de Cultura, Educación y Deporte. Alicante.

DECRETO 20/92, de 17 de febrero, del gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana. (1992).Comunidad Valenciana: Consellería de Cultura, Educación y Ciencia.

- DELORS, J. (coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- DODGE, B. (1999). Tareonomía del WebQuest: Una taxonomía de tareas. En: *EduTEKA. Tecnologías de la Información y Comunicaciones para la Enseñanza Básica Media*. Internet: http://www.eduteka.org/tema_mes.php3?TemaID=0011#arriba
- ESTEBARANZ, A. (1991). “El estudio del caso en la transmisión de valores”. En: Marcelo, C. [et al]. (1991). *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Badajoz: Universitat Talleres Gráficos. Pp. 135-193.
- LE GAL, J. (2005). *Los Derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- MARCH, T. (2000). *Las 3 Rs de las búsquedas en la red. Mantengámoslas Reales, ricas y relevantes*. [Online]. En: Internet: <<http://www.xtec.es/jrosell3/webquest>>
- MATEOS MONTERO, J. (2002). “La educación para la paz en la enseñanza primaria”. En: Anaut, L. [et al]. *Valores escolares y educación para la ciudadanía. Claves para la innovación educativa, nº 13*. Barcelona: Graó. Pp.71- 76.
- MEC (1992). *Transversales. Educación para la Paz*. Madrid.
- MENDAÑA CUERVO, C. (2004) [et al]. Taller virtual: Nuevas Tecnologías de apoyo educativo basadas en Internet: WebQuest. En: *5to. Congreso Virtual: Integración sin barreras en el siglo XXI* [online]. Internet: <<http://redespecialweb.org/congresos5.htm>>.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2002). “Hacia el futuro: riesgos y esperanzas”. En: Anaut, L.[et al]. *Valores escolares y educación para la ciudadanía. Claves para la innovación educativa, nº 13*. Barcelona: Graó. Pp.105-108.
- VERA, M I. y ESPINOSA, S. (2003). “Los videojuegos y el aprendizaje de valores”. *Comunicación y Pedagogía*, 191, pp. 48-53.
- VERA MUÑOZ, M. I. (2003). “Las nuevas tecnologías y el aprendizaje de las Ciencias Sociales”. *Comunicación y Pedagogía*, 190, pp. 60-63.
- VERA MUÑOZ, M. I., PÉREZ I PÉREZ, D. y MURCIA BELMONTE, F. (2003). “Las WebQuests y la enseñanza de las Ciencias Sociales”. *Comunicación y Pedagogía*, 190, pp.65-67.
- YUS RAMOS, R. (2002). “Temas transversales y educación en valores: la educación del siglo XXI”. En: Anaut, L. [et al]. *Valores escolares y educación para la ciudadanía. Claves para la innovación educativa, nº 13*. Barcelona: Graó. Pp.31- 44.

María Isabel Vera Muñoz, Teresa D. Pérez Castelló

MODIFICACIÓN DE LAS CONCEPCIONES DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA DE CIENCIAS SOCIALES, DESPUÉS DE LA UTILIZACIÓN DE LAS TIC EN SUS AULAS.

**María Isabel Vera Muñoz
María Carmen Soriano López
Francisco Seva Cañizares**

Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

Desde la perspectiva del Paradigma del pensamiento del profesor, se entiende al docente como un sujeto reflexivo y racional que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional (MARCELO, 1993). Los pensamientos del profesorado guían y orientan su conducta, y se reconocen tres categorías distintas de procesos de pensamiento: la planificación, los pensamientos y decisiones interactivas, y las teorías y creencias. El paradigma del pensamiento del profesor ha desplazado el foco de análisis desde la conducta del profesor a los conocimientos y creencias que la guían, y ha destacado la toma de decisiones como uno de los factores fundamentales de la práctica docente.

Sin embargo, los estudios son mayoritariamente descriptivos de los contenidos de los distintos tipos de pensamiento y no se plantean el problema de su naturaleza representacional, ni la función que los conocimientos y las creencias puedan ejercer en la acción del profesorado. Dentro del paradigma del pensamiento del profesor, PORLÁN et al. (1998), tomando como base sus propios estudios empíricos y los de otros investigadores sobre profesores de ciencias, diferenciaron tres tipos de estudios sobre las concepciones científicas y didácticas del profesorado:

a) Los que se centran en las ideas de los profesores acerca de las concepciones sobre la ciencia (naturaleza, estatus, relación con otros conocimientos, modo de producción, cambio, etc.).

b) Los que se refieren a las creencias pedagógicas que, como veremos, incluyen un amplio repertorio de aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje en el contexto escolar. En las investigaciones sobre las *concepciones didácticas* de los profesores distinguen tres enfoques diferentes:

1) Un *enfoque cientifista*, preocupado por la generalización de los resultados obtenidos con muestras grandes, cuestionarios proposicionales y enfoques metodológicos cuantitativos (análisis multifactoriales).

2) Un *enfoque interpretativo* interesado en profundizar en las creencias que mantienen muestras muy reducidas de sujetos, con enfoques metodológicos cualitativos como entrevistas, estudios biográfico-narrativos, cuestionarios de preguntas abiertas, diarios, otras producciones escritas, observaciones de clase, etc.

3) Un *enfoque crítico*, con el que coinciden PORLÁN et al. (1998), y que utiliza la investigación como ayuda para transformar la práctica de los profesores. En este campo se destacan las investigaciones de MARRERO (1993) que ha estudiado las teorías implícitas del profesorado a partir de un cuestionario con alternativas que caracterizan a cada una de las grandes corrientes pedagógicas (tradicional, activa, crítica, técnica y constructivista).

c) La tercera perspectiva ha sido defendida por SCHÖN (1998), representante de esta línea de pensamiento, y supone un avance muy notable en la comprensión de las relaciones entre la práctica y el conocimiento.

Las investigaciones de VERA y PÉREZ (2002) encontraron que los profesores en formación continúan teniendo una visión dogmática y trasnochada de los conceptos “enseñar” y “aprender”. En los trabajos de VERA y SORIANO (2005) y VERA, SORIANO y SEVA (2006), se destaca la importancia que tiene el profesor en la planificación de la enseñanza, que mayoritariamente refleja una visión transmisiva del conocimiento. Respecto a las actividades, siempre recae el esfuerzo sobre el profesorado.

De todo ello se infiere que el análisis de las ideas previas, y de sus posibles consecuencias docentes y discentes, es principio y fin de todo proceso de formación del profesorado.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio es conocer las concepciones del profesorado de Ciencias Sociales de educación secundaria en ejercicio, sobre la enseñanza de su materia, utilizando las TIC como instrumentos de aprendizaje. Para ello se ha pasado un cuestionario antes de la utilización de las TIC y, una vez que las utilizaron con su alumnado, se les volvió a pasar para poder establecer comparaciones y encontrar las diferencias y similitudes entre las concepciones primigenias y las posteriores. Con ello se busca descubrir las tendencias de pensamiento compartidas, así como aquéllas en las que existen divergencias entre estas situaciones, los marcos conceptuales que las sustentan y los tópicos que las justifican.

Como consecuencia de lo anterior, los objetivos parciales estarán dirigidos indagar en los siguientes aspectos:

1. Qué estrategias utilizan para preparar sus clases de Ciencias Sociales.
2. De que manera distribuyen las actividades docentes y discentes.
3. Qué principios metodológicos predominan en su acción docente.
4. Cómo valoran la utilización de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. Qué tipo de aprendizaje favorecen
6. El valor que conceden a las TIC en el diseño y los resultados de la evaluación.

3. MÉTODO

Se trata de un estudio exploratorio, fundamentado en un paradigma sistémico de metodología complementaria exploratoria, descriptiva e interpretativa, que utiliza como instrumento de investigación la técnica de la matriz de repertorio, teniendo en cuenta un enfoque crítico sobre el pensamiento del profesorado, y tomando como referencia las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje. La herramienta fundamental es una encuesta de tipo cuestionario, con alternativas que caracterizan diferentes opiniones didácticas, aplicada al universo de la población estudiada, 51 profesores de Geografía e Historia, durante el curso 2006-2007. Los cuestionarios han sido tratados con el paquete estadístico SPSS 14.0.

4. RESULTADOS

4.1. Datos identificativos.

Todo el profesorado es de la especialidad de Geografía e Historia, siendo mujeres un 72,55% (37) frente al 27,45% (14) hombres.

La gran mayoría está en las edades comprendidas entre 36 a 50 años representando el 74,51% (38), mientras el resto, el 13,73 (7) tienen edades entre 25 y 35 años, y el otro 11,76% (6) más de 51 años.

Referente a los años de experiencia, el 64,71% (33) de la muestra tiene entre 11 y 20 años, el 21,57% (11) menos de 10 años y el 13,73% (7) más de 21 años de docencia.

Todo el colectivo trabaja en Institutos de Enseñanza Secundaria de la Vega Baja alicantina.

4.2. Datos cuantitativos.

Cuestión 1ª Inicial: ¿Qué proceso sigues al preparar las actividades para la clase de Ciencias Sociales?

		\bar{X}	S
P44.4	Busco información en libros y otros materiales similares	4,04	,937
P44.7	Elaboro listas de ejercicios y actividades	3,16	,731
P44.9	Tengo en cuenta las posibles dificultades	2,86	,800
P44.3	Reflexiono sobre el proceso de aprendizaje	2,84	,703
P44.5	Realizo listas de ejercicios, ejemplos y actividades de motivación	2,80	,401
P44.2	Tengo en cuenta unas condiciones generales fijadas previamente	2,73	,666
P44.8	Elaboro actividades con documentos sobre los contenidos	2,65	,658
P44.1	Visito lugares de Internet sobre actividades de Ciencias Sociales	2,65	,658
P44.6	Busco información de los compañeros	2,16	,784

Tabla 1: Cuando preparo las actividades para la clase de Ciencias Sociales.

Cuestión 1ª Final: ¿Qué proceso sigues al preparar las actividades para la clase de Ciencias Sociales?

		\bar{X}	S
P2.1	Visito lugares de Internet sobre actividades de Ciencias Sociales	5,00	,000
P2.3	Reflexiono sobre el proceso de aprendizaje	4,67	,476
P2.9	Tengo en cuenta las posibles dificultades	4,63	,488
P2.5	Realizo listas de ejercicios, ejemplos y actividades de motivación	4,61	,493
P2.8	Elaboro actividades con documentos sobre los contenidos	4,45	,503
P2.2	Tengo en cuenta unas condiciones generales fijadas previamente	4,06	,904
P2.7	Elaboro listas de ejercicios y actividades	3,63	,528
P2.6	Busco información de los compañeros	2,78	,966
P2.4	Busco información en libros y otros materiales similares	2,53	,504

Tabla 2: Cuando preparo las actividades para la clase de Ciencias Sociales.

Como muestran los resultados en ambas tablas (Tabla 1 y 2), la conducta del profesorado al preparar sus actividades docentes ha variado bastante desde antes de utilizar las TIC hasta que su uso pasó a formar parte de las estrategias y actividades cotidianas del aula. Si al principio se basaba en buscar información en libros y otros materiales similares, elaborar listas de ejercicios y actividades, y tenía en cuenta las posibles dificultades; con el uso de las TIC sus preferencias se orientan a visitar lugares de Internet sobre actividades de Ciencias Sociales, reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y tener en cuenta las posibles dificultades.

Cuestión 2ª Inicial: ¿Qué peso tienen las siguientes actividades en la enseñanza de las Ciencias Sociales?

Modificación de las concepciones del profesorado de secundaria de ciencias sociales, después de la utilización de las TIC en sus aulas.

		\bar{X}	S
P48.2	Explicaciones del profesor sobre contenidos de la materia	4,51	,505
P48.3	Búsqueda de documentos de apoyo	2,31	,547
P48.1	Actividades iniciales para conocer los conocimientos previos de los alumnos	1,98	,761
P48.5	Debates propuestos y dirigidos por el profesor	1,65	,688
P48.6	Actividades utilizando las Nuevas Tecnologías	1,63	,871
P48.4	Trabajo colaborativo en pequeños grupos	1,37	,599

Tabla 3: Peso que tienen las siguientes actividades en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Cuestión 2ª Final: ¿Qué peso tienen las siguientes actividades en la enseñanza de las Ciencias Sociales?

		\bar{X}	S
P3.4	Trabajo colaborativo en pequeños grupos	4,82	,385
P3.6	Actividades utilizando las Nuevas Tecnologías	4,82	,385
P3.1	Actividades iniciales para conocer los conocimientos previos de los alumnos	4,78	,415
P3.3	Búsqueda de documentos de apoyo	4,14	,491
P3.5	Debates propuestos y dirigidos por el profesor	3,73	,532
P3.2	Explicaciones del profesor sobre contenidos de la materia	2,43	,700

Tabla 4: Peso que tienen las siguientes actividades en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

En la segunda cuestión, sobre las actividades cotidianas del aula de Ciencias Sociales, los resultados (tablas 3 y 4) también nos muestran grandes diferencias antes y después de la utilización de las TIC, pues mientras que al inicio dicen basar su acción en las explicaciones del profesor sobre contenidos de la materia, la búsqueda de documentos de apoyo y el indagar los conocimientos previos de los alumnos, mostrando en último lugar el trabajo colaborativo; después su acción se basa en el trabajo colaborativo en grupos, actividades utilizando las Nuevas Tecnologías y averiguar los conocimientos previos de los alumnos.

Cuestión 3ª Inicial: Señale cuáles de los siguientes principios metodológicos rigen la enseñanza de las Ciencias Sociales.

		\bar{X}	S
P49.2	Individualización	4,49	,579
P49.4	Interacción	3,20	,401
P49.3	Funcionalidad y aplicabilidad	3,16	,418
P49.6	Motivación	2,18	,713
P49.1	Participación	2,10	,728
P49.5	Cooperación	1,71	,610

Tabla 5: Principios metodológicos rigen la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Cuestión 3ª Final: Señale cuáles de los siguientes principios metodológicos rigen la enseñanza de las Ciencias Sociales.

		\bar{X}	S
P4.4	Interacción	4,73	,451

P4.5	Cooperación	4,67	,476
P4.1	Participación	4,53	,504
P4.6	Motivación	4,45	,541
P4.3	Funcionalidad y aplicabilidad	3,82	,654
P4.2	Individualización	1,92	,627

Tabla 6: Principios metodológicos rigen la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Los resultados (tablas 5 y 6) vienen a corroborar las dos cuestiones anteriores, pues mientras al inicio los principios metodológicos se basaban en el tratamiento individual del alumnado, la interacción y la funcionalidad y aplicabilidad, ocupando el último lugar la cooperación entre el alumnado; después de utilizar las TIC sus principios metodológicos se han invertido pasando la interacción, cooperación y participación del alumnado a los primeros lugares y ocupando la individualización el último.

Cuestión 4ª Inicial: Si tuviera que emitir una opinión global sobre la utilización de las TIC en el proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales diría:

		\bar{X}	S
P5.18	La utilización de las TIC exige un cambio metodológico y de papel del alumnado	4,49	,579
P5.9	Facilitan la búsqueda y selección de información	4,43	,500
P5.7	Posibilitan que las clases sean más vistosas y audiovisuales	4,24	,790
P5.6	Motivan, despiertan y mantienen el interés de los alumnos	4,22	,577
P5.4	Facilitan el trabajo en grupo y la colaboración	3,96	,599
P5.8	Que los alumnos en general están más atentos, motivados e interesados	3,63	,564
P5.17	Retrasan la clase y provocan distracción	3,53	,612
P5.12	Desarrollan en los alumnos competencias importantes en la sociedad actual como buscar, valorar, seleccionar información, exponer con claridad, argumentar, etc..	3,45	,503
P5.1	Proporcionan información a los alumnos	3,45	,503
P5.10	Que los alumnos tengan un papel más activo en las actividades de clase	3,39	,493
P5.15	La clase se hace más dinámica e interactiva	3,33	,476
P5.11	Que los alumnos participan más y tengan más autonomía en su aprendizaje	3,18	,767
P5.3	Ejercitan habilidades instrumentales	3,00	,721
P5.5	Crean y modifican actitudes en los alumnos	2,98	,648
P5.13	Los alumnos pueden utilizar en clase materiales de la red, que luego podrán revisar en casa	2,80	,800
P5.16	Los alumnos aprenden de manera más rápida y fácil	2,73	,695
P5.14	Se configuran nuevos espacios en los centros y nuevos tipos de aula	2,65	,688
P5.2	Guían los aprendizajes de los alumnos	2,59	,572

Tabla 7: Opinión global sobre la utilización de las TIC en el proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales.

Cuestión 4ª Final: Si tuviera que emitir una opinión global sobre la utilización de las TIC en el proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales diría:

\bar{X} **S**

Modificación de las concepciones del profesorado de secundaria de ciencias sociales, después de la utilización de las TIC en sus aulas.

P5.18	La utilización de las TIC exige un cambio metodológico y de papel del alumno	5,00	,000
P5.4	Facilitan el trabajo en grupo y la colaboración	5,00	,000
P5.1	Proporcionan información a los alumnos	4,96	,196
P5.6	Motivan, despiertan y mantienen el interés de los alumnos	4,94	,238
P5.11	Que los alumnos participen más y tengan más autonomía en sus aprendizajes	4,82	,385
P5.9	Facilitan la búsqueda y selección de información	4,82	,385
P5.8	Que los alumnos en general estén más atentos, motivados e interesados	4,82	,385
P5.14	Se configuran nuevos espacios en los centros y nuevos tipos de aula	4,75	,440
P5.2	Guían los aprendizajes de los alumnos	4,75	,440
P5.16	Los alumnos aprenden de manera más rápida y fácil	4,75	,440
P5.15	La clase se hace más dinámica e interactiva	4,73	,451
P5.7	Posibilitan que las clases sean más vistosas y audiovisuales	4,65	,483
P5.10	Que los alumnos tengan un papel más activo en las actividades de clase	4,59	,497
P5.12	Desarrollan en los alumnos competencias importantes en la sociedad actual como buscar, valorar, etc	4,55	,503
P5.3	Ejercitan habilidades instrumentales	4,47	,504
P5.5	Crean y modifican actitudes en los alumnos	4,41	,497
P5.13	Los alumnos pueden utilizar en clase materiales de la red, que luego podrán revisar en casa	4,33	,476
P5.17	Retrasan la clase y provocan distracción	1,53	,504

Tabla 8: Opinión global sobre la utilización de las TIC en el proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales.

Respecto a la opinión global que les merece la utilización de las TIC en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales (tablas 7 y 8), aunque coinciden en su valoración de cambio metodológico docente y discente, sin embargo se detectan diferencias notables entre el antes y el después de su uso, pues al principio opinan sobre los tópicos de que facilitan la búsqueda y selección de información, posibilitan clases más vistosas, motivan, despiertan y mantienen el interés de los alumnos; pero una vez que las han utilizado se percatan de otras ventajas que les habían pasado desapercibidas, como que facilitan el trabajo en grupo y la colaboración o que participan y tienen más autonomía en su aprendizaje.

Cuestión 5ª Inicial: Las TIC facilitan y sirven de base en la programación de Ciencias Sociales.

		\bar{X}	S
P51.3	Aprendizaje por descubrimiento	3,78	,730
P51.2	Aprendizaje memorístico	3,27	,666
P51.1	Aprendizaje receptivo	2,75	,440

Tabla 9: Favorecen actividades de aprendizaje.

Cuestión 5ª Final: Las TIC facilitan y sirven de base en la programación de Ciencias Sociales.

		\bar{X}	S
P6.3	Aprendizaje por descubrimiento	4,94	,238

P6.1	Aprendizaje receptivo	3,49	,579
P6.2	Aprendizaje memorístico	2,22	,415

Tabla 10: Favorecen actividades de aprendizaje.

También es importante el cambio de tipo de aprendizaje antes y después de las TIC (tablas 9 y 10), pues si ambas tablas coinciden en el primer ítem sobre aprendizaje por descubrimiento (valorándolo más en al final), sin embargo el aprendizaje memorístico, la gran lacra del aprendizaje de las Ciencias Sociales, ha pasado al último lugar y con notable disminución de la valoración (puntuación) asignada.

Cuestión 6ª Inicial: Uso potencial de las TIC en el diseño de instrumentos de evaluación de Ciencias Sociales.

		\bar{X}	S
P54.1	Pruebas objetivas (exámenes cerrados)	4,53	,504
P54.3	Exámenes prácticos	4,37	,631
P54.2	Pruebas de respuesta abierta (exámenes de ensayo, de respuesta corta...)	3,98	,707
P54.6	Actividades de refuerzo y ampliación	2,80	,448
P54.4	Proyectos o trabajos (investigaciones, estudios de casos...)	2,61	,603
P54.1	Preguntas de respuesta múltiple, rellenar espacios en blanco, sobre imágenes interactivas. .. etc.	1,82	,478
P54.5	Autoevaluación	1,67	,476
P54.9	Herramientas de autor: Notebook	1,27	,493
P54.8	Herramientas de autor: Clic	1,27	,493
P54.7	Herramientas de autor: Hot Potatoes	1,27	,493

Tabla 11: Uso potencial de las TIC en el diseño de instrumentos de evaluación de Ciencias Sociales.

Cuestión 6ª Final Uso potencial de las TIC en el diseño de instrumentos de evaluación de Ciencias Sociales.

		\bar{X}	S
P7.4	Proyectos o trabajos (investigaciones, estudios de casos...)	5,00	,000
P7.7	Herramientas de autor: Hot Potatoes	4,73	,493
P7.9	Herramientas de autor: Neobook	4,65	,483
P7.10	Preguntas de respuesta múltiple, rellenar espacios en blanco, sobre imágenes interactivas ... etc.	4,63	,488
P7.6	Actividades de refuerzo y ampliación	4,59	,572
P7.8	Herramientas de autor: Clic	4,55	,503
P7.5	Autoevaluación	4,45	,503
P7.2	Pruebas de respuesta abierta (exámenes de ensayo, de respuesta corta ...)	4,31	,469
P7.1	Pruebas Objetivos (exámenes cerrados)	4,20	,530
P7.3	Exámenes prácticos	4,18	,684

Tabla 12: Uso potencial de las TIC en el diseño de instrumentos de evaluación de Ciencias Sociales.

En lo que se refiere al uso de las TIC como instrumentos de evaluación en las Ciencias sociales (tablas 11 y 12), comprobamos que hay un cambio radical entre el antes y el después

de su uso, que se aprecia en el lugar preponderante que ocupan las pruebas y los diversos tipos de exámenes antes del uso de las mismas y la inversión que sufren estos mismos instrumentos después de haber usado las TIC en el aula, que pasan a ocupar los últimos lugares, siendo preferidos otros instrumentos como proyectos y herramientas de autor tecnológicas.

Cuestión 7ª Inicial: Valoración del uso de las TIC para la evaluación de los alumnos de Ciencias Sociales.

	\bar{X}	S
P55.5 Motivación de los estudiantes	4,57	,500
P55.8 Estimar los logros considerando como punto de referencia, la situación de partida de los alumnos	3,16	,418
P55.2 Inmediato feedback	2,84	,612
P55.3 Corrección automática de actividades	2,76	,551
P55.6 Conductas directamente observables	2,59	,536
P55.4 Fiabilidad en la medición	2,53	,504
P55.7 Aprendizaje a partir de los errores	2,47	,504
P55.1 Frecuencia de evaluación	1,92	,595

Tabla 13: Valoración del uso de las TIC para la evaluación de los alumnos de Ciencias Sociales.

Cuestión 7ª Final: Valoración del uso de las TIC para la evaluación de los alumnos de Ciencias Sociales.

	\bar{X}	S
P8.5 Motivación de los estudiantes	5,00	,000
P8.2 Obtener retroalimentación inmediata	5,00	,000
P8.7 Aprendizaje a partir de los errores	4,61	,493
P8.3 Corrección automática de actividades	4,51	,505
P8.8 Estimar los logros considerando como punto de referencia, la situación de partida de los alumnos	4,49	,505
P8.1 Evaluaciones más frecuentes	4,49	,505
P8.4 Fiabilidad en la medición	4,39	,603
P8.6 Conductas directamente observables	3,82	,740

Tabla 14: Valoración del uso de las TIC para la evaluación de los alumnos de Ciencias Sociales.

Existe bastante coincidencia respecto a las posibilidades de uso de las TIC para evaluar al alumnado (tablas 13 y 14), pues en las dos situaciones piensan que sirven para motivar al alumnado y para una retroalimentación inmediata, y las puntúan menos para evaluaciones frecuentes o fiabilidad en las mediciones. Sin embargo los que ya han utilizado las TIC destacan el valor de aprender de los errores. En general, se detecta una desconfianza relativa, hacia las TIC, como instrumentos de evaluación.

5. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los anteriores resultados, podemos concluir que el grupo de profesores estudiados presenta las siguientes características:

La forma de preparación de sus clases ha variado notablemente, después de la utilización de las TIC, pasando a ser mucho más ricas en cuanto a contenidos y actividades.

Antes de las TIC su enseñanza estaba centrada en el profesor, mientras que después el protagonismo del alumno más relevante. La enseñanza pasa a ser interactiva, cooperativa y fundamentada en la participación del discente, frente a la anterior mucho más individualizada. Su opinión sobre el papel de las TIC en el aprendizaje ha mejorado notablemente, pasando de los clásicos tópicos a la percepción de su papel como facilitadoras del aprendizaje colaborativo y por descubrimiento.

Respecto a la utilización de las TIC en el proceso evaluativo, entienden que facilitan la metacognición del aprendizaje pero siguen sin darle demasiada fiabilidad a los resultados como medida del conocimiento de sus alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MARCELO, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ceac.

MARCELO, C. (1992). *Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido*. Ponencia. Congreso: Las didácticas específicas en la formación del profesorado. Santiago. 6-10 de Julio.

MARCELO GARCÍA, C.; MURILLO ESTEPA, P. (1993). Elaboración de un cuestionario como técnica de recogida de datos para la evaluación de cursos de formación de profesores. *Cultura escolar y desarrollo organizativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica. Universidad de Sevilla. pp. 669-672.

PEREZ ECHEVERRIA, M.P.; MATEOS, M.; SCHEUER, N.; MARTIN, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En POZO, J.I. et al. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó. pp. 55-94.

PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.

SCHÖN, D.A. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.

VERA MUÑOZ, M.I. y PÉREZ I PÉREZ, D. (2002). Una aproximación al perfil inicial de los futuros profesores de Ciencias Sociales en Enseñanza Secundaria. En ESTEPA, J.; DE LA CALLE, M.; SÁNCHEZ, M. *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. pp.51-68. Palencia: AUPDCS.

VERA MUÑOZ, M.I. y PÉREZ I PÉREZ, D (2004a). El profesorado en formación de Ciencias Sociales y las TICs: situación y perspectivas. En VERA MUÑOZ, M.I. y PÉREZ PÉREZ, D. (Ed.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. pp. 237-253. Alicante: AUPDCS.

VERA MUÑOZ, M.I. y PÉREZ I PÉREZ, D (2004b). El futuro profesorado de Ciencias Sociales frente a las nuevas tecnologías educativas: Competencias y actitudes. En Vera MUÑOZ, M.I. y PÉREZ PÉREZ, D (Ed.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. pp. 255-274. Alicante: AUPDCS.

VERA MUÑOZ, M.I. y SORIANO LÓPEZ, M.C. (2005). Aulas multiculturales versus profesorado unicultural. En GARCÍA RUIZ, C.; GÓMEZ, E.; JIMÉNEZ, M.D.; LÓPEZ, J.M.; MARTÍNEZ, J.M. y MORENO, C. *Enseñar Ciencias Sociales en una Sociedad Multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo*. pp. 409-419. U. Almería:AUPDCS.

VERA MUÑOZ, M.I., SORIANO LÓPEZ, M.C. y SEVA CAÑIZARES, F. (2006). Ideas previas sobre enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales del profesorado en formación. En GÓMEZ, E. y SUÁREZ, P. *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. pp. 187-198. Málaga: AUPDCS

LAS TIC EN EL ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO Y LA ESCUELA INCLUSIVA

Fº Javier Trigueros Cano
Universidad de Murcia

Mª Isabel Gómez Portillo
CPR Molina de Segura (Murcia)

Pedro Pablo Berruezo Adelantado
Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

En el 2005 se establece un marco de referencia a nivel europeo basado en “competencias” a desarrollar a lo largo de la escolaridad.

Según la OCDE el término competencia hace referencia a: “Capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”

En la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), aparece el uso de las TIC como una competencia básica a desarrollar a lo largo de toda la enseñanza obligatoria. En el currículo de primaria dice: “esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse”.

Más concretamente, en el R.D. 1513/2006, de 7 de diciembre (BOE del 8 de diciembre) por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas en Educación Primaria, entre los objetivos de la Educación Primaria, aparece la contribución al desarrollo de las capacidades que le permitan *iniciarse en la utilización, para el aprendizaje de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran*. En el mismo marco legislativo se especifica que ser competente en la *utilización de las tecnologías de la información y la comunicación* como instrumento de trabajo intelectual incluye utilizarlas en su doble función de transmisoras y generadoras de información y conocimiento. Se utilizarán en su función generadora al emplearlas, por ejemplo, como herramienta en el uso de modelos de procesos matemáticos, físicos, sociales, económicos o artísticos.

En definitiva, la competencia digital comporta hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficiente.

En síntesis, el tratamiento de la información y la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas; también tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes.

APORTACIONES TEÓRICAS SOBRE EL TEMA

Encuadre conceptual

La educación inclusiva parte de un principio de no segregación de los alumnos con dificultades y pretende que todos los alumnos trabajen junto a sus compañeros en el desarrollo de sus capacidades, al máximo nivel que les sea posible, fomentando la participación de todos los alumnos (ARNAIZ, 2003; STAINBACK y STAINBACK, 1990; 1992; AINSCOW, 2000).

La integración escolar parece un logro consolidado en la mayor parte de los países de Europa y América. Pero, aún en el marco de la integración, las prácticas educativas siguen siendo segregadoras y excluyentes. En muchos casos, la escuela no ha cambiado para aceptar a las personas con dificultades, que antes eran atendidas en centros específicos de educación especial. Frecuentemente, convive la escuela integradora con dichos centros y a la escuela ordinaria se han añadido algunos elementos (maestros y aulas de apoyo) como única

adaptación para las personas con necesidades educativas especiales. Por otra parte, la escuela sigue trabajando con planteamientos que dificultan el respeto por las diferencias y la atención a la diversidad (mantiene agrupamientos homogéneos, tareas uniformes para todos los alumnos del aula, etc.) (BERRUEZO, 2006).

Se trata de construir una nueva escuela para todos, capaz de ofrecer una educación adecuada a las características y posibilidades de todos sus alumnos, donde cada uno de ellos esté debidamente atendido y todos los docentes sepan actuar y trabajar adecuadamente con todos sus alumnos para promover en ellos los mejores desarrollos posibles... Entonces, probablemente, no haría falta hablar de educación especial, ni de maestros especialistas, ni de apoyos externos, ni de aulas especiales. Sencillamente, la escuela sería para todos.

Eso es lo que pretende el movimiento de escuelas inclusivas, proporcionar una educación de calidad para todos, sin categorizaciones ni discriminaciones. Ello supone avanzar en el proceso de integración escolar, desarrollar estrategias que hagan posible el progreso de todos evitando la exclusión y una actitud de plena aceptación de las diferencias por parte de la comunidad que se refleja en la escuela como agente de socialización y cambio (SÁNCHEZ PALOMINO y TORRES GONZÁLEZ, 2002).

Si llevamos estos planteamientos al nivel del aula, hay que modificar la dinámica de participación y el papel del profesor y de los alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los cambios metodológicos (espacios, tiempos, materiales, organización, tareas...) y la cultura de colaboración con otros profesores, así como la cooperación de los alumnos van a ser la llave que abra las puertas de una enseñanza más eficaz y adecuada a cada uno de los alumnos del aula. En general, si todo el centro camina en ese sentido, el profesorado se verá más capaz de emprender los cambios que tiene que implementar en su aula, entre los cuales destacamos el uso de las TIC, como elemento propiciador de dicha participación y colaboración, tan necesaria para el desarrollo de la escuela inclusiva.

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la nueva ley aparece como competencia básica, esto supone que debe estar al alcance de todos los alumnos y que se trata más de capacidades que de contenidos, para poder acceder a las demandas de la sociedad actual, adquiriendo por tanto un carácter interdisciplinar y transversal.

El área de Conocimiento del medio natural, social y cultural, engloba distintos ámbitos del saber, respeta la coherencia de cada uno de ellos, atiende a sus procesos específicos de aprendizaje, y orienta los distintos saberes hacia un propósito coincidente: contribuir a una

mejor comprensión y explicación del conjunto de aspectos y dimensiones que constituyen el entorno humano. Por ello, el currículo del área posee un carácter eminentemente interdisciplinar, que establece relaciones orientadas a conseguir que los aprendizajes se apoyen mutuamente y se favorezca un aprendizaje significativo.

Aunque el área tiene un claro peso conceptual, los conceptos aparecen normalmente asociados a los procedimientos que están vinculados a la observación, a la búsqueda, recogida y organización de la información, a la elaboración y comunicación de dicha información y a la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, como base del método científico. Por su parte, las actitudes se vertebran en torno a la identidad personal, la socialización y la convivencia, la salud y el medio ambiente.

El carácter global del área de Conocimiento del medio hace que contribuya en mayor o menor medida, al desarrollo de la mayoría de las competencias básicas. Contribuye también, al tratamiento de la información y competencia digital. En primer lugar, la información aparece como elemento imprescindible de una buena parte de los aprendizajes del área, y se presenta en diferentes códigos, formatos y lenguajes y requiere, por tanto, procedimientos diferentes para su comprensión. Por otra parte, se incluyen explícitamente en el área los contenidos que conducen a la alfabetización digital: la utilización básica del ordenador, el manejo de un procesador de textos y la búsqueda guiada en Internet.

Esto nos lleva a uno de los mayores retos que tienen nuestras escuelas hoy en día, que es la integración curricular de las TIC, su uso e implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

INTERVENCIÓN

Diseño

Nuestro proyecto de investigación tiene por finalidad conocer, el nivel de aprovechamiento de las TIC en Ed. Primaria y la integración de las mismas dentro del proceso educativo, comprobando si aparece una correcta o adecuada integración curricular de las mismas, observando que no sólo es un recurso puntual, sino que implica un verdadero cambio metodológico y organizativo de nuestra programación de aula y así conocer si los avances tecnológicos realmente son utilizados como recursos didácticos. Estos cambios en el mundo nos llevan a la urgente necesidad de preparar al profesorado en la comprensión y uso de recursos didácticos de las disciplinas que utiliza, considerándolas no como meros conocimientos que él transmite sin la reflexión y el apoyo tecnológicos necesarios, sino como

instrumentos que han de permitir a los sujetos que colaboren a la transformación del mundo que viven, siempre desde su vertiente de mejora. Esto debe llevar implícito cambios en el currículo, en las estrategias, en el aula y en la formación y el perfil del profesorado.

En este proyecto consideramos que la utilización del Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural como eje vertebrador de la incorporación de las TIC al currículum ordinario, posibilita que el alumno se desarrolle dentro de un entorno inclusivo, ya que todos los niños pertenecen al grupo y pueden aprender en la escuela, la diversidad favorece a todos y ofrece mejoras cualitativas en el aprendizaje.

Objetivos

Los objetivos que nos hemos propuesto en esta investigación son:

Conocer el uso que se hace de las TIC en la enseñanza del área de Conocimiento del Medio y la incidencia sobre el alumnado.

Observar el cambio en el rol del profesorado que utiliza las TIC.

Identificar experiencias educativas relacionadas con la utilización de las TIC en situaciones de enseñanza/aprendizaje, así como los modelos organizativos que favorecen dichas situaciones.

Utilización por parte del profesorado de las TIC como herramienta de trabajo en un entorno inclusivo.

Conocer software educativo que puede utilizar el profesorado relacionado con el área objeto de estudio

Ámbito de estudio

Se ha administrado un cuestionario a 43 docentes que imparten la asignatura de Conocimiento del Medio de 3º a 6º de Primaria, en 10 centros educativos (9 públicos y 1 concertado) de los municipios de Abanilla, Fortuna, Molina de Segura, Las Torres de Cotillas, Alguazas, Ceutí y Lorquí, todos ellos pertenecientes a la Región de Murcia; para analizar la incidencia que tiene el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Metodología

El estudio parte de la hipótesis siguiente: la incorporación de las TIC en un entorno inclusivo modifica el papel del docente en el aula y amplía el abanico de los recursos educativos.

Para verificar o modificar la afirmación anterior hemos diseñado un plan de trabajo realizando visitas a los centros seleccionados y entrevistas con los distintos docentes que imparten el área de Conocimiento del Medio. Hemos grabado, cuando ha sido posible, la opinión del docente y la intervención de alguno de ellos utilizando las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje

de esta área, también tenemos imágenes de los centros y todo ello, se está recopilando en un disco compacto interactivo, resaltando aquellos aspectos que resumen o concretan los datos que tienen que ver con la investigación objeto de estudio.

La metodología ha sido activa y participativa por parte de todos los integrantes del grupo y de los colaboradores que se han implicado en esta experiencia. Antes de ir a los centros hemos contactado con los directores, a los que se les ha informado de la investigación a realizar y la función de su centro como elemento de nuestro estudio, acordando las fechas y horas en las que íbamos a visitar el centro o las aulas.

El grupo se ha reunido casi todas las semanas para estar coordinados en todo momento sobre las actuaciones a realizar y ver el grado de cumplimiento de los objetivos y la forma en la que se han realizado las actividades; con el fin de poder rectificar lo antes posible ante los imprevistos que hayan surgido. También ha habido reuniones antes de realizar una visita, entrevista, cuestionario, etc.; y al finalizar dicha actividad.

Las actividades más relevantes realizadas se pueden agrupar en las siguientes:

- Recogida de información y documentación sobre los municipios y centros seleccionados.

- Visitas a Los Centros.

- Reuniones.

- Entrevistas a maestros y profesores, CCP, Equipos de Ciclo, Equipo Directivo, etc.

- Entrega y recogida de los cuestionarios.

- Muestreo por nº de profesores.

- Vaciados de los cuestionarios y análisis de los de los resultados.

- Interpretación de los resultados.

- Elaboración de conclusiones, documentación y material curricular según los resultados de la experiencia.

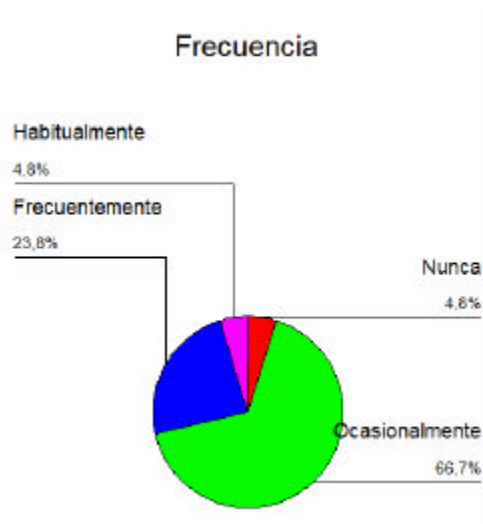
El tipo de datos recogidos se muestran en la siguiente ficha:

The image shows a screenshot of a web-based questionnaire form titled "Datos cuestionario". The form is organized into several sections with various input fields and checkboxes. At the top, there are fields for "Sujeto", "Centro", "Tipo", "Municipio", and "Pedanía". Below these are fields for "Sexo", "Edad", and "Situación administrativa". A section for "Curso que imparte" includes checkboxes for 3º, 4º, 5º, and 6º, along with a text field for "Otras materias". The "Utilizo TIC" section has checkboxes for "En Conoc.Medio" and a "Frecuencia" dropdown. The "Usos de TIC en Conoc.Medio" section includes checkboxes for "Olimpíacos", "Presentaciones", "Otros usos", "TIC en Currículum", "Programas", "Aplic. Multimedia", "TIC en Programación", "Internet", and "Gestión sitios web". The "Medios" section lists various media types with checkboxes: "Magnetoscopio", "DVD", "Ordenador fijo", "Televisión", "Dispositivos", "Orden. portátil", "Cassette", "Retroproyector", "Aula informática", "CD audio", "Cafón", and "Otros medios". There are also fields for "Uso aula informática al mes" and "Para Conocimiento del Medio". A section for "Mejores recursos para Conoc. Med." has a text field. The "Formación TIC" section includes checkboxes for "Formación TIC", a "Modalidad formación" dropdown, and fields for "Aprendizaje TIC", "Horas TIC y CCSS", "Causa no uso TIC", and "Inconvenientes TIC". The "Cambios, etc." section has fields for "Preparación clases", "Sesiones", and "Evaluación". On the right side, there is a section titled "El uso de las TIC" with checkboxes for "Facilite participación", "Respete ritmos", "Elimina barreras apr.", "Fomenta autonomía", and "Respuesta diversidad". Below this is a "Programas NEE" section with a text field. At the bottom, there is a "Registro" section with a page number "14" and navigation buttons.

Resultados

Los datos obtenidos han permitido hacer un pequeño estudio descriptivo sobre el protagonismo de las TIC en la actividad docente en el área de Conocimiento del Medio, del que se ofrece aquí un pequeño resumen.

Los resultados confirman que el 100% del profesorado utiliza las TIC en relación con su ejercicio profesional como docente, pero este porcentaje se reduce al 88,1% cuando se refiere a su uso en relación con la materia "Conocimiento del Medio". Se trata de una materia, pues, que se sirve del apoyo de las TIC pero no siempre con la frecuencia deseada, pues sólo un 28,6% del profesorado utiliza de manera habitual o frecuente este tipo de recursos (ver gráfico).



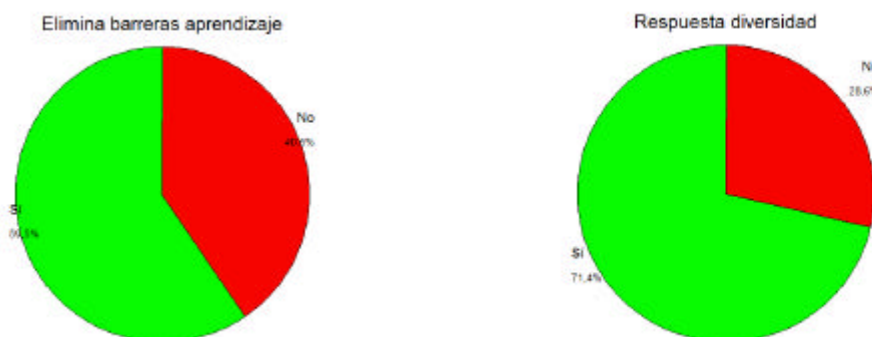
Pero lo que resulta curioso es que la utilización de los recursos tecnológicos no recibe el tratamiento adecuado en la planificación de la enseñanza, pues el 57,1% afirman incorporarlo en el curriculum, el 61,9% incluirlo en su programación, cuando el 66,7% utilizan el aula de informática del centro para impartir sesiones de la materia (ver gráficos).



Parece, pues, claro que la incorporación de las TIC en el área de Conocimiento del Medio tiene un impacto considerable en la enseñanza-aprendizaje que se produce en este ámbito. Sin embargo algo menos de la mitad del profesorado encuestado (el 47,6%) dice que esto afecta a la preparación de sus clases (bastante, mucho o totalmente). El 54,8% dice que cambia bastante o mucho el desarrollo de las sesiones y el 42,9% que afecta bastante o mucho a la evaluación, que debe modificarse (ver gráficos).

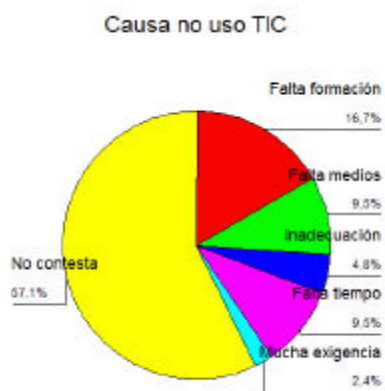


La mayoría de los docentes encuestados cree que las TIC son un buen instrumento para eliminar las barreras de aprendizaje (59,5%) y que resultan especialmente indicadas cuando se trata de responder a la diversidad o a las necesidades educativas especiales del alumnado (71,4%) (ver gráficos).



Esto nos confirma en nuestra hipótesis de partida: que el uso de las TIC en la enseñanza promueve la mayor participación del alumnado y permite en mayor medida el que aprendan juntos alumnos diferentes, lo que promueve la escuela inclusiva.

Al interesarnos por las causas por las que no se usan las TIC como apoyo a la docencia, obviamente quienes sí las utilizan no responden y quienes no las emplean o lo hacen ocasionalmente atribuyen este hecho principalmente a la falta de formación (16,7% del profesorado encuestado), a la falta de medios o la falta de tiempo (9,5% en cada caso) (ver gráfico).



Por tanto, parece que si bien las TIC suponen una aportación importante como recurso para promover el proceso de enseñanza-aprendizaje, la exigencia de formación, la necesidad de tiempo y los cambios que conlleva hacen que su implantación en el aula no sea tan extensiva como podría ser, al ser valorada como un apoyo muy útil a la docencia en general, y de manera particular en el área de Conocimiento del Medio.

CONCLUSIONES

Síntesis de las aportaciones teóricas y prácticas relacionadas

¿Son las TIC una herramienta adecuada para trabajar en un entorno inclusivo?, ¿el profesorado está preparado? ¿las actividades que realiza el profesor ofrecen la posibilidad de ser trabajadas con un planteamiento multinivel?...

Las TIC nos permiten trabajar en un entorno inclusivo, en cambio para el profesorado requiere de un gran sacrificio o esfuerzo, además de que la aplicación informática no siempre es tan sencilla de utilizar. Hay páginas en Internet, o software de autor, que permiten preparar actividades en muy poco tiempo, con pocos conocimientos y mediante pasos guiados, pero no siempre es así.

La plataforma que se le ofrezca al profesorado debe ser lo suficientemente intuitiva y sencilla para facilitar la inclusión del trabajo con TIC en el currículum. Por tanto es un reto el facilitar este tipo de aplicaciones informáticas.

El desarrollo de actividades multinivel en el área de Conocimiento del Medio y la secuenciación cíclica de los contenidos permite poder profundizar en la actividad según el

nivel de los alumnos. Por ejemplo los contenidos espaciales (mi barrio, mi localidad, mi municipio, mi comarca, región, comunidad autónoma, España, CE Universo), permiten trabajar desde una perspectiva inclusiva con el uso de las TIC. Porque las actividades TIC posibilitan “ir y volver” en la ejecución, por las distintas opciones que se ofrecen. En este sentido, un ejemplo de una actividad cuestionable desde una perspectiva inclusiva en el área de conocimiento del medio sería el uso de Webquest, pues las opciones de realizar otras tareas para aquellos alumnos con dificultades son escasas.

Valoración y discusión de las conclusiones

El sentir general del profesorado es que falta formación en el uso de las TIC, y más específicamente en la incorporación de las TIC a la dinámica del aula escolar.

Como decíamos, hay que replantearse la “rentabilidad” de incorporar las TIC a la práctica educativa, precisamente por el tiempo de preparación que los nuevos materiales requieren. Por ejemplo, ¿cuánto tiempo invierte un profesor en hacer una presentación informatizada? Quizá se trate de varias horas para media hora de clase. Claramente, aquí, se ve el desequilibrio entre tiempo de preparación y tiempo de ejecución que se produce en algunas tareas, costosas y exigentes en cuanto a la disponibilidad temporal y el dominio de su utilización. Esto hace que a muchos profesores, no les seduzca la idea de utilizar recursos tecnológicos en sus aulas, porque este tipo de ayudas puede “volverse contra ellos” demandando un tiempo y una cualificación de la que no disponen.

La realidad es que tanto la falta de disponibilidad de recursos adecuados, como el costo de tiempo y esfuerzo que su uso supone para el profesorado está limitando las enormes posibilidades educativas de las TIC en el área de Conocimiento del Medio

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Madrid: Narcea.
- ARNAIZ, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Archidona (Málaga): Aljibe.
- BERRUEZO, P.P. (2006). Educación inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20(2), 179-207.
- SÁNCHEZ PALOMINO, A. y TORRES GONZÁLEZ, J. A. (2002). “Las necesidades educativas especiales como alternativas a la categorización”. In A. SÁNCHEZ PALOMINO & J. A. TORRES GONZÁLEZ (Eds.), Educación Especial. Centros educativos y

Fº Javier Trigueros Cano, Mª Isabel Gómez Portillo, Pedro Pablo Berruezo Adelantado

profesores ante la diversidad. Madrid: Pirámide, 63-84.

STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1990). Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

STAINBACK, S. & STAINBACK, W. (1992). Curriculum considerations in inclusive classroom. Facilitating learning for all students. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN LOS MUSEOS: ANÁLISIS DE CONCEPCIONES

Myriam J. Martín Cáceres
José María Cuenca López
Jesús Estepa Jiménez

Universidad de Huelva.

ANTECEDENTES

Aunque en los últimos años ha aumentado cualitativa y cuantitativamente los estudios sobre la enseñanza/aprendizaje del patrimonio, todavía hoy podemos afirmar que es una línea de trabajo en ciernes en la que no hay demasiados investigadores ni grupos de investigación dedicados a ella en nuestro país. El proyecto I+D en el que se encuadra esta investigación analiza la enseñanza y difusión del patrimonio tanto en las instituciones educativas como en las de difusión, centrándonos en el presente trabajo en el caso de los museos, ya que son las instituciones patrimoniales por excelencia cuando nos referimos a la difusión del patrimonio desde la perspectiva de la Didáctica de las Ciencias Sociales por lo que la mayoría de los trabajos en este campo se centran en ellos.

Dentro de los estudios que investigan el museo como institución de difusión educativa destacan los trabajos de ASENSIO y POL (2002 y 2003) y PÉREZ SANTOS (2000) donde se realizan evaluaciones de museos, así como propuestas educativas en los mismos, y estudios de público en la línea de TEBOUL y CHAMPARNAUD (1999). En el ámbito de investigación del museo como centro educativo existen una mayor diversidad de trabajos, donde se pone de relieve la importancia y el potencial de la institución museística para la enseñanza/aprendizaje dentro de la misma (DOMÍNGUEZ, ESTEPA y CUENCA, 1999; BERTUGLIA, INFUSIÓN y STANGHELLINI, 2004; SERRAT, 2005; PARCERISA, 2006).

Las características del museo como instrumento para la educación y difusión hace que las investigaciones didácticas que se realizan en el mismo no vayan, en su mayoría, orientadas hacia la escuela sino a la sociedad en general desde el plano no formal (MARTÍN, 2004). Uno de los aspectos más estudiados en esta línea son los procesos de comunicación que se establecen entre el museo y el público, bien sea escolar o general, que han desarrollado una serie de importantes trabajos tanto nacionales (CUENCA y MARTÍN, 1998; MONTAÑÉS, 2001; FONTAL, 2004) como internacionales (ALLARD y LEFEBVRE, 2001; ANTINUCCI, 2004; CLEMENTE, 2004).

Recientemente contamos con una nueva línea de investigación en este campo que está adquiriendo fuerza y es la relación del museo y las nuevas tecnologías, así como el potencial educativo y de difusión que tiene el primero a través de éstas y el análisis de páginas webs patrimoniales y de museos (SOLANILLA, 2002; FONTAL, 2003 y 2006; IBÁÑEZ y CORREA, 2004; RUIZ, WAMBA y JIMÉNEZ, 2004 y CUENCA, MARTÍN y ESTEPA, 2006).

Últimamente muchos estudios dentro del campo de la Didáctica del Patrimonio y el Museo se están centrando en lo que unos denominan Pedagogía museística (PEÑA, 2003; PASTOR, 2004) y otros Museología Didáctica (SANTACANA y SERRAT, 2005; SANTACANA y HERNÁNDEZ, 2006) donde se pone de relieve la necesidad de incorporar la didáctica al tratamiento que se da al patrimonio dentro de estas instituciones museísticas, ya que esto posibilita un mayor conocimiento de los contenidos que comunican los museos, y a través de una metodología didáctica de intervención en estos, se podrá dar respuestas a la demanda educacional popular y de las instituciones educativas.

Finalmente, es importante señalar los trabajos que ponen de relieve la poca articulación que existe entre la escuela y los centros de difusión del patrimonio, lo que supone uno de los principales obstáculos para su investigación (DOMÍNGUEZ, ESTEPA y CUENCA, 1999; ESTEPA, 2001).

METODOLOGÍA

En este trabajo se muestran los resultados del análisis de las concepciones que presentan los gestores patrimoniales sobre el concepto de patrimonio en sí mismo, como de su enseñanza/aprendizaje centrado en las instituciones donde desarrollan su labor profesional. Del mismo modo, dentro de este análisis se verá cuál es el papel que juegan los gestores

dentro de este proceso para, finalmente, atender a las relaciones que establecen entre identidad y patrimonio.

Una visión holística caracteriza el planteamiento metodológico general, entendiéndose ésta como un proceso integral y sistémico al mismo tiempo que empático por parte del investigador que realiza este estudio, tanto con la temática de la investigación como con los sujetos que componen la muestra. Es por ello por lo que se engloban diferentes aspectos como la comprensión e interpretación del significado de los fenómenos sociales, la explicitación de los valores del investigador, la asunción de la necesidad de integración entre teoría y práctica y el subjetivismo reconocido (FLICK, 2004; ÁLVAREZ-GAYOU, 2003).

Para la formulación del problema se parten de investigaciones previas que se han realizado en la línea del objeto de estudio de este trabajo (CUENCA, 2002; SERRAT, 2005; ESTEPA, CUENCA y ÁVILA, 2006) concretándose el siguiente problema general de análisis *¿Cómo los gestores patrimoniales aplican sus conocimientos disciplinares en la mejora de la enseñanza/difusión del patrimonio?* A partir de aquí se pueden plantear los siguientes subproblemas: *¿Qué concepciones tienen los gestores patrimoniales sobre el patrimonio?; ¿Qué concepciones tienen los gestores patrimoniales sobre las finalidades de la enseñanza/difusión del patrimonio?; ¿Qué concepciones tienen los gestores patrimoniales sobre los contenidos para la enseñanza/difusión del patrimonio?; ¿Qué estrategias metodológicas emplean los gestores patrimoniales para la enseñanza/difusión del patrimonio?; ¿Qué materiales y recursos emplean los gestores patrimoniales para la enseñanza/difusión del patrimonio?.*

En cuanto a los objetivos, se procede a una formulación que determine al sistema de categorías, por lo que a partir de un objetivo general, *Analizar, desde una perspectiva holística, las concepciones que se transmiten sobre el patrimonio en los museos y de su enseñanza/difusión*, se concretan en tres, cada uno de ellos correspondiente a los diferentes aspectos que se desarrollan en esta investigación.

- 1: *Concretar qué perspectiva tienen los gestores del patrimonio sobre el mismo y saber que consideración poseen de los diferentes tipos patrimoniales.*
- 2: *Conocer la finalidad social de la enseñanza/difusión del patrimonio, a través de los programas educativos de las instituciones patrimoniales y del papel que juegan los sujetos en los mismos.*
- 3: *Valorar la diversidad y la influencia del contexto sacionatural en la capacidad para concebir el patrimonio de forma holística.*

La muestra de estudio se ha confeccionado en función a parámetros institucionales y administrativos, concretándose en todos aquellos museos integrados en el Registro de Museos de Andalucía pertenecientes a la Consejería de Cultura (Junta de Andalucía), en el marco geográfico de Andalucía occidental¹, concretamente en el triángulo geográfico de Huelva-Sevilla-Cádiz, ya que este ámbito se concibe como un referente espaciaocultural de características similares.

Fases metodológicas de la investigación

A) Fase inicial: diseño de los instrumentos.

El primer instrumento que se diseña consiste en un sistema de categorías, articulado en forma de gradación de lo más simple a lo más complejo o deseable, para lo cual se ha tomado como referencia los trabajos de CUENCA (2002); RUIZ, WAMBA y JIMÉNEZ (2004); CUENCA y ÁVILA (2006). Este sistema se concibe como instrumento de segundo orden para el análisis de los datos que se obtengan a través del cuestionario que se describirá a continuación. De esta forma, a través del uso de este instrumento puede guiarse de forma más objetiva todo el proceso analítico de la investigación, proporcionando a su vez el rigor necesario para este tipo de trabajos a la hora de adscribir las diferentes respuestas otorgadas por los profesionales, cuyas concepciones son analizadas, en función a los ítems y niveles establecidos.

El diseño de este instrumento se ha desarrollado en función a tres categorías: *concepto y tipología patrimonial*, *modelo de enseñanza y difusión del patrimonio* y *patrimonio e identidad*. Cada una de estas categorías se divide en varias subcategorías o variables a las que le corresponden diferentes indicadores que a su vez se concretan en una serie de descriptores cuya finalidad es concretar más el ámbito de análisis (Cuadro 1).

¹ De los 27 museos inscritos en la red en el área geográfica objeto de estudio, 20 son los que han respondido al cuestionario.

Cuadro 1: Sistema de categorías para el análisis de la información

CATEGORÍAS	VARIABLE	CUEST.	INDICADORES	DESCRIPTORES
CATEGORÍA I: CONCEPTO Y TIPOLOGÍA PATRIMONIAL	1. Perspectivas sobre el patrimonio	1, 2, 4	Persp. Fetichista-Excepcionalista	Admiración irracional, convirtiéndose en amuleto, objeto de culto o mágico. Escasez, rareza, singularidad y valor crematístico
			Persp. Monumentalista	Grandiosidad (espectacularidad y grandes dimensiones). Reconocido prestigio.
			Persp. Estética	Belleza natural, artística y estilística.
			Persp. Histórica	Antigüedad superior a tres generaciones.
	2. Tipos de patrimonio	2 y 3	Patr. Natural-Histórico-Artístico	Elementos de carácter medioambiental. Referentes arqueológicos y documentales. Manifestaciones correspondientes a los diferentes movimientos estilísticos. Paisajes asociados.
			Patr. Etnológico	Elementos significativos y tradicionales que explican el cambio social. Paisajes asociados.
			Patr. Científico-Tecnológico.	Objetos e instrumentos que han contribuido a la construcción del conocimiento científico. Componentes tecnológicos e industriales catalizadores del cambio socioeconómico. Inmuebles y paisajes asociados.
			Patr. Holístico	Consideración global e integrada de todas las manifestaciones anteriores.
CATEGORÍA II: MODELO DE ENSEÑANZA Y DIFUSIÓN DEL PATRIMONIO	3. Papel del Patrimonio en programas educativos y de difusión	5 y 6	3.1. Sin interés socioeducativo	No se considera interés del patrimonio en enseñanza y difusión
			3.2. Utilización anecdótica	Actividades puntuales y descontextualizadas sin relación con el diseño didáctico.
			3.3. Recurso didáctico	Fuente de información para el trabajo e interpretación del contexto socioambiental.
			3.4. Integración plena	Inclusión significativa en todos los elementos del diseño didáctico.
	4. Papel de emisores y receptores en la enseñanza y difusión del patrimonio	7 y 10 6	4.1. Comunic. Unidireccional	Inexistencia de interacción emisores-receptores. Comportamiento pasivo de los receptores.
			4.2. Comunic. Recíproca	Interacción biunívoca entre emisor y receptor. Comportamiento activo de los receptores
			4.3. Comunic. Multidireccional	Interacciones múltiples. Todos pueden actuar como emisores y receptores.
	5. Integración de Contenidos	6, 7, 8	Sin integración	Se trabaja de forma predominante un tipo de contenidos (Conceptuales; Procedimentales y Actitudinales).
			Integración simple	Se trabajan de forma predominante dos tipos de contenidos relacionados (C-P; C-A; P-A)
			Integración compleja	Se trabajan los tres tipos de contenidos de forma interrelacionada.
	6. Finalidad de la enseñanza y difusión del patrimonio	9	6.1. Finalidad academicista	Conocimiento de hechos e informaciones de carácter cultural, ilustrado y/o centrado en aspectos anecdóticos.
			6.2. Finalidad práctica-conservacionista	Valor económico y/o sentimental en la vida cotidiana. Conservación a ultranza de todos los elementos que se consideren patrimonio.
6.3. Finalidad crítica			Formación de ciudadanos comprometidos con el desarrollo sostenible, que valoren y respeten los elementos patrimoniales con alto valor simbólico constitutivos de identidades.	
CATEGORÍA III: PATRIMONIO E IDENTIDAD	7. Tipología patrimonial e identidad	11 y 12	8.1 Etnológico	Identificación con elementos festivos, tradicionales y con paisajes asociados.
			8.2 Natural	Identificación con elementos de carácter medioambiental.
			8.3 Histórico	Identificación con referentes arqueológicos y documentales.
			8.4 Artístico	Identificación con manifestaciones correspondientes a los diferentes movimientos estilísticos.
			8.5 Holístico	Identificación indiferenciada con diversas manifestaciones patrimoniales.

Uno de los principales objetivos que se pretenden con este sistema de categorías es detectar más fácilmente, debido a una estructuración cerrada y compleja, la existencia de diferentes obstáculos que supongan una dificultad añadida a la construcción de un conocimiento profesional deseable en relación con la exposición, divulgación y comunicación del patrimonio dentro de los museos que hoy por hoy deben ser entendidos, desde nuestra perspectiva, como centros educativos no formales con un potencial inmenso.

Tras su elaboración se procede a la validación por un grupo de expertos y, posteriormente, con la información que se obtiene con los sujetos que validan el cuestionario, se realiza una segunda validación del sistema de categorías con el objetivo de comprobar si las respuestas aportan información para las diferentes categorías y variables de este instrumento.

Una vez establecido el sistema de categorías también en esta primera etapa se diseña el instrumento de primer orden que en esta investigación es un cuestionario. Éste, como recurso para la recogida de información, debe recibir un tratamiento y unas consideraciones específicas que le proporcionen la rigurosidad analítica imprescindible en este tipo de trabajo, para lo cual se sigue los referentes de ÁVILA (1998), CUENCA (2002) y SERRAT (2005).

La composición del cuestionario empleado en el presente estudio está formado por un total de 12 preguntas a las que se suman las cuestiones iniciales que se incluyen con el objetivo de proporcionar una información genérica sobre las características de los informantes, que pueden ser cruciales para interpretar los resultados del estudio y se concibe como una ficha técnica que sin desvelar la identidad del encuestado proporciona todos los datos necesarios para dibujar un perfil del mismo. El resto de las preguntas se establecen como aporte de información para las diferentes categorías de estudio, establecidas según las subcategorías específicas que guían el análisis.

Como se ha señalado anteriormente cada una de las cuestiones que se realizan se relaciona con las diferentes variables que se describen en el sistema de categorías. Así, se pregunta sobre los elementos que se consideran patrimonio, sobre el concepto de patrimonio en sí, por la implicación en las tareas de difusión así como por las actividades que se realizan en los centros y por el papel que representa la difusión tanto en las instituciones como para ellos mismos. Todos estos aspectos se van tratando a lo largo del cuestionario planteándose para cada uno de ellos una o varias preguntas para intentar ver el grado de coherencia que presentan los encuestados.

B) Fase de seguimiento

Una vez elaborado el cuestionario y el sistema de categorías se remite a los profesionales seleccionados para la muestra. En este punto es importante señalar que es un envío personalizado, es decir, se informa de que va a recibir el cuestionario, se explica el proyecto en el que se encuadra y se indica que su recogida se hará de forma personal y directa. En este primer contacto se resuelven las posibles dudas que puedan surgir para que el encuestado obtenga todas las garantías de que la investigación que se pretende es seria y confidencial.

Tras el envío se establece un plazo de un mes aproximadamente antes de ponernos nuevamente en contacto con los sujetos, este segundo contacto pretende fijar día y hora de recogida de los cuestionarios, al tiempo que se aprovecha para interesarnos por si han tenido alguna dificultad a la hora de cumplimentarlos. Finalmente se recogen los cuestionarios in situ, pretendiéndose que la recogida sea directamente de manos del técnico que lo ha cumplimentado para de ese modo tener un contacto personal con el informante y acopiar apreciaciones o reflexiones de los mismos.

Durante toda esta etapa se ha llevado un cuaderno de notas donde se han recogidos diversos aspectos, como la actitud de los sujetos ante los cuestionarios, si son receptivos, el interés o desinterés, si plantean dudas, reflexiones o críticas,...., este instrumento es de gran utilidad a la hora de determinar un perfil de los sujetos, incluso se pueden extraer patrones de comportamiento.

Con este seguimiento se pretende, además de obtener los perfiles de los encuestados, reducir la mortalidad al mínimo ya que si no es de esta forma es difícil recuperar los cuestionarios especialmente en este colectivo tan poco propicio, por norma general, a colaborar con trabajos que no partan de ellos mismos o de la administración a la que están adscritos.

También en esta segunda etapa se elaboran dos instrumentos para el procesamiento de la información, uno de ellos de carácter abierto donde se pretende convertir las respuestas en datos cuantificables para facilitar su posterior análisis a través del paquete estadístico SPSS. El segundo instrumento de carácter cualitativo, en este caso sirve para procesar los datos obtenidos del cuestionario, ya no por preguntas, sino por categorías, agrupándose las diferentes cuestiones en las variables de la investigación, existiendo, normalmente, más de una pregunta para proporcionar información a cada una de las variables.

Aunque el estudio que aquí se presenta es de carácter cuantitativo, este segundo análisis proporciona una serie de aspectos cualitativos a la investigación, en función a tres niveles de

desarrollo establecidos en cada una de las variables que conforman el sistema de categorías y que se articulan desde lo más básico hasta lo más complejo o deseable.

C) Fase analítica.

Finalmente esta etapa se van analizando cada una de las preguntas de forma pormenorizada y una vez obtenidos los datos y caracterizados en unidades de información, a través de los instrumentos de primer y segundo orden. Este análisis se hace en una doble vertiente, se realiza un primer estudio descriptivo en función a las respuestas individuales aportadas por la muestra en cada una de las cuestiones planteadas. De esta manera obtendremos una información muy rica sobre sus concepciones, aunque menos organizada dentro de los parámetros establecidos en el sistema de categorías. Posteriormente a ello, se realiza el estudio analítico, procediéndose a glosar las unidades de información en ítems numéricos dentro de la matriz de datos, sistematizados en función a este sistema categorías. Finalmente, ya obtenidos los datos, se procede al planteamiento de conclusiones, realizadas en una doble vía: por una parte, conclusiones sobre los instrumentos de investigación y, por otra, las derivadas del análisis de las preguntas y variables.

ANÁLISIS DE LAS VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN

En el estudio de las variables de la presente investigación se sintetiza la información obtenida en el análisis descriptivo de las cuestiones en función al sistema de categorías que justifica y estructura toda la investigación y que a su vez responden a los diferentes objetivos que nos hemos planteado. No debemos pasar por alto que este sistema se articula a través de una hipótesis de progresión que parte de una visión simple y que tiende hacia una visión deseable del patrimonio. Por ello los indicadores de cada una de las variables se presentan a su vez como subhipótesis de progresión dentro del marco general.

A) Categoría I: Concepto y tipología patrimonial.

Esta primera categoría pretende ser un estudio sobre las concepciones que presentan los gestores patrimoniales sobre el concepto de patrimonio. Para ello se trabaja la categoría a partir de dos variables *Perspectivas sobre el patrimonio* y *Tipos de patrimonio*, que se desarrollan a continuación.

La primera variable, *Perspectiva sobre el patrimonio*, se refiere al concepto y la visión que transmiten los diferentes individuos que componen la muestra respecto a qué es patrimonio. Las concepciones de la mayoría de los individuos pueden considerarse muy evolucionadas en lo que se refiere a este variable, ya que el 70% de las respuestas se adscriben a la perspectiva

histórica, en el cuarto nivel de nuestra hipótesis de progresión. En el nivel considerado como deseable, la visión simbólico-identitaria, sólo se encuentran dos individuos de la muestra lo que supone el 10% de la misma. Quizás el aspecto que más se podría destacar es que ninguno de los individuos se encuentra en el nivel más simple, la perspectiva fetichista/excepcionalista, y sólo uno en cada uno de los dos niveles restantes, la perspectiva monumentalista y la perspectiva estética.

En la segunda variable, *Tipos de patrimonio*, se analizan las diferentes manifestaciones patrimoniales que son representativas para la muestra. El mayor número de individuos se sitúan en los niveles intermedios, cinco están en el nivel del patrimonio etnológico (25%) y seis en patrimonio científico-tecnológico (30%) situándose un número importante de individuos tanto en el nivel más básico (20 %) como en el nivel más deseable (15%).

Es importante reseñar las diferencias existentes en los resultados entre las dos variables que definen esta categoría: en la primera variable, la mayoría de la muestra se sitúa en el cuarto nivel de evolución (70 %), mientras que en la segunda los más representativos son los niveles intermedios (55 %). Esta divergencia en los resultados puede justificarse porque a la hora de definir el tipo de patrimonio ha pesado mucho el sesgo profesional de cada uno de los individuos. Sin embargo, analizada la muestra en su conjunto se puede afirmar que, sin que la inmensa mayoría de las concepciones se encuentren en el nivel que consideramos como deseable, indican un nivel de reflexión elevado, sobre todo en la perspectiva sobre el patrimonio.

B) Categoría II: Modelo de enseñanza y de difusión del patrimonio.

La segunda categoría de esta investigación abarca un ámbito bastante más amplio que la anterior, es por ello que la integran cuatro variables. Esta categoría se centra, fundamentalmente, en los diferentes componentes que pueden definir, al menos en parte, los aspectos metodológicos a la hora de difundir el patrimonio en sus respectivas instituciones de trabajo. Son cinco las variables de estudio que atendemos en esta segunda categoría: *Papel del patrimonio en programas educativos y de difusión*, *Papel de emisores y receptores en la enseñanza y difusión del patrimonio*, *Integración de contenidos* y *Finalidad de la enseñanza y difusión del patrimonio*.

La tercera variable, *Papel del patrimonio en programas educativos y de difusión*, pretende definir el interés y la importancia que presenta la función educativa y de difusión en estas instituciones. Esta variable presenta cinco indicadores que van de “sin interés socioeducativo” a la “integración plena” de las actividades educativas y de difusión en los museos.

Los resultados presentan similitudes con las de la primera categoría, principalmente con la variable primera, ya que el posicionamiento en el nivel más inferior, sin interés socioeducativo, es inexistente; por otra parte, la segunda opción menos significativa es la perteneciente al nivel considerado como deseable (integración plena), en la que sólo se encuentran dos individuos (10 %), siendo el tercer nivel (recurso didáctico), donde se adscriben el mayor número de individuos (50 %), seguido del segundo nivel, utilización anecdótica, con ocho sujetos (40 %). Como se puede apreciar aquí los sujetos presentan posturas intermedias aunque más cercanas al nivel deseable que al nivel inicial.

La cuarta variable, *Papel de emisores y receptores en la enseñanza y difusión del patrimonio*, hace alusión al tipo de comunicación que se produce en estas instituciones con respecto al público. En este caso los diferentes niveles de progresión vienen concretados a través de tres indicadores que presentan cada uno de ellos tres tipos de comunicación diferentes desde posiciones más simples en el caso de la comunicación unidireccional, pasando por un grado intermedio, la comunicación recíproca, y finalmente la comunicación multidireccional como el nivel superior o deseable, que implica unos conocimientos de didáctica y/o de comunicación adecuados para un tratamiento activo y dinámico con el público en general y con el alumnado en particular.

Los resultados presentan una diferencia sustancial con el resto de variables ya que el nivel de progresión que muestran los individuos es muy inferior al resto del análisis, de tal forma que la mayoría de las concepciones se encuentra en el nivel inicial, denominado de comunicación unidireccional, representando el 45 % de la muestra, siendo el nivel deseable el que presenta una menor representación (15 %). La peculiaridad de los resultados está determinada por la falta formación didáctica de los gestores, al tiempo que poseen una alta formación en sus ciencias de referencia.

En la quinta variable, *Integración de contenidos*, se hace referencia a si se trabajan contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales, y si de forma aislada o interrelacionados. En esta variable encontramos a la mayoría de los individuos entre el nivel inicial (sin integración), y el intermedio (integración simple), con un 40 % en cada una de ellas postura intermedia, situándose en el nivel deseable, integración compleja, sólo un 20 %.

Por último, la sexta variable, *Finalidad de la enseñanza y difusión del patrimonio*, hace referencia al objetivo que han de tener los gestores y las instituciones que representan respecto a la utilidad de la enseñanza del patrimonio en la sociedad. Para ello son tres los indicadores que se presentan en esta sexta variable, la *finalidad academicista* en el nivel más básico, la

finalidad práctica-conservacionista en el nivel intermedio y la *finalidad crítica* en el nivel superior o deseable.

Los resultados obtenidos arrojan datos en concordancia con el resto de variables que se han analizado hasta el momento, ya que aquí, una vez más, la mayoría de los individuos se encuentran en el nivel intermedio de evolución, finalidad práctico-conservacionista (55 %), aunque en esta ocasión la tendencia cambia ya que el siguiente nivel en el que se encuentran un mayor número de encuestados es el superior o deseable con un 30 % de la muestra, para finalmente situarse en el nivel inferior sólo un 10 %.

A lo largo de las diferentes variables que forman la segunda categoría se ha visto una coherencia de los resultados obtenidos en cada una de ellas, con la excepción de la categoría cuarta en la que el porcentaje mayor de individuos lo encontramos en el nivel inicial dentro de la hipótesis de progresión de esta variable; el resto de variables nos muestra unos resultados en la que las concepciones de la mayor parte de los individuos se encuentran en el nivel intermedio con una tendencia porcentual más cercana al nivel inicial que al deseable, a excepción de la variable sexta donde esta tendencia se invierte.

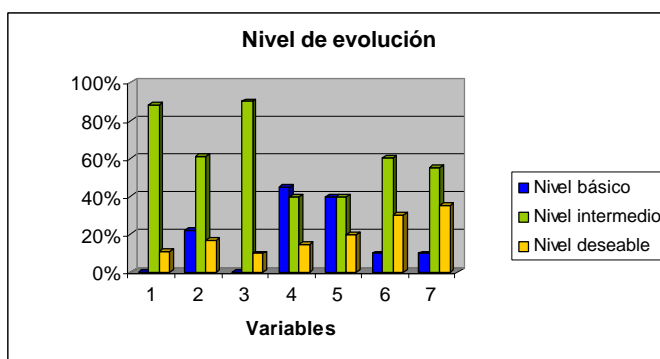
C) Categoría III. Patrimonio e identidad.

La tercera categoría cuenta con una única variable *Tipología patrimonial e identidad*. Esta categoría es un complemento de la primera, clara es la similitud entre la variable segunda (Tipos de patrimonio) y la séptima (Tipología patrimonial) con la salvedad de que en esta última se plantean las posibles relaciones con el concepto de identidad. De esta forma el sistema presenta cierta coherencia con tres variables entre la primera y tercera categoría y cuatro en la segunda. En este punto es importante aclarar que, a pesar de las similitudes, se consideró crear una tercera categoría debido a la importancia que posee el proceso identitario en los individuos, ya que de forma inconsciente marca cada una de las respuestas y es por esto por lo que se presenta como categoría independiente al final del sistema.

En la séptima variable, *Tipología patrimonial e identidad*, se pretende matizar con qué tipos de elementos y referentes patrimoniales se identifican los gestores. Los indicadores que se presentan son cinco pero muestran una salvedad con respecto al resto de las variables, ya que no suponen siempre una progresión con el anterior: los tres que aparecen como intermedios (natural, histórico y artístico) se encuentran al mismo nivel, siendo el primero (etnológico) el que presenta menor nivel de evolución y el quinto (holístico) el que se considera como deseable.

Los resultados presentan gran coherencia con los anteriores pues la gran mayoría de individuos se sitúan, una vez más, en las posturas intermedias, representando un 45 %, aunque en esta ocasión, al igual que ocurría en la variable anterior, la segunda opción es la deseable con un 35 %.

En este punto es importe aclarar una serie de cuestiones. Por una parte el por qué en esta variable los indicadores intermedios se sitúan al mismo nivel y no unificados o en progresión como en el resto; el caso es que se pretende saber si los individuos, más allá de los que se sitúen en el nivel inicial o alcancen el nivel deseable, se identifican con la tipología patrimonial que se corresponde con su formación académica, hecho que se ha confirmado en su totalidad (Cuadro 2).



Cuadro 2. Evolución en el sistema de categorías

CONCLUSIONES

El primer elemento a destacar es que la muestra presenta un comportamiento bastante homogéneo en general, aunque siempre existen individuos destacados por uno u otro extremo.

En cuanto a los resultados es muy interesante comprobar cómo la hipótesis de investigación se corrobora de manera clara ya que, según indicamos, la muestra se sitúa en un nivel medio de progresión pero con comportamiento desigual entre la primera y tercera categoría y la segunda. En la primera categoría encontramos, dentro de la primera variable, que la mayoría de individuos se sitúan en un nivel alto de evolución y que no se encuentra nadie en los niveles inferiores, y en la segunda se encuentran en un nivel intermedio con tendencia hacia los niveles superiores, apareciendo un elevado nivel de reflexión; en la tercera categoría ocurre lo mismo que en la variable segunda, ya que la mayoría de las concepciones de los gestores se encuentran en un nivel intermedio de progresión, pero la muestra presenta una clara tendencia hacia el nivel deseable. Por el contrario, en la segunda categoría la tendencia se invierte ya que

aunque en general se encuentran en niveles intermedios, la tendencia es hacia el nivel inicial, comportamiento que aparece igualmente en las variables tercera y quinta. Con tendencia ascendente aparece en la sexta y situadas en el nivel básico en la variable cuarta, donde la comunicación unidireccional destaca sobre las demás. Se aprecia una escasez de ideas y actividades didácticas, quedando palpable la poca o casi nula importancia que se da al proceso educativo y de difusión en estas instituciones, y esto se produce a pesar de que casi la totalidad de los informantes aseguran que son los encargados de las tareas de difusión.

Estos resultados vienen a demostrar, una vez más, que poseen una alta formación disciplinar pero muy escasa formación didáctica, hacia la que muestran poco interés, ya que las pautas señaladas se manifiestan de forma clara en los individuos que llevan bastantes años trabajando en patrimonio. Además vemos cómo no son capaces de integrar contenidos a la hora de desarrollar propuestas de comunicación patrimonial en sus instituciones.

Ahora bien, la actitud negativa hacia los procesos educativos no es generalizada, ya que encontramos un proceder desigual de los gestores según la importancia de la entidad, los responsables de los grandes museos se muestran poco receptivos al cuestionario y se consideran evaluados al tiempo que mantienen una postura de superioridad, mientras que los responsables de instituciones de pequeño o mediano tamaño están más abiertos a propuestas de mejoras educativas en sus instituciones, y se mostraron más receptivos y colaborativos con el cuestionario.

A pesar de todo ello, las instituciones sí consideran que realizan actividades educativas y piensan que son suficientes, aunque a la hora de describirlas pocos comentan realmente actividades sino que se limitan a decir que realizan visitas guiadas, material didáctico para el profesor y alumnos y charlas y conferencias, pero en ningún caso describen esos procesos o materiales. Como vemos, visitas, materiales y charlas siguen siendo las acciones más habituales en los museos, de ahí que, a pesar de una evidente apertura en la última década, se sigan considerando instituciones inmovilistas alejadas de la realidad social y educativa. Siguiendo en esta línea, decir que los museos locales, tienen más predisposición hacia la realización de actividades orientadas al público escolar pues necesitan de éste para cumplir expectativas de visitas, por contra, los grandes museos aunque poseen material didáctico (guías escolares o unidades didácticas) restan importancia a las mismas y la visita a la exposición se considera como suficiente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLARD, M. et LEFEBVRE, B. (eds.) (2001) *La formation en muséologie et en éducation museale à travers le monde*. Sainte-Foy, Québec, Les Éditions Multimondes.
- ÁLVAREZ-GAYOU, J.L. (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, Piados.
- ANTINUCCI, F. (2004) *Comunicare nel museo*. Laterza.
- ASENSIO, M. y POL, E. (2002) *Nuevos Escenarios en Educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Buenos Aires, Aique.
- ASENSIO, M. y POL, E. (2003) Aprender en el museo. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36. 62-77.
- AVILA, R. (1998) *Aportaciones al conocimiento profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia del Arte*. Universidad de Sevilla. Tesis doctoral.
- BERTUGLIA, C.S., INFUSIÓN, S. et STANGHELLINI (2004) *Il museo educativo*. Franco Angeli.
- CLEMENTE, P. (2004) *Museografía e comunicazione di massa*. Aracne.
- CUENCA, J.M. (2002) *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Universidad de Huelva. Tesis doctoral.
- CUENCA, J.M. y MARTÍN, M. (1998) “La función didáctica de los museos. Concepto, recursos y actividades.” *Cuadernos de la AAMH, n° 1*. Edit. Cuché, Huelva, pp. 33-47.
- CUENCA, J.M., MARTÍN, M. y ESTEPA, J. (2006) “Educación e Identidad a través de las webs de los museos andaluces” *IV Internacional Conference on Multimedia and Information and Communication Technologies in Education (m-ICTE 2006)Vol III*. Edit. Formatex. 1694-1698
- DOMÍNGUEZ, C., ESTEPA, J. y CUENCA, J.M. (eds.) (1999) *El museo. Un espacio para el aprendizaje*. Huelva, Universidad de Huelva.
- ESTEPA, J. (2001) El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales: octáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Iber*, 30. 93-105
- ESTEPA, J., CUENCA, J.M. y ÁVILA, R. (2006) Concepciones del profesorado sobre la didáctica del patrimonio. En A.E. Gómez y M.P. Núñez (eds.) *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Málaga, AUPDCS. 57-66.
- FLICK, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, Morata.
- FONTAL, O. (2003) *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Oviedo, Trea.
- FONTAL, O. (2004) Enseñar y aprender patrimonio en el museo. En R. Calaf (coord.):

Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio. Gijón, Trea. 49- 78.

FONTAL, O. (2006) Las webs: complementos y extensiones de los museos. En R. CALAF y O. FONTAL *Miradas al patrimonio.* Gijón, Trea. 181-200.

IBÁÑEZ, A. y CORREA, J.M. (2004) Territorio, museo y nuevas tecnologías. Propuestas de desarrollo en territorio Menosca. En M.I. Vera y D. Pérez (eds.): *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas.* Alicante, AUPDCS. 131-138.

MARTÍN, M. (2004) “Los centros de interpretación del patrimonio como dinamizadores socioculturales del territorio. El caso de Almonte” *VII Jornadas andaluzas de difusión del Patrimonio histórico*, Edit. Junta de Andalucía. Consejería de Cultura, Sevilla. 419-430.

MONTAÑÉS, C. (coord.) (2001) *El Museo. Un espacio didáctico y social.* Huesca, Mira Editores.

PARCERISA, A. (2006) Materiales didácticos de los museos: un recurso para el aprendizaje. *Aula de innovación educativa*, 148. 23-27.

PASTOR, I. (2004) *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales.* Barcelona, Ariel.

PEÑA, V (ed) (2003) *I Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico. O Museísmo Pedagógico en España e Portugal: itinerarios,*

experiências e perspectivas. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.

PÉREZ, E. (2000) *Estudio de visitantes en museos. Metodología y aplicaciones.* Gijón, Trea.

RUIZ, R., WAMBA, A.M. y JIMÉNEZ, R. (2004) La alfabetización científica y el patrimonio: análisis de páginas web. En P. Díaz y otros (coords.) *La Didáctica de las Ciencias Experimentales ante las Reformas Educativas y la Convergencia Europea.* Bilbao, Univ. País Vasco. 435-439.

SANTACANA, J. Y HERNÁNDEZ, F.X. (2006) *Museología crítica.* Gijón, Trea.

SANTACANA, J. y SERRAT, N. (coords.) (2005): *Museografía didáctica.* Barcelona, Ariel.

SERRAT, N. (2005) *Acciones didácticas en el marco de los museos. Estado de la cuestión y análisis.* Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

SOLANILLA, L. (2002) ¿Qué queremos decir cuando hablamos de interactividad?. El caso de las webs de los museos de historia y arqueología.

http://www.uoc.edu/humfil/articles/esp/solanilla_0302

TEBOUL, R. et CHAMPARNAUD, L. (1999) *Le public des musées. Analyse socio-économique de la demande muséale.* Paris-Montreal, L'Harmattan.

Myriam J. Martín Cáceres, José María Cuenca López , Jesús Estepa Jiménez

EUROPA Y LOS EUROPEOS EN EL IMAGINARIO DE LOS JÓVENES

María Esther López Torres
Universidad Complutense de Madrid

NUESTRA INQUIETUD: ¿UNA IDENTIDAD FUNDADA EN EL SABER?

*"¿Tiene Europa un cuerpo? Sí. ¿Tiene Europa un alma? También. ¿Qué le falta a Europa? Conciencia"...*¹. Aunque Salvador de Madariaga no ha sido, ni será, el único autor que ha reflexionado sobre la inconsciencia de la "vieja" identidad europea², sus palabras, cuidadosamente recogidas por su amigo JÁUREGUI en su ensayo sobre Europa, han servido para interrogarnos en torno al estado actual de esa conciencia europea...

Tal inquietud ha venido siendo una constante en el seno de las propias instituciones europeas que, paralelamente a los sondeos periódicos de opinión, se esfuerzan por diseñar y llevar a la práctica diferentes iniciativas y programas para impulsar entre los europeos **sentimientos de unidad** que, confiando especialmente en los ámbitos educativo y cultural, puedan sustentarse **sobre un mayor conocimiento** de nuestra realidad común europea.

¹ JÁUREGUI (2000) Europa. Tema y variaciones. Identidad y variedad cultural europea. Madrid: MAEVA, p. 162.

² Reflexiones interesantes en este sentido encontramos, por poner algunos ejemplos, en: SCHMIDT, H. (2002). La autoafirmación de Europa. Perspectivas para el siglo XXI. Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, p. 170; FERRO, M. "La conciencia europea ¿mito o realidad?" [en línea], en Label France. Revista publicada por el Ministerio de Asuntos Exteriores francés, nº 40. [Consulta: 20 julio 2002]. En Internet: <http://www.france.diplomatie.fr/label_france/ESPANOL/DOSSIER/presidence/05.html>; ORTEGA Y GASSET, J. (1983). "La sociedad europea", en Obras completas, vol. 9. Madrid: Alianza, Revista de Occidente, pp. 323-324.

En efecto, el nuevo proyecto educativo que se ha ido preparando en Europa, tal como se desprende de los documentos oficiales de la Unión y del Consejo (sus padres fundadores), se encamina, en realidad, y sirviéndose de manera especial de las Ciencias Sociales, a la formación de ciudadanos identificados con Europa y con los valores democráticos que ésta pretende representar.

Y es que, ciertamente, no hay mejor modo de valorar lo que es y encierra el continente que descubriendo o reconociendo sus propias peculiaridades, y es justamente por ello por lo que *la diversidad geográfica de Europa, sus estructuras sociales y políticas, los factores históricos que la han modelado, el origen de la idea europea, las grandes líneas de desarrollo de su cultura, la pluralidad de lenguas y la riqueza cultural* han venido siendo considerados los principales focos de atención para trabajar con los jóvenes desde esa nueva dimensión educativa³.

Es en este contexto se enmarca nuestro estudio *Europa en la ESO: concepto, sentimiento y realidad ante el proyecto unificador. Un estudio a través de los centros vallisoletanos*⁴, en el que, basándonos en la ESO y desde el área de Ciencias Sociales, hemos querido, por un lado, **rastrear la dimensión europea** que se desarrolla en la práctica del aula (recurriendo sobre todo a los manuales escolares y al profesorado de Ciencias Sociales), y por otro lado, y es aquí donde nos centraremos para este artículo⁵, **acercarnos a la idea de Europa que anida en nuestros jóvenes** (el sentimiento de pertenencia que desarrollan respecto a ella; el conocimiento de sus aspectos geográficos, políticos y culturales; la valoración que les merece en sí misma o en relación con el proceso integrador), buscando, al tiempo, las posibles relaciones entre ambas cuestiones.

IDENTIFICADOS CON EUROPA... ¿POR QUÉ?

Las autoridades europeas insisten en “*la imperiosa necesidad de reforzar la dimensión ciudadana de la Unión Europea*”⁶, pero entonces... ¿qué metas se han alcanzado en lo que se

³ CONSEIL DE L'EUROPE. Résolution núm. 1 sur "la dimension européenne de l'éducation : pratique de l'enseignement et contenu des programmes" (adoptée lors de la 17e session de la Conférence permanente des Ministres de l'Education du Conseil de l'Europe), Vienne (Autriche), 16-17 octobre 1991 [en línea]: <http://www.coe.int/T/F/Coop%20E9ration_culturelle/education/Conf%20E9rences_permanentes/i.17esessionvienne1991.asp#TopOfPage>. [Última consulta: marzo 2006].

⁴ Este fue el título dado a la Tesis Doctoral que, dirigida por el profesor Isidoro González Gallego, defendí en la Facultad de Valladolid ante el tribunal que presidiera el profesor Joaquín Prats Cuevas el 27 de noviembre de 2006.

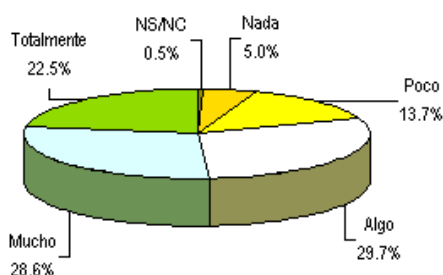
⁵ Como es evidente, tan sólo expondremos aquí algunos de los resultados más relevantes en torno a la idea que de Europa y los europeos tienen nuestros jóvenes.

⁶ CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA. "Educación y Formación 2010: Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa - Informe intermedio conjunto del Consejo y la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo

refiere a la asunción de una ciudadanía europea por parte de los adolescentes?... en definitiva, ¿en qué medida *se sienten* éstos, efectivamente, *europeos*?

Tras analizar las respuestas que los propios alumnos nos han dado a esta pregunta⁷, observamos que, ciertamente, y confirmando los resultados obtenidos en la investigación que dirigiera el profesor PRATS⁸, **la inmensa mayoría de los adolescentes (95%) se sienten, de algún modo⁹, ciudadanos europeos y, tan sólo, uno de cada veinte** -dos tercios de los cuales son chicos-, **niega rotundamente tener tal sentimiento** (gráfico 1).

Gráfico 1. EL ALUMNO ¿EN QUÉ MEDIDA SE SIENTE CIUDADANO EUROPEO?.



Dicho europeísmo, aunque es vivido con distinta intensidad por los estudiantes que confiesen poseerlo, entre los cuales uno de cada siete se siente únicamente “un poco” europeo, se muestra **de forma tajante y decidida en algo más de la mitad** de los encuestados, que se identifican “mucho” (28.6%), y hasta “totalmente” (22.3%), con el espacio europeo y, con **algo menos de nitidez en tres de cada diez** de ellos (29.7%).

Los que más intensamente perciben su emoción europea son las chicas, los que acuden a centros concertados, y dentro de éstos, los de mayor edad, los que han nacido dentro del

detallado relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa” [en línea]. Diario Oficial de las Comunidades Europeas, nº C 104, de 30 de abril de 2004, pp. 0001-0019. [Consulta:julio 2004]. En Internet: <http://europa.eu.int/eur-lex/prj/es/oj/dat/2004/c_104/c_10420040430es00010019.pdf>.

⁷ Dentro de la pregunta 16 de la encuesta al alumnado, uno de los ítems pedía a éste que nos dijera en qué medida se sentía ciudadano de Europa.

⁸ A partir del análisis de 2166 encuestas que fueron respondidas por alumnos de toda España, se comprobó que el 69% del alumnado se sentía europeo frente al 25% que negó tener tal sentimiento. Por otra parte, el porcentaje de los que, en el momento de la encuesta, no saben o no contestan al ser preguntados sobre su sentimiento europeísta representó en dicho estudio el 6% de la muestra. Asimismo, se comprobó, efectivamente, que “las mujeres se sienten más europeas que los hombres (ocho de cada diez frente a siete los varones)”. PRATS, J. (dir.); TREPAT, C-A. (coord.) et al. (2001). Los jóvenes ante el reto europeo: conocimientos y expectativas del alumnado de educación secundaria. Barcelona: Fundación “la Caixa”, Colección de Estudios Sociales, Núm. 7, p. 150.

⁹ Para facilitar la respuesta de los alumnos, establecimos una gradación en cinco categorías (nada, poco, algo, mucho, totalmente) que, ordenadas, nos permitían detectar el grado de importancia que adquiría en ellos tal sentimiento, algo que resultaba difícil de conocer si la respuesta se limitaba simplemente a “sí” o “no”.

espacio europeo, los que disponen de mayores posibilidades económicas, y los que han tenido más oportunidades para viajar y conocer otros países europeos.

Y es que, tal como hemos comprobado, el conocimiento directo (por medio de estancias o viajes) o indirecto (a través del estudio de idiomas, por ejemplo) de Europa y lo europeo, se descubre, en efecto, un factor esencial para sentirse miembro de la sociedad europea. En coherencia con ello, los datos revelan, además, que, tal como insisten en señalar las propias instituciones, cuanto menor es el nivel de información sobre Europa más evidente se manifiesta la incapacidad para identificarse con ella.

Pero, ¿qué puede justificar tal europeísmo? ¿qué aspectos de la realidad europea son especialmente valorados por nuestros estudiantes?. Aunque en la prueba que sirvió a nuestro estudio solo existió un ítem que interpelaba directamente a los estudiantes sobre su sentido de europeo, algunos alumnos, llevados incluso por una especie de “euforia europea”, lo hacen también evidente, y de forma bastante contundente, en las **expresiones formuladas** para responder a otras preguntas que, por su formulación abierta, daban perfectamente cabida a su propia subjetividad.

Porque es un continente “maravilloso”

Cuando intentan dar una **definición sobre Europa**, uno de cada diez escolares incluye valoraciones y opiniones estrictamente personales que, en la mayoría de los casos (92.6%), **expresan claramente su “orgullo europeo” y sus sentimientos de adhesión e identificación** con un espacio “*de gran belleza*” natural, artística y cultural, al que “*vale la pena*” visitar y contemplar porque a cualquiera “*le gustaría*”.

Entusiasmados, de hecho, con esta idea, muchos definen Europa únicamente a través de adjetivos como “*bonito*”, “*precioso*”, “*maravilloso*”, o realizan afirmaciones del tipo: “*Europa es un mundo lleno de cultura, riquezas, paisajes estupendos, ciudades donde puedes ir a comer sus delicias*” (1º Bachillerato, C. San José); “*un continente bastante desarrollado, con ciudades preciosas, como Brujas, París, Madrid y que tiene mucho que visitar, sus países tienen un gran atractivo físico e interés cultural*” (3º ESO, C. Apostolado); “*un continente con países bonitos y con mucha historia*” (1º ESO, IES Pinar de la Rubia)...

Asimismo, y tal como se sugería en la formulación de la pregunta, algunos, imaginando que debían explicar el significado de “Europa” a otra persona no europea, le aseguran que “*es muy interesante para conocer y analizar*” (1º Bachillerato, IES Ribera de Castilla) y la animan a

descubrirlo personalmente: “a mí me parece que sus ciudades y países son preciosos. Te gustará” (1º ESO, C. Lourdes); “tienes que visitarlo” (1º ESO, C. San José)...

Pero al mismo tiempo, en Europa, **aparte de disfrutar de ese atractivo físico y cultural, el alumno, sintiéndose protegido por “unos derechos” y por un sistema que considera “justo”, dice encontrarse “muy bien” (“de perlas” dice alguno), “a gusto”, “libre”, “seguro”, y con todo “un futuro” lleno de posibilidades que se abren ante él.**

En definitiva, **los paisajes, los monumentos, las tradiciones culturales** y todo aquello que el alumno contempla con sus ojos y admira dentro del territorio europeo, pero también **los beneficios que, gracias a la unidad, ha ido obteniendo la ciudadanía** en el campo político, económico y social, así como **la preponderancia económica** de Europa -presente en los pensamientos que ésta inspira en al menos cerca de cuatro de cada diez escolares (37.5%)-, constituyen los principales aspectos que modelan y explican, si no totalmente al menos en gran parte, el sentimiento de “europeo” que anida en los adolescentes.

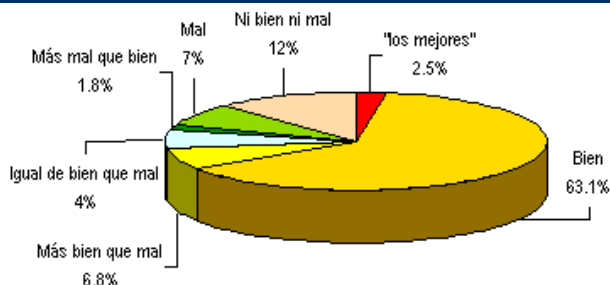
Porque los europeos somos de “lo mejor”

Pero es que además, esa relación empática que los jóvenes desarrollan con respecto a Europa, alcanza también al conjunto de **los europeos** a los que, tal como se deduce del análisis de **las características que atribuyen** a dicho colectivo¹⁰, consideran gente “*muy agradable*”, “*estupenda*” y “*maravillosa*” (8.5%).

Más aún, el estudio de los adjetivos empleados por el conjunto del alumnado ante la pregunta donde se les pedía *caracterizar a los europeos* (responden a ésta el 60.7%) revela que **para dos de cada tres alumnos que intentan describirlos, los europeos únicamente merecen calificativos positivos** -frente a una minoría de estudiantes (7%) que sólo utiliza sus contrarios-, llegando a ser definidos por algunos (2.5%), *simplemente*, como “*los mejores*”.

¹⁰ Así lo hemos observado en los adjetivos que los alumnos emplean para responder al ítem 19c de la Encuesta que les dirigimos y donde se les pedía definir las características de los europeos.

Gráfico 2. ¿CÓMO VALORAN LOS ALUMNOS A LOS EUROPEOS?¹¹



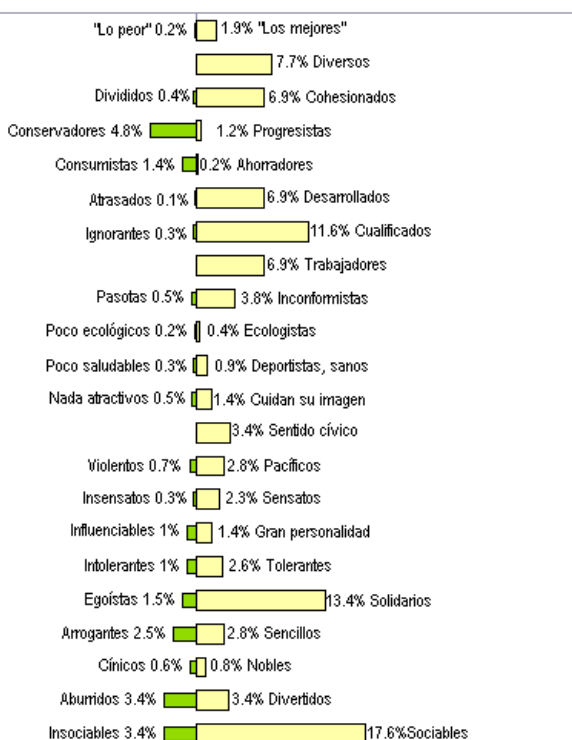
Tal como señalamos en el gráfico 3, lo que más valoran de los europeos es, fundamentalmente, su **carácter sociable** y extrovertido (17.6%), su **espíritu solidario** (13.4%) y su **alto grado de cualificación** (11.6%), en el que, por otra parte, inciden positivamente su **sentido de la responsabilidad** y del trabajo (6.9%) y los **medios de que disponen** en una sociedad como la nuestra, desarrollada (6.9%) tanto económica como tecnológicamente, y a la cual, por otra parte, se refieren uno de cada diez alumnos cuando tratan de definir Europa¹².

La percepción de sus virtudes es decididamente superior a la de sus defectos, ausentes incluso por completo cuando se trata de hablar de determinados aspectos como los que tienen que ver con el trabajo o con el sentido cívico. Los calificativos de carga negativa, como “vagos”, “dormilones” o “poco trabajadores”, por un lado, o “incívicos”, “gamberros” o “delincuentes”, por otro, brillan por su ausencia en las descripciones de los alumnos, que en cambio, si los utilizan para definir a otros grupos como los estadounidenses, tal como veremos en páginas posteriores.

¹¹ Para establecer esa distinción que ilustra el gráfico referido, hemos contabilizado en cada alumno, por un lado, los calificativos que emplea para resaltar las virtudes europeas (sociables, simpáticos, tolerantes, trabajadores, inteligentes, honestos, sensatos, pacíficos...) y por otro, los que contienen una carga negativa o señalan defectos (fríos, desagradables, intolerantes, pasotas, perezosos, ignorantes, cínicos, inconscientes, agresivos...). Partiendo de este cómputo: 1) hemos considerado que los escolares que únicamente utilizan adjetivos positivos valoran a los europeos “bien” o como “los mejores” (si emplean superlativos o expresiones del tipo “geniales”, “fabulosos”, “increíbles...”) mientras que los perciben “mal” quienes emplean solo términos negativos; 2) entre los estudiantes que combinan en su respuesta ambos tipos de calificativos hemos diferenciado a los que juzgan a los europeos “más bien que mal”, cuando utilizan más los positivos que los negativos; al revés, “más mal que bien” si indican más defectos que virtudes; e “igual de bien que de mal” si señalan el mismo número de adjetivos positivos que negativos; 3) hemos incluido en el grupo de los que no opinan “ni bien ni mal” a los que se refieren a cuestiones difícilmente clasificables como valores positivos o negativos tales como la ideología, el estilo de vida familiar o las creencias religiosas.

¹² Así se constata al estudiar las respuestas a la pregunta que ya estudiábamos más arriba y donde se les pedía una definición sobre Europa: “Si tuvieras que explicar a otra persona que no es europea lo que entendemos por “Europa”, ¿qué le dirías?”.

Gráfico 3. LOS EUROPEOS VISTOS POR LOS ALUMNOS¹³



Cabe señalar, por otra parte, la cifra de los que se muestran conscientes de la **diversidad lingüística y cultural que caracteriza a nuestra sociedad (7.7%)**, y que se revela bastante similar a la de aquellos que **encuentran positivo el sentido de unidad que existe entre los europeos (6.9%)**. La reciente unidad contribuye pues, a definir, según estos alumnos, el carácter del europeo, que trasciende ahora las fronteras de lo local, lo regional o lo estrictamente nacional.

Inspirados, quizás, por ese sentido de unidad, algunos estudiantes señalan entre los rasgos que explican a los europeos su voluntad de lucha para alcanzar nuevos objetivos (probablemente aquellos que les llevan a progresar conjuntamente), y que se define a través de ese **carácter luchador e inconformista** que tanto valoran el 3.8% de los escolares.

LA GEOGRAFÍA Y LA HISTORIA, IGNORADAS PARA *PENSAR EUROPA*¹⁴

¹³ Los porcentajes señalados en este gráfico se han calculado sobre el total de alumnos que conformaron la muestra (2145), y no, como en el caso anterior, sobre el número de alumnos que respondieron a la pregunta (ello explica la variación que experimenta el grupo que definió a los europeos como "los mejores").

Pese a la insistencia con que, ya desde 1988, las instituciones europeas tratan de fomentar y mejorar, a través de la enseñanza, los conocimientos de los ciudadanos, y especialmente de los jóvenes, acerca “*de la Comunidad y sus Estados miembros en sus aspectos histórico, cultural, económico y social*”¹⁵, **los contenidos abordados en las aulas de geografía e historia ocupan un escaso lugar en su propia percepción sobre Europa** (ver el gráfico 4 donde señalamos los aspectos referidos por los alumnos al explicar Europa). En las pocas ocasiones en que, al definirla, **recurren a ellos** lo hacen **para tratar de realizar una descripción física muy poco detallada o**, coincidiendo con lo observado por Tutiaux-Guillon¹⁶ en estudiantes franceses, **para resaltar**, y sobre todo contraponer, **su desarrollo económico o el sistema democrático** europeo frente a los que existen en otros lugares del mundo más pobres o en los que no se respetan los derechos humanos.

Acerca de la geografía

Aunque los **aspectos de la geografía europea brillan por su ausencia en las declaraciones de uno de cada dos escolares** (49.4%), entre aquellos que sí incluyen en sus comentarios sobre Europa explicaciones de tipo geográfico (50.6%), la casi totalidad definen a aquella al menos como un “continente” (48.3%), y aunque normalmente lo hacen sin más precisiones desde el punto de vista geográfico, se observa que dos de cada diez de estos escolares (12.1% del total) añaden a dicho término indicaciones acerca de su ubicación dentro del espacio terrestre. Tales indicaciones, sin embargo, suelen ser por lo general bastante imprecisas e incompletas.

Tal comprobación concuerda, lamentablemente, con el bajo nivel de competencia con que, tal como hemos comprobado, afrontan en general, y especialmente las chicas, la **ubicación espacial** de los distintos topónimos que conforman el espacio físico y político europeos y que, representado por una **nota media global de 3.03 puntos sobre diez**¹⁷ se revela, además, particularmente preocupante si se encuentran en el oriente europeo o si se trata de los elementos hidrográficos.

¹⁴ Utilizamos aquí la expresión que da título al ensayo de MORIN, E. *Pensar Europa* [3ª edición]. Barcelona: Gedisa, 1998.

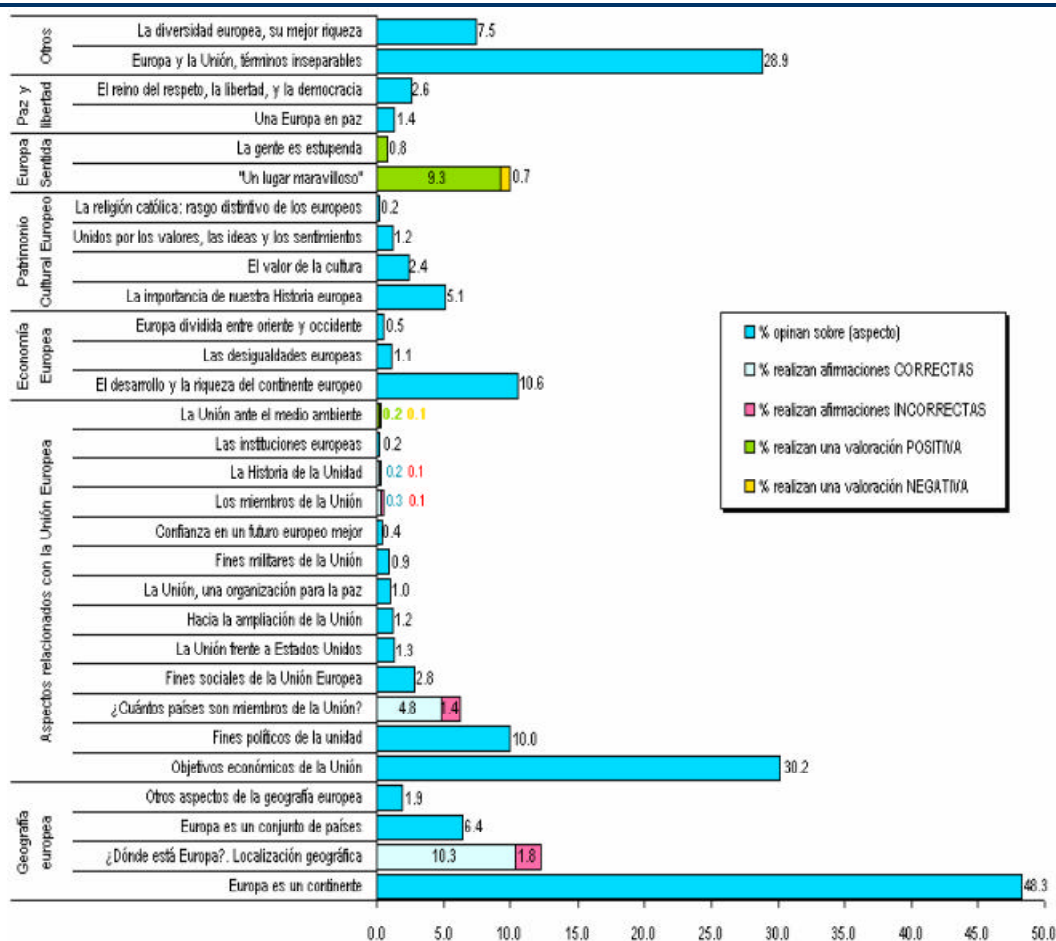
¹⁵ CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA. Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en el Consejo sobre la dimensión europea en la enseñanza de 24 de mayo de 1988 [en línea]. Diario Oficial de las Comunidades Europeas, nº C 177, de 6 de julio de 1988, pp. 0005-0007 [Consulta: 11 octubre 2001]. En Internet: <http://europa.eu.int/eur-lex/es/lif/dat/1988/es_488Y0706_02.html>.

¹⁶ TUTIAUX-GUILLON, N. (2001) “Identidades, valores y conciencia territorial: conocimientos escolares y actitudes europeas de los adolescentes franceses”, en ESTEPA GIMÉNEZ, J.; FRIERA SUÁREZ, F.; PIÑEIRO PELETEIRO, R. (eds.) *Identidades y territorios: un reto para la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo: KRK Ediciones, p. 265.

¹⁷ Dicha nota corresponde a la media aritmética de las calificaciones obtenidas por el conjunto de los alumnos en la localización de los Estados (3.8), de las cordilleras (3.2) y de los ríos (2.1) cuyos topónimos les pedimos situaran en el correspondiente mapa.

El ascenso escolar se revela fundamental para corregir sus informaciones sobre la geografía continental, especialmente sobre el mapa político, si bien no oculta el **rotundo** fracaso de la escuela en la enseñanza de estos contenidos, y en particular en los relativos a la zona oriental. Asimismo, comprobamos que existen otros factores determinantes para el conocimiento de la geografía europea: 1) los enfoques de la escuela, especialmente del **libro de texto**; 2) las características del **propio hecho geográfico** (lejanía, extensión, semejanza con otros...); y 3) la particular **experiencia** que el alumno tiene de Europa.

Gráfico 4. LA EUROPA QUE PIENSAN LOS ALUMNOS



Mejor el presente que la historia

El recurso a la historia para explicar el continente es prácticamente inexistente, si acaso se utiliza para citar, tan sólo, hechos puntuales o aspectos muy generales de la evolución histórica del continente: en su definición tan solo el 5.1% de los estudiantes reflexionan sobre nuestra historia común y el 2.4% sobre nuestras tradiciones y costumbres. Su idea de Europa se basa fundamentalmente en el **presente** y en el futuro inmediato, sobre todo en aspectos relacionados con la **Unión Europea**, refiriéndose a ella cerca de la mitad de los estudiantes (48.5%) cuando tratan de explicar lo que define al continente e incluso estableciendo, la mayoría de éstos (28.9%) una **identidad entre ambos conceptos**.

Entre las posibles explicaciones de esta constatación se encuentra, sin duda, la valoración **positiva el 62.3% de los estudiantes realiza del proceso de integración**, en razón, sobre todo (si no exclusivamente) de los **beneficios**, sobre todo económicos (el 30.2% de los estudiantes mencionan la importancia de la economía entre los objetivos de la Unión), que la unidad ha aportado a nuestro país y al conjunto europeo.

Pero tal admiración por el proceso de integración tampoco se corresponde con un elevado nivel de conocimiento: en general, los orígenes de la Unión, su funcionamiento interno y los Tratados fundamentales que han ido definiendo su evolución son aspectos ignorados por la gran mayoría de los estudiantes que, cuando han de indicar lo que recuerdan del proceso de integración, a lo sumo mencionan el momento en que España (10.6%), Portugal (4.2%) u otros países (3.1%) entran a formar parte de la Unión o bien, simplemente, algún tratado (7.2%), sin indicar siquiera el año en que se firmó y mucho menos su significado o sus consecuencias.

CONCLUSIÓN: UNA EUROPA AL MARGEN DE LA ESCUELA

De los resultados obtenidos en nuestro estudio en torno al imaginario de los jóvenes sobre Europa y los europeos se deduce que, si bien su europeísmo aparece claramente definido, éste no se corresponde, como pretenden las instituciones europeas, con un nivel aceptable de conocimientos acerca de la geografía, la historia, la cultura, la política y la economía europeas.

Lejos de cumplirse tal intención, los aprendizajes que sobre tales aspectos deberían adquirir nuestros estudiantes en la escuela, concretamente a través del área de Ciencias Sociales, se mantienen al margen de lo que verdaderamente configuran sus percepciones sobre Europa y la Unión, que se basan **más en lo que viven y oyen** fuera de las aulas y, en especial, en sus experiencias personales que en los contenidos que se abordan dentro de ellas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CONSEIL DE L'EUROPE. Résolution núm. 1 sur "la dimension européenne de l'éducation : pratique de l'enseignement et contenu des programmes" (adoptée lors de la 17e session de la Conférence permanente des Ministres de l'Education du Conseil de l'Europe), Vienne (Autriche), 16-17 octobre 1991 [en línea]: <http://www.coe.int/T/F/Coop%20E9ration_culturelle/education/Conf%20E9rences_permanentes/i.17sessionvienna1991.asp#TopOfPage>. [Última consulta: marzo 2006].
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA. "Educación y Formación 2010: Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa - Informe intermedio conjunto del Consejo y la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo detallado relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa" [en línea]. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, nº C 104, de 30 de abril de 2004, pp. 0001-0019. [Consulta: julio 2004]. En Internet: <http://europa.eu.int/eur-lex/pri/es/oj/dat/2004/c_104/c_10420040430es00010019.pdf>.
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA. Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en el Consejo sobre la dimensión europea en la enseñanza de 24 de mayo de 1988 [en línea]. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, nº C 177, de 6 de julio de 1988, pp. 0005-0007 [Consulta: 11 octubre 2001]. En Internet: http://europa.eu.int/eur-lex/es/lif/dat/1988/es_488Y0706_02.html
- FERRO, M. "La conciencia europea ¿mito o realidad?" [en línea], en *Label France. Revista publicada por el Ministerio de Asuntos Exteriores francés*, nº 40. [Consulta: 20 julio 2002]. En Internet: http://www.france.diplomatie.fr/label_france/ESPANOL/DOSSIER/presidence/05.html
- JÁUREGUI (2000) *Europa. Tema y variaciones. Identidad y variedad cultural europea*. Madrid: MAEVA
- MORIN, E. *Pensar Europa* [3ª edición]. Barcelona: Gedisa, 1998
- ORTEGA Y GASSET, J. (1983). "La sociedad europea", en *Obras completas*, vol. 9. Madrid: Alianza, Revista de Occidente.
- PRATS, J. (dir.); TREPAT, C-A. (coord.) *et al.* (2001). *Los jóvenes ante el reto europeo: conocimientos y expectativas del alumnado de educación secundaria*. Barcelona: Fundación "la Caixa", Colección de Estudios Sociales, Núm. 7, p. 150.
- SCHMIDT, H. (2002). *La autoafirmación de Europa. Perspectivas para el siglo XXI*, Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2001) "Identidades, valores y conciencia territorial: conocimientos escolares y actitudes europeas de los adolescentes franceses", en ESTEPA GIMÉNEZ, J.; FRIERA SUÁREZ, F.; PIÑEIRO PELETEIRO, R. (eds.) *Identidades y*

María Esther López Torres

territorios: un reto para la Didáctica de las Ciencias Sociales. Oviedo: KRK Ediciones

INVESTIGANDO LAS ACTIVIDADES ECONÓMICAS: PROCESO Y RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN DE UN PROYECTO I+D.

Gabriel Travé González

Universidad de Huelva

El estudio de las dificultades que encuentran los docentes y escolares cuando implementan enfoques metodológicos basados en la investigación escolar, constituye el objeto de este trabajo de investigación, que se enmarca dentro de un proyecto I+D mucho más amplio (Travé, Pozuelos y Cañal, 2006; Pozuelos y Travé, 2007; Pozuelos, Travé y Cañal, 2007; Travé y Pozuelos, 2008). Se presenta, en esta ocasión, una breve semblanza del contexto, proceso, categorías y resultados de investigación de un estudio de caso realizado a lo largo de dos años en un centro de primaria de educación compensatoria ubicado en un contexto sociocultural desfavorecido de “especial dificultad”.

El proceso de investigación del “Estudio de caso” tuvo las siguientes fases:

- Contacto inicial, negociación y planificación de la experiencia investigadora.
- Diseño de una unidad didáctica investigadora.
- Reformulación de la unidad
- Experimentación de la unidad didáctica
- Tratamiento de datos
- Evaluación y metarreflexión
- Elaboración de informes y publicación de resultados.

Las categorías de análisis de la investigación se refieren, en cuanto al profesorado participante, al conocimiento de las concepciones relacionadas con las estrategias de investigación escolar, la enseñanza de la economía en primaria, el proceso de elaboración de unidades didácticas y las dificultades y apoyos de los profesores para desarrollar procesos de investigación escolar. Por otra, respecto al alumnado, se pretende analizar la construcción del pensamiento

económico a través del conocimiento de aspectos básicos de la vida cotidiana actual y pasada, el concepto de mercado laboral, así como las ideas acerca de los grandes hitos económicos de la humanidad.

Los resultados obtenidos, respecto a los profesores, muestran la simplicidad de las concepciones iniciales del equipo docente sobre la investigación escolar, la ausencia de formación económica básica que posee el profesorado participante, las dificultades genéricas y específicas derivadas de un contexto deprimido, la necesidad de contar con apoyos que puedan paliar estos obstáculos, así como la importancia que otorgan los profesores al ámbito de investigación como material intermedio para el diseño del currículum de ciencias sociales.

En cuanto a los alumnos, los datos permiten inferir las dificultades que atraviesa el alumnado en relación al conocimiento económico cotidiano, al concepto de trabajo o a la historia económica. Dichas evidencias avalan la necesidad genérica de enseñar economía en Primaria y más aún en contextos de exclusión social, donde cobran especial valor las metodologías participativas de carácter investigador y el estudio de problemáticas socioeconómicas relevantes.

INVESTIGANDO LAS ACTIVIDADES ECONÓMICAS: PROCESO Y RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN DE UN PROYECTO I+D.

Gabriel Travé González
Universidad de Huelva




Se presenta un estudio de caso sobre las dificultades de los docentes y escolares cuando utilizan enfoques metodológicos de investigación escolar (Proyecto curricular Investigando Nuestro Mundo 6-12). La investigación didáctica se ha realizado en un centro de primaria de educación compensatoria ubicado en un contexto sociocultural desfavorecido. El estudio se ha centrado en el diseño, experimentación y evaluación de una unidad didáctica de contenido histórico-económico utilizando el ámbito "Investigando las actividades económicas"

FASES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN DE ESTUDIO DE CASO

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

DECLARACIONES

- Entrevistas

REGISTROS ESCRITOS

- Diario profesor
- Diario investigador
- Análisis tareas alumnos

OBSERVACIÓN

- Grabación audio-vídeo



MATERIALES UTILIZADOS:

PROYECTO CURRICULAR INVESTIGANDO NUESTRO MUNDO (6-12)
Editorial Dada
www.dadaeditora.com



CATEGORÍAS DE INVESTIGACIÓN

CONCEPCIONES PROFESORADO:

- Estrategias de investigación escolar
- Enseñanza de la economía
- Diseño de unidades didácticas
- Dificultades y apoyos para investigar

CONCEPCIONES ALUMNADO

- Situaciones histórico-económicas cotidianas
- Mercado laboral
- Estructura económica a través de la historia

CONCLUSIONES PROVISIONALES

PROFESORADO	ALUMNADO
DIFICULTADES Genéricas Específicas	DIFICULTADES concepciones históricas económicas (trabajo, Globalización)
FACILITADORES - Enlace colaborativo - Formación I+D - Enfoque comunitario	
PROPUESTAS de mejora	

BIBLIOGRAFÍA

POZUELOS, F.; TRAVE, G. (2007) Las TIC y la investigación escolar. *Ateneo*, 52, 25-27.

POZUELOS, F.; TRAVE, G. y CAÑAL, P. (2007) Acerca de cómo el profesorado de primaria conoce y experimenta los procesos de investigación escolar. *Revista de Educación MEC*, 344, pp. 480-470. http://www.revistasocionumero.com/344_17.html (Consulta: 14 de septiembre de 2007).

TRAVE, G. (2008) Investigando las actividades económicas. Proyecto Curricular NM (6-12). Sevilla, Dada.

TRAVE, G., POZUELOS, F.J.; CAÑAL, P. (2008) ¿Cómo enseñar investigando? Análisis de las percepciones de tres equipos docentes con diferentes grados de desarrollo profesional. *Revista Iberoamericana de Didáctica*, 355, pp. 1-04. http://www.riodid.org/boletines/3_5.htm (Consulta: 1 de septiembre de 2008).

TRAVE, G., POZUELOS, F.J. (2008) Diseñar economía mediante estrategias de investigación escolar. Estudio de caso sobre las concepciones y prácticas del profesorado. *Encuentros de las Ciencias Sociales*, 7 (en prensa).

LAS TICs, LAS COMPETENCIAS Y EL EEES: ESTRATEGIAS PARA ABORDAR LOS NUEVOS DESAFÍOS EN LA DOCENCIA. UNA INVESTIGACIÓN REALIZADA

**Caridad Hernández Sánchez
Jesús Almaraz Pestana**

Universidad Complutense de Madrid

El análisis de las experiencias llevadas a cabo, a lo largo de los tres últimos cursos, en tres asignaturas diferentes de la Diplomatura de Magisterio, por un equipo integrado por profesores y estudiantes, constituye el objeto de esta investigación vinculada al proyecto de innovación N° 742. Se presentan aquí algunos de los aspectos de la misma.

Estas experiencias han pretendido modificar los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante: la introducción de las TICs, el protagonismo activo de los alumnos, el papel instrumental del Campus Virtual, las diferentes alternativas de evaluación y la generación de materiales y recursos didácticos.

Las tres asignaturas en las que se ha llevado a cabo la experiencia son:

1. *“Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural”*, de la especialidad de Educación Infantil, la experiencia se ha centrado en el uso del portfolio.
2. *“Enseñanza de las Ciencias Sociales en contextos multiculturales”*, asignatura genérica, que se ha basado en el trabajo en equipo y en foros, mediante el uso del Campus Virtual de la UCM.
3. *“Didáctica de la Hª del Arte”*, asignatura optativa y piloto, en la que los alumnos a partir del uso de las TICs generan materiales y recursos.

Los ejes del análisis han sido:

1. El proceso de planteamiento y desarrollo de cada una de las actividades a lo largo de la asignatura.
2. Los materiales producidos por los alumnos: los portfolios, los registros en los foros del Campus Virtual y del resto de herramientas usadas, los recursos y materiales didácticos elaborados y los comentarios escritos de los estudiantes valorando la experiencia al final de la misma, fundamentalmente. Se ha completado con algunas entrevistas y conversaciones con estudiantes.
3. El proceso de trabajo conjunto entre profesores y alumnos en el desarrollo del proyecto.

METODOLOGÍA

La metodología ha sido fundamentalmente cualitativa.

En el portfolio se ha seguido un protocolo elaborado a partir de los objetivos del profesor al implantarlo y de las expectativas, explicitadas previamente, de los alumnos que los han analizado.

En el trabajo en equipo y en foros a través del campus virtual se elaboraron unos ítems para el análisis que hacían los alumnos, que se ha complementado con el análisis del discurso hecho por el profesorado.

En la última de las experiencias, generar materiales y recursos por los propios alumnos para su futuro docente, los materiales producidos por los alumnos se han contrastado con el planteamiento didáctico de la materia.

El trabajo colaborativo que respondía al objetivo, *aprender a trabajar conjuntamente, profesores y alumnos, tanto en las aulas y en las tareas docentes como en proyectos semejantes al que presentamos*, se ha desarrollado a la vez que el proyecto que nos ocupa y constituye un apartado nuevo y significativo, según nuestro análisis, por lo que pensamos que debe tener un tratamiento diferenciado del resto y así lo hacemos en el análisis y evaluación de todo el trabajo.

RESULTADOS

Tras el proceso de análisis, entre otras cosas, percibimos que:

1. los modelos de enseñanza-aprendizaje subyacentes, suponen una barrera al enfrentarse a estrategias metodológicas que derivan de modelos mucho más activos, participativos y autónomos para los estudiantes.
2. el alumnado requiere y exige pautas muy concretas y uniformes para hacer su trabajo, lo que se opone a propuestas que pretenden potenciar su autonomía.
3. el valor de la evaluación y del aprobado gravita constantemente, valorando el proceso en función de la repercusión concreta que pueda tener en la evaluación final, en lugar de los aprendizajes que pretende. .
4. Algunas de las dificultades para el alumno derivan de simultanear al menos dos perspectivas docentes:
 - La “habitual”, de carga presencial de clases con apuntes, fotocopias, trabajos, etc.,
 - Y la que se propone como “innovadora”, que le exige otra forma de trabajo.

En definitiva, lo que estamos abordando es un cambio en las estructuras mentales del alumnado acerca de la docencia, de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de su papel en ellos.

Para los profesores, también supone una revisión de sus presupuestos acerca de su papel docente y una serie de cargas adicionales de tiempo y dedicación. Además, un cambio de mentalidad y de actitud, que implica, mantener expectativas altas acerca del estudiante y reflexionar sobre nuestra tendencia inconsciente de “culpabilizar a la víctima”, entender la docencia como un proceso de acompañamiento al alumno y confiar en la consecución de las metas por éste.

El trabajo colaborativo desarrollado, resulta una actividad educativa beneficiosa para todos. La experiencia ha permitido conocer las inquietudes de ambos y que la visión como alumnos esté siendo reconocida y valorada. Apreciamos un enriquecimiento en la capacidad de análisis de los estudiantes. En los profesores ha sido necesario un esfuerzo para incorporar a los estudiantes como compañeros de tarea. Se han potenciado los mecanismos de comunicación y hemos aprendido juntos; los alumnos, han enriquecido su bagaje con esta inmersión en procesos de investigación en equipo; los profesores, hemos tenido que reelaborar nuestras perspectivas respecto a los alumnos. Ha significado una mayor profundización en el conocimiento de los alumnos, descubriendo algunas de sus facetas que no suelen acontecer en el transcurso de la impartición de las asignaturas.

XIX SIMPOSIO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

LAS TICs, LAS COMPETENCIAS Y EL EEEs: ESTRATEGIAS PARA ABORDAR LOS NUEVOS DESAFÍOS EN LA DOCENCIA. UNA INVESTIGACIÓN REALIZADA

PRESENTACIÓN

El objeto de esta investigación, vinculada a Proyecto de Innovación NP 742, de la UNIVERSIDAD COMPLUTENSE, lo constituye el análisis de las experiencias vividas a cabo a lo largo de los tres últimos cursos, en tres asignaturas diferentes de la Diplomatura de Magisterio, por un equipo de la FF. de Educación integrado por los profesores y @e_alum@ de dichas asignaturas.

OBJETIVOS

Modificar los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la introducción de las TICs, el protagonismo activo de los alumnos, el papel instrumental del Campus Virtual (CV), las diferentes alternativas de evaluación y la generación de materiales y recursos didácticos, todos ellos aplicados en tres asignaturas:

1. "Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural", centrado en el uso del portfolio.
2. "Enseñanza de las Ciencias Sociales en contextos multiculturales", basada en el trabajo en equipo y en foros, a través del Campus Virtual.
3. "Didáctica de la HF del Arte", mediante el uso de las TICs.

LOS EJES DEL ANÁLISIS

1. El proceso de planteamiento y desarrollo de cada una de las actividades a lo largo de la asignatura.
2. Los materiales producidos por los alumnos: los portafolios, los registros en los foros del CV y del resto de herramientas usadas, los recursos y materiales didácticos elaborados y los comentarios escritos de los estudiantes valorando la experiencia.

Se ha completado con algunas entrevistas y conversaciones con estudiantes.

3. El proceso de trabajo conjunto entre profesores y alumnos en el desarrollo de este proyecto.

METODOLOGÍA

La metodología ha sido fundamentalmente cualitativa.

En el portfolio se ha seguido un protocolo elaborado a partir de los objetivos del profesor al implantarlo y las expectativas, explicitadas previamente, de los alumnos que los han analizado. En el análisis de los portafolios se han visto las concordancias y las discrepancias con dicho protocolo.

En el trabajo en equipo y en foros a través del CV se han analizado los registros de los foros, del correo y los comentarios escritos de los alumnos. Se elaboraron a su vez unos ítems para el análisis que hacen los alumnos, complementado con el análisis del discurso hecho por el profesorado.

En la última de las experiencias, se han analizado los materiales y recursos elaborados por los alumnos, el trabajo en los foros del CV, las opiniones y comentarios de los mismos, contrastándolo con el planteamiento didáctico de la materia.

RESULTADOS

Del análisis del trabajo realizado con el proyecto destacamos que:

1. Las metodologías propuestas como innovadoras son muy bien acogidas por los estudiantes cuando son tratadas en el aula a nivel descriptivo (técnico) pero, en la práctica, su aplicación con esos mismos alumnos, los resultados no siempre son los esperados.
 2. El análisis de los portafolios de los alumnos nos lleva a decir que la mayoría encuentran en su realización una tarea compleja, amplia y antigua. Al final acaban valorando el trabajo realizado y la nueva metodología propuesta.
 3. Del trabajo en equipo a través de foros del CV, los datos indican que la falta de práctica de esta forma de trabajo es destacada con uno de los dificultades, y también les ha resultado en el manejo de la herramienta.
 4. Para los alumnos, las dificultades que suponen situaciones al menos dos perspectivas docentes:
 - La "habituál", de carga presencial de clases con apuntes, fotocopias, trabajos, etc. que tiene que ir procesando y asimilando, y la "innovadora" que se propone, que le exige otra forma de trabajo, que dedica más tiempo y esfuerzo al proceso que al producto.
 5. En definitiva, lo que estamos abordando con estos cambios metodológicos es un cambio en las estructuras mentales del alumnado acerca de la docencia, de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de su papel en ellos.
 6. Para los profesores, este trabajo, también supone una revisión de sus presupuestos acerca de su papel docente, que implica:
 - Las metodologías innovadoras "no se venden fácilmente", ni por principio los alumnos se adhieren a ellas directamente.
 - Hay que explicar muy bien y con cierta frecuencia estas metodologías y sus metas.
 - Hay que planificar muy bien, secuenciar, organizar las tareas y diferenciar con claridad y concreción los distintos pasos.
 - Hay que acompañar al alumno continuamente, de cerca, para que siga el proceso con el máximo aprovechamiento.
- Además creemos que para el profesor la incorporación de estas metodologías supone también un cambio de mentalidad y de actitud:
 - Mantener expectativas altas acerca del estudiante.
 - Entender la docencia como un proceso de acompañamiento al alumno y confiar en la consecución por éste de las metas.

DIRECCIÓN DEL PROYECTO

Profesora Dra. Caridad HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, Dpto. de Didáctica de las CC. Sociales, FF. de Educación, Universidad Complutense

EL AGUA: ITINERARIOS DIDÁCTICOS POR EL PATRIMONIO HISTÓRICO-ARTÍSTICO Y ESPACIOS NATURALES DE LA ZONA DE SIERRA MÁGINA (JAÉN)

Grupo de Investigación Jaén de Didáctica¹

Universidad de Jaén

En el presente estudio se ha intentado satisfacer un triple objetivo: acercar al alumnado de educación obligatoria al conocimiento de su medio urbano y natural, dar respuesta a algunos objetivos que asisten a los Diseños Curriculares y convertir los itinerarios en una base instrumental para la acción docente. Se han diseñado itinerarios didácticos por Sierra Mágina (Jaén) con un eje común, el agua, sus aspectos naturales y sociales visitando fuentes, manantiales, lavaderos, molinos, etc. Así, se ha elaborado materiales didácticos interdisciplinares adaptables a cada grupo de usuarios según su nivel educativo, edad, objetivos culturales, etc.

¹ Ana María Abril Gallego, María Contreras Quesada, Alcázar Cruz Rodríguez, M^a Consuelo Díez Bedma, M^a Dolores Gámez Carmona, M^a Victoria Mayoral Martínez, Francisco Javier Muela García, Matilde Peinado Rodríguez, Blas Rivera Balboa, Carmen Rueda Parras

Ana María Abril Gallego, María Contreras Quesada, Alcázar Cruz Rodríguez, M^a Consuelo Díez Bedma, M^a Dolores Gámez Carmona, M^a Victoria Mayoral Martínez, Francisco Javier Muela García, Matilde Peinado Rodríguez, Blas Rivera Balboa, Carmen Rueda Parras

EL AGUA: ITINERARIOS DIDÁCTICOS POR EL PATRIMONIO HISTÓRICO-ARTÍSTICO Y ESPACIOS NATURALES DE LA ZONA DE SIERRA MÁGICA (JAÉN)



Ana María Abril Gallego, María Contreras, Alcázar Cruz, M. Consuelo Díez, M. Dolores Gámez, M. Victoria Mayoral, Francisco Javier Muela, Matilde Peinado, Blas Rivera y Carmen Rueda
 Grupo Jaén de Didáctica Hum-167, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de Jaén. Campus Las Lagunillas, s/n. 23073. Jaén. amabril@ujaen.es Tlf.: 953211971

RESUMEN

1.- Acercar al alumnado de educación obligatoria al conocimiento de su medio urbano y natural

Itinerarios didácticos, adaptados según nivel educativo, por la provincia de Jaén con un eje común, **EL AGUA**

EL AGUA

Itinerarios didácticos por el patrimonio histórico-artístico y espacios naturales de la zona de Sierra Mágina (Jaén)

3.- Convertir los itinerarios en una base instrumental para la acción docente

Se plantea un itinerario didáctico por la *Sierra Mágina*, con el agua como hilo conductor

2.- Dar respuesta a varios de los objetivos que asisten a los Diseños Curriculares

MATERIALES DISEÑADOS

Material para el docente
 Material para el discente de cada uno de los niveles (Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria)

- actividades antes de la salida
- actividades durante la salida
- actividades posteriores a la salida



ACTIVIDADES Y OBJETIVOS

Contenido programático de la unidad de trabajo...

ACTIVIDADES

Antes de la salida...

Durante la salida...

Después de la salida...

CONCLUSIONES

- El estado que se presenta se plantea con un carácter integrador con singularidades espaciales y aportaciones interdisciplinarias
- Se ha podido estudiar de manera comparativa los elementos y técnicas de captación de agua y sus consecuencias paisajísticas y culturales
- Se han desarrollado conocimientos sobre los elementos del patrimonio natural y cultural del agua.
- Ha resultado de gran interés a organismos públicos e instituciones educativas interesados en difundir el patrimonio cultural y la ordenación territorial
- El itinerario concreto que aquí planteamos pretende promocionar la zona de Sierra Mágina (Jaén) utilizando como hilo conductor el agua

BIBLIOGRAFÍA

•CIEN FLORES HERMOSILLAS DE LA PROVINCIA DE JAÉN. Dirección de Jaén. Instituto Tecnológico Geográfico de España. 1997.

•FRIGAS, A. (2004). (pp. 1-3). JAÉN, (pp. 4-5). JAÉN, C. (2004). *Agua y territorio: historia y patrimonio geográfico. Itinerarios didácticos para Baza, Utrera y Jaén*. Universidad de Jaén.

•SILVEIRA, A. (2004). "Tránsito para la educación ambiental en la ciudad" en *La educación ambiental en Andalucía. Actas del III Congreso Andaluz de Educación Ambiental*, pp. 213-230.

•VIL, A. (2003). *Reserva de Biosfera en la Sierra de Mágina. Análisis de su Patrimonio. Una visión integradora de la naturaleza*.

•GARDIÁN PÉREZ, M. F. (Coord.). (1993). *Itinerarios artísticos de Granada. Propuesta didáctica*. Granada, Grupo de Investigación de Didáctica de las Ciencias Sociales.

LA VÍA VERDE, UNA PROPUESTA INTERDISCIPLINAR

Alberto Baltanás Luque
Felipe Cano Rufián
Agustín Castro Rueda
M^a Dolores Gámez Carmona
Juan Sánchez Luque
Universidad de Jaén

Esta aportación interdisciplinaria quiere destacar la importancia que tiene conocer el medio y el entorno que caracteriza la “Vía Verde” de Jaén, como valor educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en didáctica de las CC.SS. en la etapa de E. Infantil, utilizando como recurso la E. Física. El itinerario didáctico está preparado en tres fases: previa en el aula, durante la ruta y/o senderismo y de regreso al aula.

XIX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales

AUTORES: Alberto Baltanás Luque, Felipe Cano Rufián, Agustín Castro Rueda, María Dolores Gámez Carmona, Juan Sánchez Luque
 Universidad de Jaén.

Título: La Vía Verde, una propuesta interdisciplinar.

La Vía Verde, una propuesta interdisciplinar

La Vía Verde del aceite aprovecha la vieja línea de ferrocarril abandonada, la de Jaén-Campo Real, que RENFE abandonó en los años 80 y que era conocida como la del "tren del aceite". El trazado tiene unos 223 km. de longitud. La Vía está ideada para la realización de actividades deportivas y educativas, cicloturismo, senderismo, paseos ecoturísticos, etc.

FINALIDAD DE LA PROPUESTA:

Importancia que tiene conocer el medio y el entorno que caracteriza la "Vía Verde" de Jaén como valor educativo en el proceso de enseñanza aprendizaje, en la formación de maestros y maestras de Educación Infantil, utilizando como recurso la educación física. El itinerario está preparado en 3 fases: previa en el aula, durante la ruta y/o senderismo y de regreso al aula.

OBJETIVOS:

- Desarrollar una autonomía progresiva en la realización de las actividades habituales por medio del conocimiento y dominio del propio cuerpo, de la capacidad de asumir iniciativas y de la adaptación de los hábitos básicos de cuidado de la Salud y el Bienestar.
- Observar y explicar su entorno inmediato, para ir conociendo y buscando interpretaciones de algunos de los fenómenos y hechos más significativos.

FASES DE LA PROPUESTA INTERDISCIPLINAR:

1. Realización de actividades previas en el aula.
2. Senderismo por la "Vía Verde del Aceite" en el tramo comprendido entre la Estación de Alcaudete y la Laguna Honda. Realización de actividades de desarrollo aprendizaje durante el recorrido.
3. Actividades de evaluación y síntesis de lo aprendido.

Actividades Previas



1. Constitución del Club de "Los senderistas por la Vía Verde". Elaboración de camiseta y del banderín.
2. Elaboración del mapa.
3. Camisetas por el sendero de la Vía Verde.
4. Cuidado: ¡la Laguna se puede avasallar!

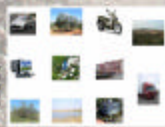


Actividades Durante



Actividades Después

Hacemos un círculo a los alumnos observando en la Vía Verde y haciendo los que se les ocurra.



CONCLUSIONES: A lo largo de esta propuesta "la vía verde", hemos conseguido, de manera interdisciplinar, estimular el desarrollo de todas las capacidades físicas, afectivas, intelectuales y sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS: <http://www.sendero.es> <http://www.promojaen.es>

CONVICCIÓN Y CONOCIMIENTO PARA LA DEFENSA DE LOS BIENES PATRIMONIALES

▪
Marcelo Castro López

Universidad de Jaén
Delegación de Cultura de Jaén

A partir de la experiencia de una asignatura cuatrimestral, titulada gestión del patrimonio arqueológico e impartida en la Universidad de Jaén en el curso 2007/08, se reflexiona sobre la enseñanza-aprendizaje de valores, conocimientos y habilidades adecuados para la administración pública de los bienes patrimoniales, característicos de profesionales situados en una comprometida posición entre pensamiento científico y poder político.

Mundo Better Living
Profesores asociados
mcastro@ujaen.es

UNIVERSIDAD DE JAÉN

ARADALICIA

XIX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales

AUTORIDAD Y DISCIPLINA

Redefinición de unos conceptos tradicionales en la enseñanza universitaria

“Quiero que me aprobéis ya lo de los padres y parciales de Torre Pacheco”
El empresario regaña con alcaldes del PP vestigios para su constructora

debe te 'cara a cara' entre Cha se atasca en los despach a los posturas de dilación a la espera de in- La ve

Costas derriba el primer gran edificio del GIL en Estepona

de las naves de Sandoñan'

meta-objetivos

La atención hacia la Administración pública en el patrimonio arqueológico ha experimentado un crecimiento importante en los últimos años, impulsado por la Ley 30/1992 y la Ley 47/2001, que han permitido la creación de organismos autónomos de gestión y conservación del patrimonio cultural. Este artículo analiza el rol de la Administración pública en la gestión del patrimonio arqueológico, con especial énfasis en la figura del gestor público y en la colaboración con el sector privado. Se discuten los retos y oportunidades que plantea la gestión del patrimonio arqueológico en el contexto de la Administración pública, así como las estrategias que se han desarrollado para abordar estos retos. Se concluye que la gestión del patrimonio arqueológico requiere un enfoque multidisciplinar que integre la gestión pública con la gestión privada, así como la colaboración con el sector académico y con la sociedad civil.

Resumen

La experiencia de la asignatura "Gestión del Patrimonio Arqueológico", impartida durante el curso 2007/08 en la Universidad de Jaén como obligatoria en el tercer curso de la titulación en Historia del Arte, es la base de esta investigación. Los conceptos de autoridad y disciplina se redefinen a partir de la enseñanza tradicional. La autoridad se concibe como una construcción colectiva basada en el consenso y el diálogo, y la disciplina como un ejercicio de la autonomía individual para el pensamiento y la acción. La metodología adoptada en esta asignatura, diseñada en torno al consenso de dar clases roles relativos a la administración pública del patrimonio arqueológico, ha permitido dar respuesta a la necesidad de un aula y una plataforma virtual, y ha introducido al alumnado en diferentes instituciones reales públicas y privadas que fomentan competencias en el dominio patrimonial. Los resultados nos muestran a un alumnado dispuesto a los recursos reales de aprendizaje propuestos, y comprometido con sus fines, que está dispuesto a hacer un uso reflexivo y crítico de los conocimientos adquiridos. Sin duda, es mayor contribución a una regeneración democrática del campo profesional de los bienes patrimoniales ya a derivar de una mentalidad voluntaria de abrir para intervenir.

Alumnado participante: 20 personas

CAAI
Centro Andaluz de Arqueología Ibérica

LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA EDUCACIÓN EN CIUDADANÍA DE LOS FUTUROS MAESTROS DE PRIMARIA.

Gloria Luna Rodrigo

Universidad Autónoma de Madrid

En la presente comunicación se exponen algunos datos sobre la percepción de los alumnos de segundo curso de la Facultad de Educación del potencial de las ciudades para la educación ciudadana en el contexto de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales.

ENSEÑAR ÁFRICA: PRIMERA FASE DEL TRABAJO DE CAMPO

Ezequiel Guerra de la Torre

Carlos Guitian Ayneto

Ignacio Nadal Perdomo

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Ibrahima Seck

Universidad Anta Diop de Dakar (Senegal)

África, tal y como expresa Roland Pourtier (2002), “se declina en plural”, la diversidad es una de sus características. Sin embargo, los estudios, sobre ideas previas del alumnado acerca de este continente, nos muestran una percepción uniforme y estereotipada de su realidad. La investigación que aquí se presenta, aún en la fase de trabajo de campo, estudia las ideas previas de alumnado de Gran Canaria (España) y de Dakar (Senegal) para, a partir de ellas, iniciar la construcción de materiales didácticos que muestren un África plural.

Población de estudio

- Se entrevistó a 96 alumnos, pertenecientes a cuatro centros de Dakar, de los que tres eran de titularidad pública y uno privado. El alumnado de estos centros tenía distinto origen socioeconómico.
- El alumnado, de una edad de 14-15 años, pertenece al nivel de 3º de secundaria (*Collège*).
- La elección de los alumnos fue aleatoria.

Metodología

Se utilizó la técnica de la *entrevista estructurada* para averiguar las ideas previas del alumnado:

- El entrevistador, pese a existir un guión prefijado, interactúa con el alumno, pidiéndole que argumente su respuesta. Esto permite profundizar en los razonamientos de los alumnos.

- Una parte importante de la entrevista se estructura en torno a fotografías, que el alumnado debe reconocer o rechazar como africanas (Todas las imágenes eran africanas).
- El alumnado fue entrevistado en grupos de tres, y se buscaba que cada una de las respuestas estuvieran consensuadas entre sus miembros. Las entrevistas fueron grabadas para su posterior transcripción y análisis.

Conclusiones

- El alumnado senegalés tiene sus propios estereotipos que le impiden ver un África más diversa.

Estos estereotipos se manifiestan en que:

- Aunque África muestra estadios de desarrollo muy diferentes, las imágenes mayoritariamente asumidas son las que reflejan un mundo tradicional y tecnológicamente poco avanzado.
- Los paisajes naturales más elegidos son los sahelianos y sin montañas.
- Un altísimo porcentaje excluye como africanas las imágenes donde aparecen personas del Norte de África.
- Entre las principales causas del atraso destaca, por la variedad de argumentaciones utilizada, la historia colonial. Lo cual muestra una fuerte conciencia acerca de este hecho histórico y sus consecuencias.
- El atraso es el concepto que más destaca en la preconcepción global de África. Esta apreciación del alumnado senegalés coincide con la manifestada por el alumnado canario en otras investigaciones.

Enseñar África: Primera fase del Trabajo de Campo

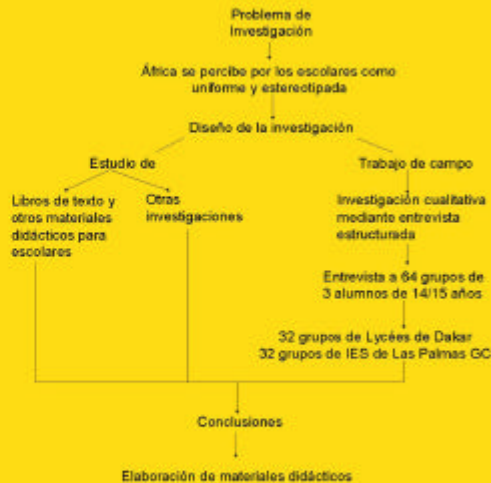
África, tal y como expresa Roland Pourtier (2002), "se declina en "plural", la diversidad es una de sus características. Sin embargo, los estudios, sobre ideas previas del alumnado acerca de este continente, nos muestran una percepción uniforme y estereotipada de su realidad. La investigación que aquí se presenta, aún en la fase de trabajo de campo, estudia las ideas previas de alumnado de Gran Canaria (España) y de Dakar (Senegal) para, a partir de ellas, iniciar la construcción de materiales didácticos que muestren un África plural.

Metodología

- Se utilizó la técnica de la entrevista estructurada para investigar las ideas previas del alumnado.
- El entrevistador, pese a existir un grado predefinido, interactuó con el alumnado, pudiéndole que preguntase su opinión. Esto permite profundizar en los razonamientos de los alumnos.
- Una parte importante de la entrevista se centrará en torno a fotografías, que el alumnado debe reconocer o reconocer como africanas (Todas las imágenes eran africanas).
- El alumnado fue entrevistado en grupos de tres, y se basaba que cada uno de las respuestas estructuradas suministradas entre sus miembros. Las entrevistas fueron grabadas para su posterior transcripción y análisis.

Población: Solamente se ha llevado a cabo la primera fase del trabajo de campo

- Se entrevistó a 96 alumnos, pertenecientes a cuatro centros de Dakar, de los que tres eran de formación pública y uno privado. El alumnado de estos centros tenía distintos orígenes socioeconómicos.
- El alumnado, de una edad de 14-15 años, pertenece al nivel de 3º de secundaria (Collège).
- La elección de los alumnos fue aleatoria.



Países africanos
Las imágenes más escogidas son las de hábitat típicamente africano, como poblados de chozas o calles de tierra en un área urbana. Así como las de desierto y sabana. Las que señalan como menos africanas son las que introducen algún elemento de modernidad, como un invernadero, un paisaje agrario organizado, o una visión propiamente urbana.

Entre otras, las valoraciones se encuentran las paisajes que, a pesar de ser africanos, no aportan una visión que corresponda con los clichés estereotipados que se tienen de este continente. Este es el caso de paisajes como un bosque de robles, estigolito de montaña, o un barrio con edificios del norte de África.

¿Cómo viven? ¿De qué viven?
Las fotografías que obtienen más estos resultados por su afinidad, son todas las que reflejan actividades económicas de tipo artesanal, y por tanto de escasa modernidad. Por ejemplo, mercados, labores y medios de transporte tradicionales.

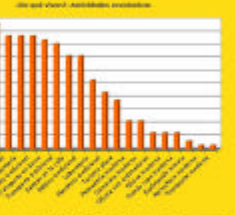
Las que obtienen bajas puntuaciones de elección muestran imágenes de avance tecnológico en situaciones diversas, como en la sanidad, la empresa, o el transporte.

En algunos casos, los alumnos senegaleses no sitúan como africanas imágenes del África mediterránea.



Conclusiones
El alumnado senegalés tiene sus propios estereotipos que le impiden ver un África más diversa. Estos estereotipos se manifiestan en que:
-Aunque África muestra estados de desarrollo muy diferentes, las imágenes mayoritariamente asumidas son las que reflejan un mundo tradicional y tecnológicamente poco avanzado.
-Las paisajes naturales más alejados son los señalados y sin montañas.
-Un último porcentaje excluye como africanas las imágenes donde aparecen personas del Norte de África.

Entre las principales causas del atraso destaca, por la variedad de argumentaciones utilizada, la historia colonial. Lo cual muestra una fuerte conciencia acerca de este hecho histórico y sus consecuencias.
El atraso es el concepto que más destaca en la preconcepción global de África. Esta apreciación del alumnado senegalés coincide con la manifestada por el alumnado canario en distintas investigaciones (ver bibliografía).



Causas del diferente desarrollo entre África y Europa
El alumnado considera el elemento de la población, el paisaje colonial, los conflictos políticos y las condiciones ambientales, como las principales causas del atraso y de la pobreza de África.

También menciona como causas principales de esta situación, las condiciones ambientales (como la escasez de agua) y las enfermedades.

No obstante, fue la cuestión del pasado colonial la que generó el mayor número de comentarios, y argumentaciones por parte de los alumnos, del suficiente que la colonización generó, entre otros hechos, los siguientes:
-La explotación de sus recursos.
-Conflicto y guerras, por un hábitat arbolado de las tundra.
-La pérdida de su identidad cultural y de las raíces africanas.

Grupo de Investigación de Ciencias Sociales y Educación Ambiental
Coodnador Carlos Guiltán Ayneto
cguiltan@dsde.ulpgc.es

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Bibliografía:
-BARRERA, J. (2005). "El desarrollo de las ciencias sociales en el tercer mundo: una revisión crítica". *Revista de Sociología*, 23(1), 1-20.
-BARRERA, J. (2006). "El desarrollo de las ciencias sociales en el tercer mundo: una revisión crítica". *Revista de Sociología*, 24(1), 1-20.
-BARRERA, J. (2007). "El desarrollo de las ciencias sociales en el tercer mundo: una revisión crítica". *Revista de Sociología*, 25(1), 1-20.
-BARRERA, J. (2008). "El desarrollo de las ciencias sociales en el tercer mundo: una revisión crítica". *Revista de Sociología*, 26(1), 1-20.
-BARRERA, J. (2009). "El desarrollo de las ciencias sociales en el tercer mundo: una revisión crítica". *Revista de Sociología*, 27(1), 1-20.
-BARRERA, J. (2010). "El desarrollo de las ciencias sociales en el tercer mundo: una revisión crítica". *Revista de Sociología*, 28(1), 1-20.
-BARRERA, J. (2011). "El desarrollo de las ciencias sociales en el tercer mundo: una revisión crítica". *Revista de Sociología*, 29(1), 1-20.
-BARRERA, J. (2012). "El desarrollo de las ciencias sociales en el tercer mundo: una revisión crítica". *Revista de Sociología*, 30(1), 1-20.
-BARRERA, J. (2013). "El desarrollo de las ciencias sociales en el tercer mundo: una revisión crítica". *Revista de Sociología*, 31(1), 1-20.
-BARRERA, J. (2014). "El desarrollo de las ciencias sociales en el tercer mundo: una revisión crítica". *Revista de Sociología*, 32(1), 1-20.
-BARRERA, J. (2015). "El desarrollo de las ciencias sociales en el tercer mundo: una revisión crítica". *Revista de Sociología*, 33(1), 1-20.
-BARRERA, J. (2016). "El desarrollo de las ciencias sociales en el tercer mundo: una revisión crítica". *Revista de Sociología*, 34(1), 1-20.
-BARRERA, J. (2017). "El desarrollo de las ciencias sociales en el tercer mundo: una revisión crítica". *Revista de Sociología*, 35(1), 1-20.
-BARRERA, J. (2018). "El desarrollo de las ciencias sociales en el tercer mundo: una revisión crítica". *Revista de Sociología*, 36(1), 1-20.
-BARRERA, J. (2019). "El desarrollo de las ciencias sociales en el tercer mundo: una revisión crítica". *Revista de Sociología*, 37(1), 1-20.
-BARRERA, J. (2020). "El desarrollo de las ciencias sociales en el tercer mundo: una revisión crítica". *Revista de Sociología*, 38(1), 1-20.
-BARRERA, J. (2021). "El desarrollo de las ciencias sociales en el tercer mundo: una revisión crítica". *Revista de Sociología*, 39(1), 1-20.
-BARRERA, J. (2022). "El desarrollo de las ciencias sociales en el tercer mundo: una revisión crítica". *Revista de Sociología*, 40(1), 1-20.

Ezequiel Guerra de la Torre, Carlos Guitian Ayneto, Ignacio Nadal Perdomo, Ibrahima Seck



Universidad de Jaén



Asociación Universitaria del
profesorado de Didáctica de
las Ciencias Físicas



Universidad Internacional
de Andalucía

