

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY

CAMPUS EUGENIO GARZA SADA



ELABORACION DE UN MARCO TEORICO PARA LA
ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
EN PREPARATORIA

TESIS

PRESENTADA COMO REQUISITO
PARA OPTAR AL TITULO DE MASTER EN
EDUCACION CON ESPECIALIDAD
EN HUMANIDADES

PRESENTA:

LIC. MARIA JOSE PINEDA GARIN

MONTERREY, N. L.

VERANO DE 1993

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY

CAMPUS EUGENIO GARZA SADA



ELABORACION DE UN MARCO TEORICO PARA LA
ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
EN PREPARATORIA

TESIS

PRESENTADA COMO REQUISITO
PARA OPTAR AL TITULO DE MASTER EN
EDUCACION CON ESPECIALIDAD
EN HUMANIDADES

PRESENTA:

LIC. MARIA JOSE PINEDA GARIN

MONTERREY, N. L.

VERANO DE 1993

**INSTITUTO TECNOLOGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE
MONTERREY**

CAMPUS EUGENIO GARZA SADA

**ELABORACION DE UN MARCO TEORICO PARA LA ENSEÑANZA
DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN PREPARATORIA**

**Tesis presentada como requisito para optar
al título de Master en Educación con
especialidad en Humanidades.**

Autor: Lic. María José Pineda Garín

Asesores: Mtra. Martha Casarini R.

Mtra. Gloria M. Delgado

Monterrey, N. L. 10 de junio de 1993

A mis padres en agradecimiento por su amor y apoyo
incondicional, y muy en especial,
a Mario y José Manuel por dar sentido a mi vida.

RECONOCIMIENTOS

Deseo agradecer a todas aquellas personas que con su apoyo y colaboración hicieron posible la elaboración de este trabajo. En forma muy especial :

A Martha Casarini R., mi asesora y maestra; a quien agradezco profundamente todas sus enseñanzas, apoyo y cariño durante la elaboración de este trabajo.

A la maestra Gloria Delgado de Cantú, no sólo por el tiempo, dedicación y consejos que me brindó en relación a este escrito, sino por su ejemplo.

A Martha Maqueo, con quien compartí toda esta "aventura" de realizar una maestría, gracias por todo el apoyo, pero sobretodo gracias por tu amistad.

A Felipe Montes, Irma López, Cristina Rodríguez, Diana Serna, Lucía Adame, Sonia González y Gabriela Macías, quienes colaboraron, de una u otra manera en este trabajo.

Finalmente gracias al Campus Eugenio Garza Sada por brindarme la oportunidad de cursar mis estudios de maestría.

RESUMEN

Elaboración de un marco teórico para la enseñanza de las Ciencias Sociales en preparatoria.

Autor: María José Pineda Garín.

Asesores: Mtra. Martha Casarini

Mtra. Gloria M. Delgado

Este trabajo consiste en una aproximación teórica sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel de educación media superior. La intención del mismo es, partiendo de la revisión de fuentes secundarias relacionadas con dicho tema y utilizando como referente la propia experiencia docente de su autora, elaborar un marco teórico que sustente la práctica educativa en ésta área.

Su desarrollo surge en torno a los siguientes elementos:

- * La conceptualización de las Ciencias Sociales como objeto de estudio de un currículo para preparatoria.

- * La elaboración de una postura psicopedagógica que oriente el proceso de enseñanza-aprendizaje .

- * La caracterización de la etapa de la adolescencia, en tanto sus aspectos físicos, cognitivos y emocionales, con la finalidad de “recrear” las características generales de los estudiantes de preparatoria.

- * La descripción sobre la naturaleza de los contenidos que forman parte de un currículo para el área de Ciencias Sociales en el nivel de educación media superior.

- * La reflexión sobre el rol del docente, enfatizando en las características particulares de la enseñanza relativa a las Ciencias Sociales, incluyendo algunas estrategias, tanto de enseñanza como aprendizaje.

Si bien se trata de un trabajo netamente teórico contempla los elementos necesarios para ser llevado a la práctica. Se le visualiza como un aporte para la enseñanza de las Ciencias Sociales adaptado tanto a: las características propias de los estudiantes a los que va dirigido, como a las características y finalidades de la educación media básica en general.

INTRODUCCION

La intención de esta tesis es presentar un marco teórico que sirva como base u orientación para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el currículo de preparatoria.

Este trabajo parte de la premisa de que no es posible planificar una acción educativa al margen de los siguientes cuatro aspectos:

- * La naturaleza específica del área de conocimiento,
- * una concepción determinada sobre el acto de enseñanza-aprendizaje,
- * la caracterización del estudiante y,
- * la reflexión sobre el rol del docente.

De lo anterior se desprende la naturaleza misma de esta tesis, la cual, por su mismo carácter teórico, no se circunscribe a una institución o contexto educativo en particular, sino que pretende servir como marco de referencia para futuras investigaciones en el proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales.

DEFINICION DE LA ESTRATEGIA METODOLOGICA

El presente trabajo es un estudio conceptual sobre el tema de la enseñanza de las Ciencias Sociales en preparatoria. Ha sido elaborado mediante la consulta de una serie de fuentes secundarias. Si bien se trata de una indagación bibliográfica, a lo largo del desarrollo de la misma ha estado manifiesto el referente empírico.

Dadas sus propias características esta tesis se enmarca en el ámbito teórico, pero contiene los elementos necesarios para llevarse a la práctica.

La enseñanza de las Ciencias Sociales como objeto de estudio presenta una cierta limitante en lo que se refiere a fuentes documentales sobre la investigación educativa al nivel de enseñanza media superior. Es común encontrar material relacionado a los niveles de enseñanza básica y media básica, o bien, a nivel universitario; pero al parecer hay un vacío en cuanto al bachillerato. Por lo tanto, un posible aporte en este nivel es el estudio que se presenta.

Empero, es pertinente aclarar que la búsqueda no ha sido exhaustiva, puesto que se limita a aquellas fuentes a las cuales se tuvo acceso. Frente a esta “escasez” de trabajos específicos al nivel de enseñanza media superior se hizo una adaptación tomando como base las características propias de la adolescencia como etapa de desarrollo en la cual se ubican los estudiantes de preparatoria, así como también las finalidades y naturaleza mismas del bachillerato.

ESTRUCTURA DE LA TESIS

El presente trabajo está integrado de la siguiente forma:

En el primer capítulo se realiza una revisión del área de Ciencias Sociales como objeto de estudio.

El segundo capítulo se refiere al tema del currículo en general, buscando establecer sus principales conceptos para llegar a identificar los elementos claves en la elaboración de un diseño curricular para el área de Ciencias Sociales en preparatoria.

La revisión de una serie de teorías de aprendizaje con la finalidad de establecer una postura psicopedagógica que sustente una propuesta curricular para esta área constituye el tercer capítulo de esta tesis.

Con relación a lo anterior se hace necesaria la reflexión sobre los tres elementos que interactúan a lo largo de currículum: alumno, contenido y maestro; los cuáles se desarrollan respectivamente en el cuarto, quinto y sexto capítulos .

El tema de las estrategias de enseñanza y aprendizaje se aborda en el séptimo capítulo con la intención de presentar algunas de estas como sugerencia para el abordaje del contenido en cuestión.

OBJETIVOS DEL PRESENTE TRABAJO

Tal como se mencionó la intención de esta tesis es presentar una serie de reflexiones que “iluminen” el quehacer educativo en relación a la enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel de enseñanza media superior. En términos generales se considera que podrá ser de utilidad para :

- * orientar las decisiones relativas a la reestructuración curricular en la enseñanza de esta área, así como también, en forma más específica, facilitar la organización a nivel programático de la misma;

- * orientar futuras investigaciones en el área de la enseñanza de las Ciencias Sociales;

- * aportar información para futuras investigaciones sobre los procesos y resultados de aprendizaje de los alumnos en las Ciencias Sociales; y

- * apoyar los trabajos relativos a la formación docente en el área de la didáctica de las Ciencias Sociales en preparatoria.

INDICE

RECONOCIMIENTOS	iv
RESUMEN	v
INTRODUCCION.....	vi
INDICE.....	ix

PRIMER CAPITULO.

LA CIENCIAS SOCIALES COMO OBJETO DE ESTUDIO.....	1
EL HOMBRE COMO OBJETO Y SUJETO DE CONOCIMIENTO	1
EL PROBLEMA DE LA DELIMITACION Y ABORDAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES.....	6
ASPECTOS COMUNES ENTRE LAS DISTINTAS CIENCIAS SOCIALES.....	7
EL CONFLICTO SOCIAL EN LAS CIENCIAS SOCIALES	9
PRINCIPALES DIFERENCIAS ENTRE LAS DISCIPLINAS DEL AREA	11
Historia	12
Geografía.....	14
Antropología	16
Sociología	19
Psicología	21
Economía	22
Ciencia Política.....	24
LAS CIENCIAS SOCIALES Y SU APRENDIZAJE	25
MODELOS DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	28

SEGUNDO CAPITULO.

CONSIDERACIONES EN TORNO AL CURRICULUM.....	35
EL CURRICULO Y LA CULTURA.....	38
EL CURRICULO: UN PROYECTO EDUCATIVO	39
DISEÑO CURRICULAR Y DESARROLLO CURRICULAR: DOS CONCEPTOS DIFERENTES	42
LAS FUENTES DEL CURRICULO.....	43
CURRICULO Y CAMBIO SOCIAL.....	46
DISEÑO CURRICULAR Y SUS RETOS.....	49
HACIA LA ELABORACION DE UNA PROPUESTA CURRICULAR PARA PREPARATORIA.....	52
ELEMENTOS DE UN DISEÑO CURRICULAR	54
ASPECTOS FUNDAMENTALES PARA UN CURRICULO DEL AREA DE CIENCIAS SOCIALES	55

TERCER CAPITULO.

POSTURA PSICOPEDAGOGICA	57
LA TEORIA EVOLUTIVA DE PIAGET	58

LA TEORIA DE AUSUBEL SOBRE EL APRENDIZAJE	
SIGNIFICATIVO.....	61
LA MEMORIA Y LOS DIFERENTES TIPOS DE CONOCIMIENTO	65
APRENDER A APRENDER	71
LA TEORIA DE LA ASIMILACION Y SUS IMPLICACIONES	
EN LA ENSEÑANZA	73
EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y LA ELABORACION.....	75
LA TEORIA DE LA ELABORACION	
UN EJEMPLO DE TEORIA DE LA INSTRUCCION	76
A MANERA DE CONCLUSION	87

CUARTO CAPITULO.

LOS ACTORES DEL CURRICULO	90
EL ALUMNO: UN ADOLESCENTE	90
CARACTERIZACION DE LA ETAPA DE LA ADOLESCENCIA.....	91
Cambios físicos.....	91
Desarrollo cognitivo.....	94
Desarrollo emotivo.....	97
Desarrollo de la conciencia moral	101

QUINTO CAPITULO.

EL CONTENIDO: SU NATURALEZA Y SELECCION	109
QUE SE ENSEÑA	111
DISTINTOS TIPOS DE "CONTENIDO"	111
Contenido conceptual	112
Los hechos.....	113
Los conceptos	115
Las generalizaciones	119
Construcciones hipotéticas o estructuras conceptuales	120
Contenido procedimental	122
Contenido actitudinal.....	127
ALGUNAS ACLARACIONES AL RESPECTO	129
EL PROBLEMA DE LA SELECCION.....	133
PRINCIPIOS GENERALES PARA LA SELECCION	
DEL CONTENIDO.....	134

SEXTO CAPITULO.

QUIEN ENSEÑA.....	140
CURRICULO Y PROFESOR	140
EL ROL DEL PROFESOR EN LA MOTIVACION	142
EL ROL DEL MAESTRO COMO MODELO	146
EL PROFESOR DE CIENCIAS SOCIALES	150
EL ESTUDIO DE LA ACTUALIDAD Y LOS MEDIOS	
DE COMUNICACION DE MASAS	158

SEPTIMO CAPITULO.

LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.....	168
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA.....	168
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	178
ALGUNOS EJEMPLOS DE ESTRATEGIAS	182
ESTRATEGIAS PARA FACILITAR EL APRENDIZAJE	
DE CONCEPTOS	183
Generalización.....	183
Discriminación.....	184
ESTRATEGIAS QUE FACILITAN LA ELABORACION	
Y ORGANIZACION.....	185
Elaboración	185
Organización.....	186
Mapas semánticos	186
Mapas conceptuales.....	188
CONCLUSIONES	190
ANEXOS	
ANEXO 1	196
ANEXO 2	197
ANEXO 3	199
BIBLIOGRAFIA	207

PRIMER CAPITULO

LAS CIENCIAS SOCIALES COMO OBJETO DE ESTUDIO

Junto al término de "Ciencias Sociales" han aparecido también otros como Ciencias Humanas, Ciencias del Hombre, Ciencias Culturales, además del de Ciencia Social. Coincidimos en nuestro escrito con la postura de muchos otros autores de considerar todos estos términos como expresiones equivalentes.

Para los fines que nos corresponden entenderemos el término Ciencias Sociales en plural, o Ciencia Social en singular, enfocados hacia un mismo objeto: **los hechos humanos que se derivan de la actuación del hombre como ser social.**

Sin que sea nuestra intención entrar en todo un discurso epistemológico sobre dicho objeto de estudio, pretendemos esbozar aquellos aspectos que nos parece indispensable considerar en cualquier proyecto educativo referente a esta área del conocimiento.

EL HOMBRE COMO OBJETO Y SUJETO DE CONOCIMIENTO

De acuerdo con González (1980), las Ciencias Sociales se enfrentan a una duplicidad *sujeto-objeto* ya que, como lo define Foucault (citado por este autor) el objeto de estudio de estas disciplinas¹ es el propio hombre "objeto de un saber y sujeto de conocer"². Si bien lo anterior de ninguna manera implica una ausencia de objeto de estudio, sino que se trata de "este objeto de conocimiento (el hombre) que se disuelve en la pluralidad del sujeto que conoce y reflexiona sobre el panorama de su humanidad abierta...

¹ El término de disciplina se refiere a la "rama del saber que abarca el conjunto de conocimientos de un ámbito específico, agrupados de manera sistemática". Diccionario de las Ciencias de Educación Santillana, tomo I p. 428.

² González Hernández, Ángel. Didáctica de las Ciencias Sociales. Barcelona, España: CECAC, 1980, p.8.

manifestándose gradualmente y tomando posesión, en cada momento, de un hombre que cambia continuamente de centro"³.

Es decir, se trata de un hombre que se hace, ejerciendo, en forma constante, su potencia de libertad y la posibilidad de elección. Sin embargo, no se trata del estudio del hombre en lo particular, sino en un sentido de totalidad. Como señala González (1980), "no hay más que un único hombre, visto bajo el enfoque de sus coordenadas espacio-temporales, y "aprehendido" sobre el calidoscopio de un bagaje cultural, que es el resultado de su "específica cultura".⁴ De lo anterior nos parece resaltar la idea de que, en términos generales, lo que interesa al estudio de las ciencias sociales o humanas es el *hecho social total*, por lo que será necesario buscar el estudio de aquellos fenómenos que manifiesten la unidad total del hombre. Dicho hecho total, en términos de Levi-Strauss implicará el estudio de la "realidad dinámica", siendo esta "marcha" continua del hombre su característica principal, la cual nos presenta a nuestro objeto de estudio como algo no acabado, sino en un continuo ser y hacerse. Tal como menciona Arredondo el objeto de conocimiento de las Ciencias Sociales no se refiere a "cosas", sino a relaciones entre hombres. En las propias palabras de este autor "la realidad social está conformada por procesos históricos y por situaciones y condiciones materiales y sociales que se expresan en "fenómenos" o "hechos" que no pueden extraerse "in vitro" porque están entreteljidos, implicándose y complejizándose".⁵ Dicha realidad social no puede aprehenderse directamente, sino a través de un rodeo conceptual y teórico; por ello se dice que el problema social es un "constructo" conceptual; o, lo que es lo mismo, los problemas o hechos sociales se

³ *Ibid.* p.10.

⁴ *Ibid* p.11.

⁵ Arredondo, p 269.

construyen. Tal como menciona Du Verger (1992), la definición más neutra de las Ciencias Sociales denomina que son aquéllas cuyo objeto de estudio es el conjunto de los fenómenos sociales⁶. Lo anterior implica definir qué se entiende por fenómeno social; en unión con lo ya expuesto, DuVerger menciona que los fenómenos sociales tienen las siguientes cuatro características, son: colectivos; objetivos; generales y positivos.

De acuerdo a este autor, los fenómenos sociales son *colectivos*, ya que todo hecho social, es ante todo un hecho común a varios individuos. Desde luego, habrá que reconocer que toda colectividad es un conjunto de relaciones entre individuos, por lo que a final de cuentas las acciones colectivas son pensadas y llevadas a cabo por hombres. El segundo rasgo se refiere al *carácter objetivo*; al respecto resulta necesario reconocer que todos los hechos sociales, como todos los fenómenos físicos, son fenómenos de consciencia, es decir, representaciones. Sin embargo, entre los hechos sociales hay algunos que sólo son representaciones y no existen fuera de las conciencias, mientras otros sí poseen existencia exterior a éstas y son algo más que representaciones. A este tipo de hechos sociales Du Verger los denomina hechos “materialmente objetivos”⁷. Ejemplos de éstos son: para la demografía el número de habitantes, la edad, el sexo, etc.; para la economía las cifras de salarios, de los precios, etc. e incluso para el historiador una cierta batalla, una decisión de tal o cual jefe militar, un tratado, etc. Sin embargo, en la práctica, si excluimos la demografía y la ciencia económica, la realidad es que las Ciencias Sociales se ocupan más de las representaciones colectivas que de los hechos materialmente objetivos.⁸ Para evitar el

⁶ cfr Du Verger, Maurice. Métodos de las Ciencias Sociales. Trad. Alfonso Sureda. 5a. edición. México, D.F.: Ariel, 1992.p. 35

⁷ cfr *Ibid* pp. 41-42.

⁸ Cfr *Ibid* p. 43.

peligro de la subjetividad en el estudio de este tipo de hechos que no existen sino en las conciencias individuales, las Ciencias Sociales han ido desarrollando una serie de métodos y técnicas para su estudio. Por ejemplo, “La opinión pública puede ser estudiada a través de la prensa, de los “rumores”, de los debates parlamentarios, a través de la radiodifusión, del cine, etc., medios todos ellos de expresión colectiva, de representaciones colectivas, que también son hechos materialmente objetivos”.⁹

El tercer rasgo de los hechos sociales se refiere a *su carácter general y su relatividad*; por una parte es posible señalar que no existe más ciencia que la de lo general, pero por otra se debe reconocer que todo hecho social es un hecho humano, situado en un cierto lugar y tiempo, el cual expresa un momento particular de la Historia. Tal como menciona Du Verger, no existe ningún hecho en el que no sea posible distinguir una parte individual y otra social, una parte de contingencia y otra de generalidad. “Todo acontecimiento histórico es una combinación de elementos que pueden hallarse de nuevo en otros acontecimientos: lo singular es la combinación, no los elementos componentes”¹⁰.

Finalmente, el cuarto rasgo se refiere al *carácter positivo*, es decir, el problema de los valores. El concepto de valor implica la adopción de una postura frente a algo. Se puede aceptar que algunos fenómenos sociales son “neutros” desde el punto de vista que para muchas personas resultan “indiferentes”. Sin embargo, surge el problema de que fenómenos considerados por algunas personas como neutros, para otras son valorados. De hecho, como menciona Du Verger, son muy pocos los fenómenos sociales que en realidad pueden considerarse como neutros para *todos* los miembros de un grupo dado.

⁹*Ibid.* p. 44.

¹⁰*Ibid.* p.47.

“En su mayoría son valorados de algún modo, variando tanto los grados como las formas de dicha valoración.”¹¹ Dicha aseveración nos remite al problema de la objetividad de las Ciencias Sociales, punto álgido para aquéllos que insisten en "cuestionar" el carácter científico de este campo de estudio. Como hemos mencionado el objeto de conocimiento no se refiere a "cosas" sino a relaciones entre hombres, y a su vez el sujeto cognoscente está involucrado en el objeto de conocimiento, está inmerso y afectado por condicionamientos histórico-sociales. Sería absurdo negar lo anterior, y por el contrario consideramos imprescindible el estar consciente de que en todo conocimiento de lo social están implicadas las creencias y las opiniones. Lo que resulta posible es considerar los valores como hechos. De ahí que la intencionalidad deba ser un elemento a incluir en todo modelo que pretenda explicar cualquier fenómeno social, ya que la científicidad de las Ciencias Sociales radica en la búsqueda sistemática y rigurosa de explicaciones, cada vez más aproximadas, de la realidad social.

Por otra parte, no podemos olvidar que el científico social, es a final de cuentas un ser humano, y como tal es muy difícil que pueda separar su actividad científica de sus compromisos humanos y de los juicios de valor que éstos implican. Ante ello podemos señalar, como lo hace Du Verger:

No cabe la menor duda de que la actitud más leal consiste en, por una parte, esforzarse por conseguir la máxima separación entre los análisis científicos y las posiciones normativas, y por otra, explicar lealmente cuáles son estas últimas, en cierto modo “anunciar los colores” a fin de que los terceros puedan tener en cuenta el inevitable “coeficiente de deformación personal”¹²

¹¹ *Ibid.* p. 49.

¹² *Ibid.* p. 53.

EL PROBLEMA DE LA DELIMITACION Y ABORDAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Un segundo aspecto llama nuestro interés sobre el estudio de las Ciencias Sociales o Humanas, y es aquel que hace referencia a su campo específico, esa tradición e interés de especialización que ha dado por origen una diversidad en cuanto a la clasificación de las distintas disciplinas agrupadas bajo este rubro. Como menciona Arredondo:

Si el objeto de estudio de las Ciencias Sociales en un sentido primario y general, lo constituye la sociedad total en sus múltiples aspectos y facetas . En un sentido secundario, en la trayectoria del pensamiento a través de la Historia ha habido una progresiva particularización o especialización por sectores o áreas de estudio de lo social. De ser la sociedad el objeto de estudio, deviene a serlo en diversos aspectos o singularidades, en la medida que se crean y desarrollan disciplinas distintas.¹³

DuVerger (1992) señala que en la actualidad ya no se habla de *la* Ciencia Social, sino de *las* Ciencias Sociales. Si bien el siglo XX ha sido considerado por muchos como el responsable del desmembramiento de la Ciencia Social, la realidad es que el desarrollo de dichas ciencias particulares data de tiempo atrás. Por ejemplo, durante el siglo XVIII, mientras la Ciencia Social general seguía dominada por consideraciones metafísicas y morales, sobre la base del método experimental surgieron algunas disciplinas particulares como la Economía Política (1615), la Demografía (la cual aparece propiamente hasta 1855 pero cuyo método ya existía hacia finales del siglo XVIII). Durante el siglo XIX fueron varios los que reaccionaron violentamente contra esta división de las Ciencias Sociales (Comte, Saint-Simon, Marx, entre otros). Sin embargo,

¹³ *Op. cit.* 5 p.267.

dichos esfuerzos no tuvieron éxito; la realidad es que la Ciencia Social se ha desmembrado en disciplinas particulares cada vez más numerosas: Etnografía, Psicología, Antropología, Economía, Demografía, Ecología, Lingüística, Ciencia Política, etc. De acuerdo a DuVerger (1992) la complejidad de los hechos sociales y la diversidad de las técnicas empleadas para observarlos exigen dicha especialización; la fuerza misma de los hechos es la que ha reclamado separar las diversas ramas de la Ciencia Social.¹⁴

Al respecto coincidimos con distintos autores en considerar que mientras que las distintas disciplinas agrupadas bajo el término de Ciencias Sociales efectivamente se diferencian en cuanto al método específico que utilizan, a la vez pueden ser concebidas como "complementarias" en cuanto al estudio del ser humano como un todo. Ya que el simple hecho de hablar de un cierto "discurso humano", exige una convergencia interdisciplinaria en la investigación sobre el hombre, lo cual nos lleva a su vez a la consideración de una panorama conjunto sobre las Ciencias Sociales¹⁵. (De hecho es común encontrar libros sobre la Metodología de Investigación en las Ciencias Sociales; lo cual implica una cierta unidad en el método). Por su parte cada una de estas disciplinas podrá aportar, gracias a sus diversos métodos, nuevos parámetros de análisis que colaboren en la construcción de un modelo de referencia significativa para la aprehensión del "hombre tal como él es".

ASPECTOS COMUNES ENTRE LAS DISTINTAS CIENCIAS SOCIALES

Resulta importante señalar que al hablar de la interdependencia entre las Ciencias Sociales, no estamos proponiendo que la enseñanza de las mismas deba seguir una modalidad de

¹⁴ *ctr Op. cit.* 6 pp 22-35.

¹⁵ *Op. cit.* 2 p 21.

interdisciplinariedad; sino subrayar que, a final de cuentas, es posible agrupar las diferentes disciplinas sociales bajo la denominación de Ciencias Sociales. La planificación de la enseñanza de ellas implica tener en mente que éstas comparten una serie de rasgos comunes; si bien también poseen otros que las diferencian.

A continuación se presentan los rasgos que comparten las disciplinas ubicadas en el área de Ciencias Sociales:¹⁶

1. Su **objeto de estudio**: todas ellas estudian la vida del hombre en sociedad, aún cuando lo hagan desde distintos puntos de vista;
2. Su **carácter empírico**: estudian fenómenos de la vida real, por lo que se diferencian ampliamente de las denominadas ciencias formales, como la Lógica o las Matemáticas.
3. Su **metodología de investigación**: estas disciplinas comparten rasgos metodológicos que las diferencian de otras disciplinas científicas; en especial son dos estos rasgos. Dentro de las ciencias empíricas se diferencian de las Ciencias Naturales en que, por la naturaleza misma de su objeto de estudio, sus procedimientos de indagación y verificación no se prestan para el control y la manipulación experimental en el laboratorio o fuera de él, por lo que recurren habitualmente a la observación y recolección de datos en situaciones naturales. En relación a lo anterior, el segundo rasgo metodológico que las diferencia es el tratamiento de la información; “la mayor parte de los datos procesados o interpretados en el curso de las investigaciones que llevan a cabo estas disciplinas se encuentran de antemano organizados y codificados en distintas fuentes y medios de información y comunicación.”¹⁷
4. La necesidad de **esquemas de causalidad múltiple**: en relación a la naturaleza de los fenómenos sociales como objeto de estudio,

¹⁶ cfr. Diseño Curricular Base, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1989, p. 274.

¹⁷ *Op. cit.* 16, p. 274.

resulta común entre las disciplinas de esta área la imposibilidad de encontrar variables capaces de explicar por sí solas dichos fenómenos, lo cual impone la necesidad de recurrir a un número elevado de factores causales o análisis multivariable.

5. La **intencionalidad como elemento explicativo**. Dado que un número considerable de hechos de interés general, son consecuencia de las acciones de individuos o colectivos intencionados, este tipo de disciplinas introducen las intenciones y las motivaciones de las personas y de los grupos para explicar los fenómenos objeto de estudio.

EL CONFLICTO SOCIAL EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Resulta indispensable, sobre todo cuando se trata de la enseñanza de las Ciencias Sociales, reconocer que éstas reflejan una multitud de perspectivas, condicionadas cada una de ellas por el contexto social desde el que emergen. Basta recordar que:

El conocimiento científico no se produce en el vacío y descontextualizado; es, por el contrario, relativo a una circunstancia histórica con peculiaridades socio-políticas, es dinámico, provisional, en parte erróneo y cambiante. No conocemos el mundo como es en realidad sino mediado por la estructura conceptual que poseemos. Tal estructura de conocimiento es una construcción humana, y por tanto, relativa a las contingencias de una particular estructura social.¹⁸

Si bien las generalizaciones científicas y los métodos de investigación aportan medios para que los alumnos puedan ordenar e interpretar los asuntos sociales, en un análisis más profundo, de acuerdo a Popkevitz (1985), en la práctica los proyectos educativos

¹⁸ Gimeno Sacristán, José y Ángel Pérez Gómez. Eds. "Los contenidos del currículum". La enseñanza: su teoría y su práctica. Eds. J. Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez, Madrid, España: Akal Universitaria, 1985, p 303.

en el área de ciencias sociales, la mayor parte de las veces lo que hacen es limitar la posibilidad de que se dé la libre investigación. Ya que su presentación de las Ciencias Sociales abstrae las teorías científicas de su contexto social. Las ideas científicas “son presentadas como leyes inmutables, en lugar de tentativas, es decir teorías vivas. El error está en no hacer explícitas las suposiciones implícitas de dichas teorías sociales.”¹⁹ Se presenta un enfoque “sistémico” muy restringido con respecto a la sociedad, como si fuera un sistema cerrado en el que las partes, todas, operan con armonía y estabilidad. Pareciera que los especialistas en el currículo hubieran olvidado el aspecto crítico de las Ciencias Sociales, es decir, el diálogo entre perspectivas en conflicto. Incluso, como señala Popkevit, el tratamiento que se da a las disciplinas sociales, en cuanto al manejo del vocabulario proveniente de las Ciencias Sociales propicia el separar a los sujetos de las experiencias diarias y legitimar las definiciones profesionales de los eventos sociales. De esta forma “Los asuntos sociales se convierten en algo anónimo, puesto que los estudiantes son desanimados a vincularlos activamente.”²⁰

De igual forma, aun cuando los problemas sociales son definidos de acuerdo con las disciplinas, se les descontextualiza; pareciera que los encargados de diseñar el currículo pasan por alto el hecho de que los problemas sociales no se encuentran en estado puro. De acuerdo al estudio de Keddie citado por Popkevit (1985) los estudiantes son empujados a aceptar sin cuestionar las definiciones de la vida social dadas por los “expertos”. En base a todo esto Popkevit concluye lo siguiente: los diseñadores del currículum

¹⁹ Popkevit, Thomas. “Los valores latentes del currículum centrado en las disciplinas”. La enseñanza: su teoría y su práctica. Eds José Gimeno Sacristán y Angel Pérez Gómez. Madrid, España: Akal Universitaria, 1985, p 306.

²⁰ *Ibid* p. 316

tienden a ignorar los procesos sociales, personales y colectivos que caracterizan a las Ciencias Sociales; en su lugar se adopta una reconstrucción lógica de la ciencia. Las instancias valorativas está forzada por el trato del conocimiento como algo cierto y abstracto. Por lo tanto el currículum centrado en las disciplinas sociales sirve para legitimar el conocimiento, poder y el prestigio de los profesionales.²¹

Ante todo esto habrá que tener en mente que “Ciencia no es sinónimo de verdad sino camino, proceso de descubrimiento de la consciencia y de la racionalidad de explicación del hombre y de su mundo,”²² por lo que un currículum que pretenda la enseñanza de las Ciencias Sociales deberá tener en cuenta que las disciplinas sociales son productos humanos cuyos significados son transmitidos por procesos sociales y que, para ser acorde con la naturaleza misma de la realidad social, la instrucción en esta área debería incluir los puntos de vista conflictivos con respecto al mundo que las disciplinas sociales generan, debería relacionarse con las diferentes perspectivas de los fenómenos inscritos en ellas, y develar el proceso mediante el cual los investigadores han llegado a conocer lo que conocen.²³

PRINCIPALES DIFERENCIAS ENTRE LAS DISCIPLINAS DEL AREA

De igual forma, es importante reconocer que las disciplinas científicas que normalmente integran el área curricular de Ciencias Sociales también poseen diferencias notables entre sí. Sin la intención de presentar una descripción exhaustiva de cada una de ellas, a continuación incluimos una caracterización de éstas.

²¹ *cfr Op. cit.* 19 p 319.

²² *Op. cit.* 2 p. 32.

²³ *cfr Op. cit.* 19 p319.

Historia

Gross (1983), considera que la estructura de la Historia es de un orden muy distinto al resto de las disciplinas sociales. Ya que ésta particulariza, en el sentido de que se ocupa de eventos, épocas y personas concretas, pero a la vez también es totalista e integrativa. De acuerdo con Domínguez (1991), si hay algo que rechazan las distintas corrientes historiográficas de este siglo, es aquella explicación lineal del pasado integrada de forma casi exclusiva por hechos, acontecimientos, individuos concretos y particulares. En su lugar, se ha enfatizado que la explicación histórica debe abordar los hechos como elementos de una realidad global en la que se encuentran insertos y en la que se relacionan de una manera compleja. Lo anterior implica reconocer la existencia de un alto grado de interdependencia y confluencia entre los diferentes niveles que conforman una sociedad (niveles político, económico, social científico-tecnológico, ideológico y cultural)²⁴.

La Historia es el estudio de los cambios en las sociedad y las culturas, pero es algo más que las descripciones narrativas de las sociedades, las instituciones o los niveles de tecnología. El historiador se interesa principalmente en la *causalidad*, es decir trata de explicar por qué ocurrieron los eventos y por qué ocurrieron los cambios; lo mismo que los investigadores de las distintas ciencias sociales, el historiador está consciente de que, rara vez, los fenómenos o eventos que estudia tienen una causa única, por lo que invariablemente las explicaciones deben buscar la causalidad múltiple.²⁵ Incluso, en la mayoría de los casos, los cambios

²⁴ cfr Domínguez, Jesús: "El lugar de la Historia en el Currículum 11-16". La enseñanza de las Ciencias Sociales. Carretero, et al. España, Visor, 1991 p. 46.

²⁵ cfr Gross, Richard, Rose Marye Messick, June R. Chapin and Jack Sutherlandl. Ciencias Sociales. Programas Actualizados de Enseñanza. México: Limusa, 1983, p 107

históricos son el resultado de procesos de evolución internos al conjunto social de una colectividad, y no el resultado de la acción de fenómenos externos a ella. Debido a todo esto, la enseñanza de la Historia debería procurar que los alumnos se acostumbren a considerar que los hechos históricos no tienen explicaciones simplistas.²⁶

Así mismo resulta importante recalcar que la explicación teleológica o intencional, considerada como un elemento común de las Ciencias Sociales, tiene una gran relevancia en la comprensión de la Historia, ya que los hechos históricos son en alto porcentaje resultado de acciones motivadas. Según Domínguez (1991) el estudio de la Historia es, en lo fundamental, el estudio de la evolución de los hechos humanos en el tiempo. Por lo que nociones como tiempo, cronología, cambio, evolución, desarrollo, retroceso y continuidad son parte fundamental de sus procesos explicativos.

Por último, en opinión de diversos autores, lo que resulta indispensable para el conocimiento histórico, es la comprensión de su modelo de investigación: el método histórico. En el cual el manejo de las fuentes, tanto primarias como secundarias, resulta esencial.

Con base en todo lo anterior es posible considerar que esta disciplina aporta las siguientes contribuciones para la formación de los alumnos: el análisis de los procesos de cambio y evolución de la sociedad humana en el tiempo; la posibilidad de conocer distintas formas de vida y de organización social; la reflexión sobre la actividad humana como un proceso de continuidad histórica y el dominio de los procedimientos relacionados con la consulta de distintas fuentes informativas²⁷. A la vez su enseñanza debe

²⁶ cfr *Op. cit.* 24 p.48.

²⁷ cfr *Op. cit.* 16 p. 275.

reconocer los siguientes procedimientos explicativos como los más característicos: las nociones de causalidad, intencionalidad, cambio y continuidad.²⁸ Sin perder de vista que la Historia es algo más que el un cuerpo de conocimientos ya elaborados, sino también el método de investigación sobre el pasado con la finalidad de comprender mejor el presente.

Geografía

La Geografía, junto con la Historia se denominan las disciplinas clásicas del área de Ciencias Sociales. Según Gross (1983), mientras que la Historia proporciona al hombre la perspectiva del tiempo, la Geografía ofrece la perspectiva del espacio y de las relaciones espaciales. La Geografía es el estudio de la superficie de la Tierra y de la humanidad según se relacionan entre sí. Permite el conocimiento y reflexión sobre los fenómenos y procesos que tienen lugar en un territorio como consecuencia de la actividad humana. A menudo se hace diferencia entre la Geografía Física y la Cultural (o Humana), sin embargo, se puede considerar que más que ser campos separados son maneras de enfocar una materia unitaria²⁹. Actualmente la Geografía cultural es la que parece cobrar una mayor importancia, siendo posible subdividirla en Geografía Económica, Geografía Política, Geografía Urbana, Geografía Histórica, etc.

De manera similar a las otras disciplinas, la estructura de la Geografía es el sistema de concepciones relacionadas con cierto objeto de estudio, así como los modos característicos de investigación sobre él mismo. La figura 1.4 muestra un esquema de sus conceptos principales.

²⁸cfr *Op. cit.* 24 p. 45.

²⁹ cfr *Op. cit.* 25 p. 112.

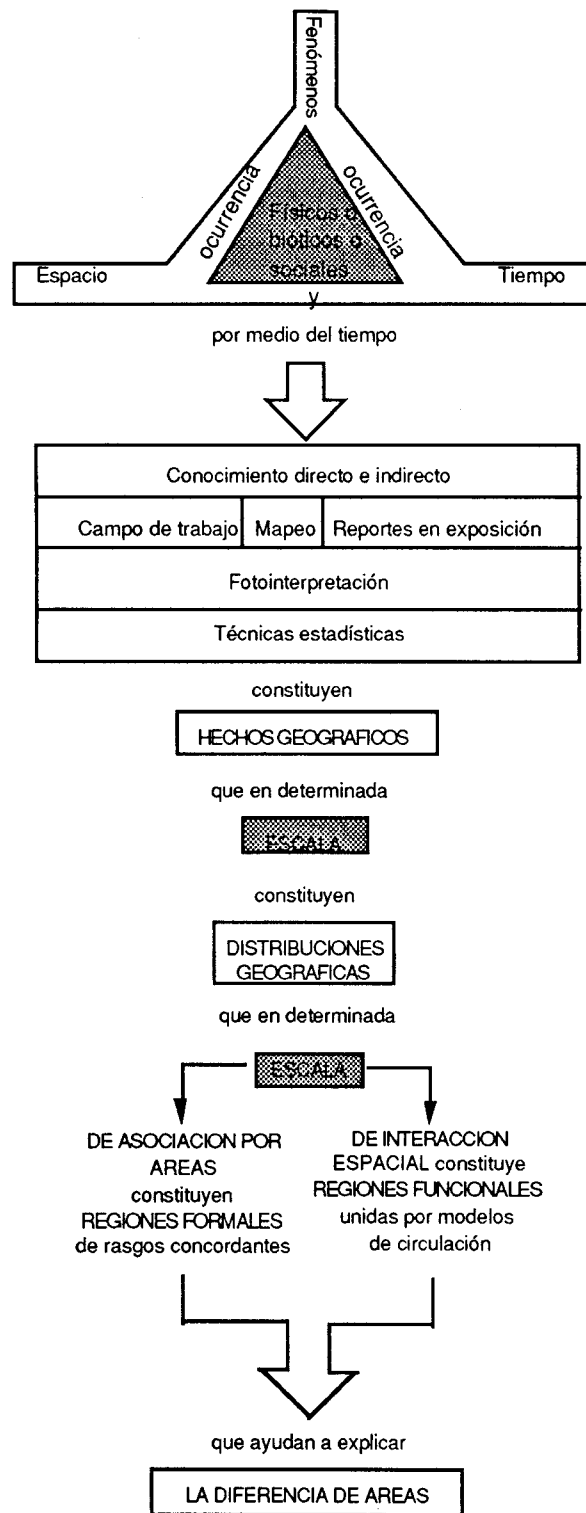


Figura 1. Ideas Fundamentales de la Geografía
 Fuente: Gross et al, *Ciencias Sociales. Programas Actualizados de Enseñanza* . México: Limusa, 1983, p. 113

La Cartografía, que es la elaboración de mapas, tiene que incluirse en cualquier esquema para la enseñanza de la Geografía. La Cartografía requiere la comprensión y el uso de conceptos espaciales, de los cuales los más importantes son la escala y la proyección. Todo mapa es un intento de representar la superficie curva y los rasgos de la tierra sobre un pedazo plano de papel. Por lo que los alumnos deben aprender que casi todos ellos distorsionan cierto aspecto de lo que está representado. Se utilizan mapas diferentes para representar distintos tipos de información, ya sea sobre el terreno físico y sus rasgos, sobre las unidades y subdivisiones políticas, las características económicas o las relaciones sociales como son la distribución de los grupos étnicos, niveles de ingreso, etc. El creciente impacto de la Geografía Cultural, ha ocasionado cambios en los mapas propios de la Geografía Física, incluyendo formas de representación gráfica para nuevos tipos de información, como por ejemplo la elaboración de un mapa en el cual el tamaño de cada país no esté en función de su superficie territorial, como generalmente aparece, sino en función de la cantidad de petróleo, o de las oficinas noticiosas que posee.³⁰

Finalmente, es importante reconocer que la investigación en esta disciplina, abarca tanto las Ciencias Sociales como las naturales.

Antropología

De acuerdo con Gross et al (1983), la Antropología es la más amplia de las Ciencias Sociales, ya que estudia a la humanidad en su totalidad. Para ello se relaciona no sólo con todas las demás Ciencias Sociales, sino también con las Ciencias Naturales, sobre

³⁰ cfr *Ibid* p116 -118.

todo con la Biología y la Física. En términos generales los antropólogos tratan de hallar respuestas a las preguntas sobre la naturaleza biocultural del *Homo sapiens*. Para ello, llevan a cabo estudios de campo tanto de los pueblos ágrafos, como de los pueblos contemporáneos; buscando conocer su cultura, y los elementos de éstas, como son los rasgos culturales, sistemas de parentesco, costumbres, etc. Todo ello con la finalidad de contribuir a su mejor comprensión. Sus dos ramas principales son: la Antropología Física y la Antropología Cultural o Social. La primera de ellas se encuentra relacionada más estrechamente con las Ciencias Naturales debido a que estudia los aspectos importantes de la naturaleza biológica de los seres humanos. La antropología cultural, como su nombre lo indica, se interesa por el estudio sistemático de la conducta normada de los seres humanos, sobre todo de los rasgos culturales y de sus normas de conducta.

De acuerdo con Gross (1983), el estudio antropológico persigue tres grandes metas. La primera, y para muchos la más importante, consiste en obtener una perspectiva antropológica, es decir, dejando a un lado todo posible etnocentrismo, para comprender las formas de vida de grupos con diferentes acervos culturales y distintas perspectivas. La segunda meta busca aplicar el concepto de relativismo cultural, lo cual significa que "los méritos de las prácticas y rasgos culturales se juzgan dentro del contexto de la cultura misma".³¹ La tercera meta del estudio antropológico se refiere a lograr una perspectiva totalista, ya que la mayoría de las prácticas culturales tienen poco sentido cuando se estudian como fenómenos aislados.

³¹ *Ibid*, p 169.

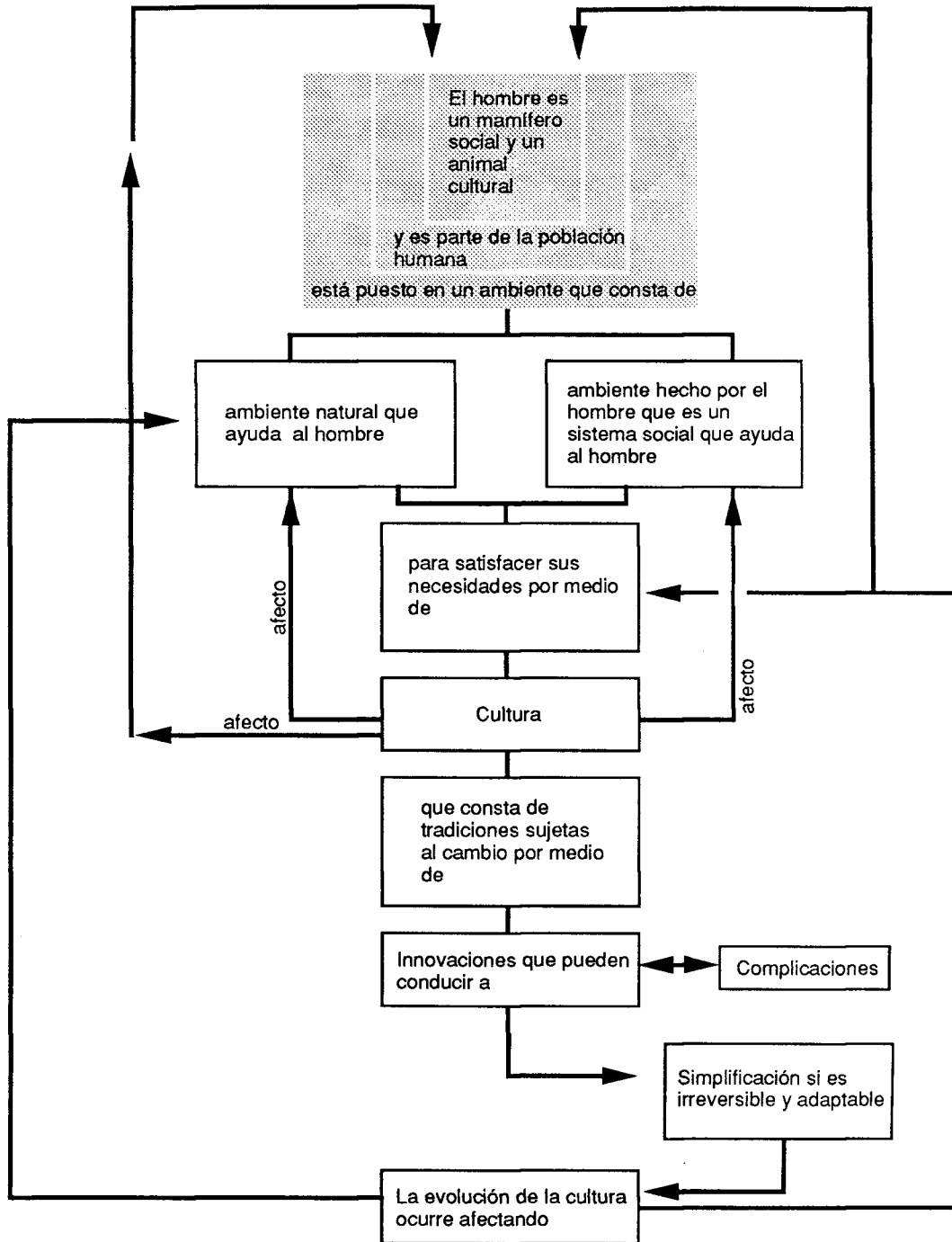


Figura 2. Ideas fundamentales de la antropología.
 Fuente: Gross et al Ciencias Sociales Programas Actualizados de Enseñanza.
 México: Limusa, 1983 p. 171.

La figura 1.2 presenta un modelo que pretende incluir las ideas fundamentales de la Antropología. Como puede verse entre los conceptos esenciales de esta ciencia destaca el de *cultura.*, tanto en su aspecto material como en el no material.

En cuanto a la metodología de investigación, destaca en esta disciplina el uso de los estudios de campo, ya que los antropólogos recaban la parte mayor de la evidencia mediante trabajo *in situ* en los pueblos o colectividades que pretenden estudiar. En ocasiones, el investigador habrá de desempeñarse como investigador participante, o no participante, como registrador- observador, etc. Los adelantos tecnológicos han beneficiado mucho este tipo de estudios, especialmente la grabadora y el video que han facilitado en gran medida el trabajo de recolección de datos. La inclusión de esta disciplina dentro de la enseñanza permitirá incorporar claves interpretativas para el estudio de las mentalidades, de los comportamientos y de las distintas formas de vida y de organización de grupos y comunidades, ya sea del pasado o actuales, de culturas occidentales o de las “otras”culturas.³²

Sociología

Se considera a la Sociología como la Ciencia Social más joven; de acuerdo con Gross, et al(1983), esta ciencia se interesa hoy en día por tratar de comprender las unidades básicas de la vida social. Su estudio puede definirse como el análisis de las formas y procesos que aparecen en las relaciones e interacciones humanas. La siguiente figura representa su estructura :

³² El término “otras culturas” hace referencia al eurocentrismo que caracterizó el nacimiento de esta disciplina, el cual llevó a la dicotomía entre cultura occidental, y el resto de las culturas no europeas.

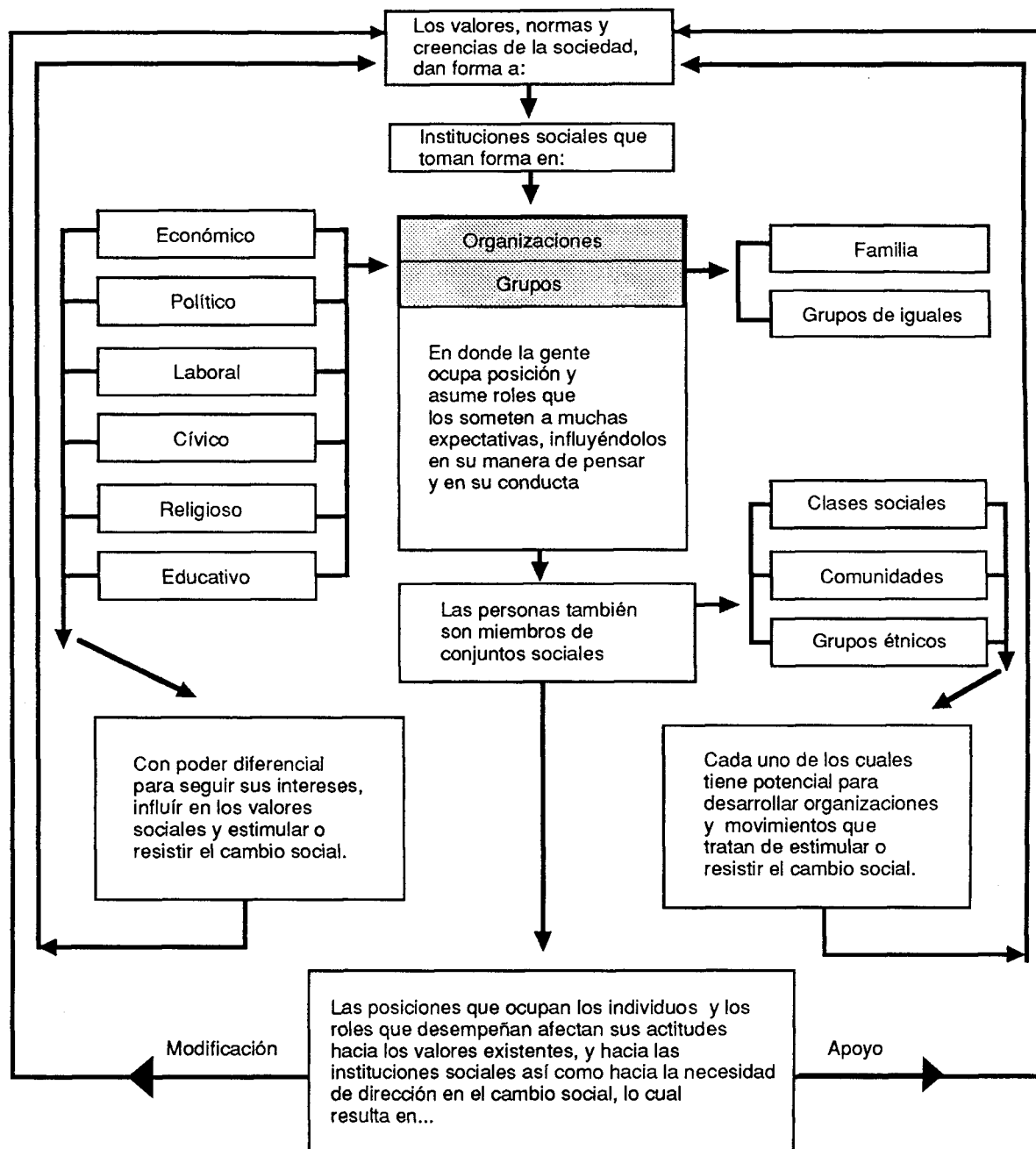


Figura 3. Ideas fundamentales de la sociología.
 Fuente: Gross et al Ciencias Sociales. Programas Actualizados de Enseñanza.
 México: Limusa, 1983 p. 162.

Como puede observarse algunos de sus principales conceptos son: organizaciones, grupos, sistema social, acción social y rol. De acuerdo a Gross muchos sociólogos consideran que el referente al rol (y la conducta de roles) es el concepto principal para este campo de estudio. En cuanto al método de investigación, los sociólogos utilizan distintos modos de obtener sus datos, pero se puede considerar la encuesta como el más típico. El estudio de casos también es común en este campo, ya que mientras que una encuesta es extensiva y totalista, el estudio de casos es intensivo³³ La investigación sociológica incorpora el uso de medios estadísticos para el tratamiento de los datos, por lo que la utilización de distintas herramientas computacionales se considera parte fundamental en el proceso de investigación de esta disciplina.

Psicología

Se puede definir a la Psicología como el estudio de la conducta individual y de los procesos mentales. La conducta humana individual es compleja y tiene múltiples identificaciones, por lo que el estudio mismo de la Psicología tiene muchas ramas o subdivisiones. De acuerdo a Gross (1983) la Psicología general es la base para el resto de las especialidades. Entre sus temas de estudio figuran, el aprendizaje, la motivación, la percepción, la emoción y la personalidad. Entre las principales ramas de la Psicología podemos citar, la Psicopatología, la Psicología Fisiológica, la Psicología Comparada, la Psicología del Desarrollo, la Psicometría, la Psicología Social, la Psicología Industrial, etc. Constantemente se forman nuevas ramas o subespecialidades. Su evolución no sólo ha dado por resultado una variedad de ramas, sino también la existencia

³³ cfr *Op. cit.* 25 p. 163.

de diversas escuelas de pensamiento.

Si bien su modelo de investigación, aborda un proceso de evidencia-inferencia, se puede considerar distinto con relación al resto de las disciplinas sociales, ya que incorpora el uso de experimentos controlados, tanto en animales como en seres humanos. Es importante reconocer que la investigación psicológica no sólo es de tipo experimental, sino que también puede llevarse a cabo mediante la observación de los sujetos en situaciones naturales, así como por el estudio de casos.

La incorporación de contenidos provenientes de la Psicología Social supone proporcionar elementos para la comprensión de la conducta humana, de sus características, objetivos y motivaciones, así como para favorecer la comprensión de las relaciones interpersonales.³⁴

Economía

La Ciencia Económica es una de las Ciencias Sociales más antiguas. Antoine de Montchrétien en 1615 la denominó Economía Política y en 1370 Nicole Orseme publicó un tratado sobre el sistema monetario.³⁵ En la actualidad el viejo nombre de economía política es sustituido por el de Ciencia Económica, pero ambos términos se consideran sinónimos.

En su definición más general la Economía se refiere al estudio de cómo el hombre toma decisiones sobre la asignación de los recursos.

La Fig. 1.4 busca esquematizar sus principales conceptos.

³⁴ *cfr Op. cit.* 16 p. 275.

³⁵ *cfr Op. cit.* 6 p.65.

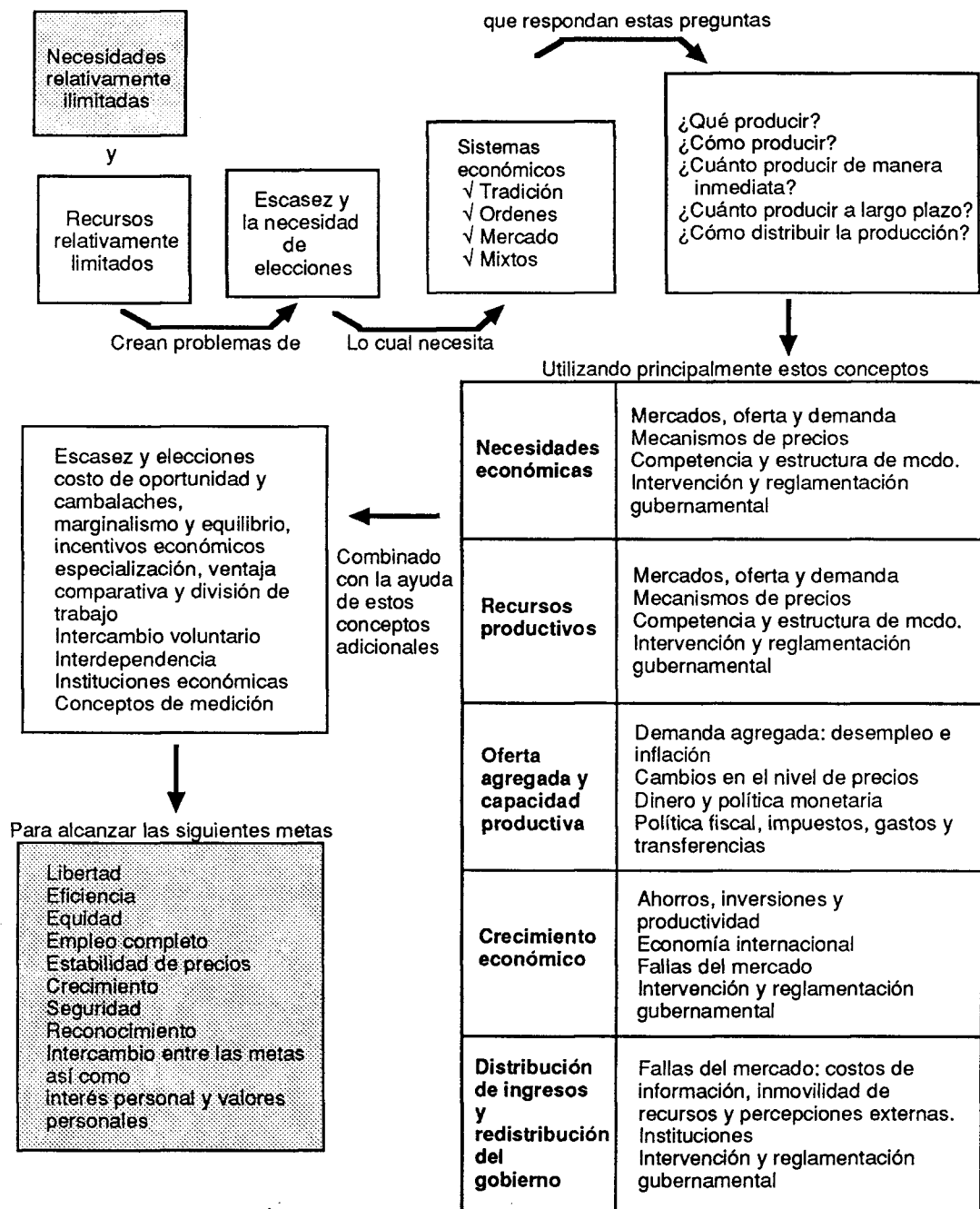


Figura 4. Marco esquemático de la economía: Un enfoque para relacionar los conceptos. Fuente: Gross et all Ciencias Sociales Programas Actualizados de Enseñanza. México: Limusa, 1983 p. 138.

De acuerdo con Gross(1983), casi toda lista de conceptos económicos contendría la escasez, los factores de producción (tierra, trabajo y capital) la especialización (dedicarse exclusivamente a una parte del proceso productivo) y el mercado (lugar en el cual los factores de oferta y la demanda mediatizan el conflicto entre las necesidades ilimitadas y los recursos limitados).

En la actualidad se considera que esta ciencia se basa en una noción central: la de escasez. Es decir, de desproporción entre las necesidades humanas y los bienes y servicios susceptibles de satisfacerlas. De ahí que algunos autores la definan como la “ciencia de la administración de los recursos escasos en una sociedad humana”.³⁶ Se puede concebir como una disciplina centrada en el estudio de la producción y distribución de bienes y recursos. Entre sus ramas más importantes se encuentran la Microeconomía, la Macroeconomía, Economía del Trabajo, Historia de la Economía, Sistema Monetario y Bancario, Gobierno y Política Económica, Economía Internacional y Econometría.

En base a los principales conceptos incluidos en la figura 1.4 y con el uso adecuado de los modelos como elemento básico para la investigación en la Economía, se puede facilitar el que los estudiantes lleguen a formular generalizaciones útiles para la comprensión de la realidad social.

Ciencia Política

“La Politología abarca la estructura formal del gobierno así como los procesos y los fines de la Política; la interacción informal dentro del gobierno y la interacción entre los funcionarios del gobierno, los ciudadanos individuales y los representantes de los

³⁶ *Op. cit.* 6 p. 65.

intereses de grupo.”³⁷ Para algunos autores la ciencia Política es la Ciencia del Estado; en parte por que en el lenguaje cotidiano, la palabra “Política” y la palabra “Estado” están unidas. Para otros, la Ciencia Política es la ciencia del poder. Por su parte la palabra *poder* designa tanto al grupo de los gobernantes como la función que ejercen. De esta forma la Ciencia de la Política aparece como la ciencia de los gobernantes.³⁸ Debido a ello se considera que este tipo de disciplina consiste básicamente en el análisis de la administración del poder y la fuerza en las sociedades humanas, así como en el estudio de las formas e instituciones del gobierno.

“Indudablemente el concepto fundamental de la disciplina es el poder, la autoridad para tomar decisiones de carácter obligatorio y coercitivo”.³⁹ La comprensión de tal concepto resulta esencial para entender la estructura de la Ciencia Política. De igual forma el concepto de ciudadanía es fundamental en su enseñanza. Sin embargo, la verdadera internalización de este concepto es un proceso lento, pues no se trata de aprenderlo como una simple definición, sino que su aprehensión implica una serie de conocimientos teóricos, procedimentales y de actuación.

Si bien el proceso de investigación en la ciencia Política, es un proceso de evidencia-inferencia, la naturaleza misma de los fenómenos de estudio conduce al investigador, más hacia el uso de la observación y la encuesta que a la utilización de otros métodos. De acuerdo con Gross (1983), el científico político tiene que tratar los datos mediante análisis estadísticos o por deducción; y en algunos casos haciendo uso también de la investigación histórica.

³⁷ *Op. cit.* 25 p. 124.

³⁸ *Op. cit.* 6 p.69.

³⁹ *Op. cit.* 25 p126.

LAS CIENCIAS SOCIALES Y SU APRENDIZAJE

Toda área de conocimiento implica retos de distinto orden para los estudiantes, a continuación presentamos los que podrían ser considerados como las principales dificultades para el aprendizaje de los contenidos del área de Ciencias Sociales. Dichos problemas se consideran a partir de la perspectiva de que se trata de estudiantes adolescentes.

De acuerdo con Arredondo en las Ciencias Sociales se presenta el problema de la realidad y el problema de la verdad de forma muy distinta que en las Ciencias Naturales; ya que el referente empírico es muy distinto entre unas y otras. "...en las ciencias sociales el problema de la verdad o de lo verdadero está sujeto, por una parte, a la no linealidad del proceso histórico-social, a la falta de recurrencia y regularidad de los fenómenos sociales; pero por otra parte, está sujeto también a lo que denominaremos la realidad social."⁴⁰

El carácter mismo del conocimiento en las ciencias sociales exige, por parte de los estudiantes, un trabajo de discusión y confrontación de diversos puntos de vista que permita la ruptura de prenociones y opiniones de sentido común, a fin de propiciar un proceso de aprendizajes, de construcción de conceptos y categorías teóricas, acorde con el carácter y complejidad del conocimiento social.⁴¹

A continuación se presentan algunas de las características de las Ciencias Sociales que de acuerdo al Diseño Curricular Base, dificultan el aprendizaje por parte de los adolescentes:

* La naturaleza específica de la explicación de los hechos humanos y sociales, principalmente los rasgos concernientes a la causalidad

⁴⁰ *Op. cit.* 5 p. 269

⁴¹ *Op. cit.* 5 p 270

múltiple y los aspectos intencionales en los esquemas explicativos de estas disciplinas. Para salvar estas dificultades es necesario que los alumnos se acostumbre a analizar y comprender los fenómenos humanos y sociales en el contexto en el que se producen , prestando atención a los distintos factores que convergen en un misma situación o fenómeno social.⁴²

* El proceso de conceptualización del Tiempo Histórico el cual implica: el concepto de cronología, la duración y el horizonte temporal, el conocimiento de fechas, la representación , las nociones temporales ligadas al cambio social y la causalidad.⁴³ Tal como mencionan Asensio, Carretero y Pozo (1991) la comprensión del tiempo es vital para la enseñanza de la Historia, y por ende de las Ciencias Sociales en general. Es necesario comprender que el Tiempo Histórico es un metaconcepto, o un concepto de orden superior, que incluye un serie de conceptos o nociones temporales. De acuerdo a Friedman (1982) citado por estos autores, es en la adolescencia cuando se puede operar mentalmente sobre los sistemas temporales de referencia y ello requiere la puesta en juego de un numeroso plan de actividades cognitivas. Se considera que el Tiempo Histórico es la culminación de un desarrollo que inicia con la adquisición de nociones de tiempo personal, continúa con el tiempo físico y a través del tiempo social llega al tiempo histórico. Es necesario recalcar que para que los alumnos logren llegar a la comprensión de las nociones implícitas en el concepto de Tiempo Histórico se requerirá de estrategias de instrucción adecuadas⁴⁴ (Para mayor información ver anexo 1)

⁴² cfr *Op. cit.* 16 p. 279 -280

⁴³ cfr Asensio, Mikel, Mario Carretero y Juan Ignacio Pozo. "La comprensión del tiempo histórico". La Enseñanza de las Ciencias Sociales. Mario Carretero, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asensio Comp. España:Aprendizaje Visor, 1989, p115.

⁴⁴ cfr *Op. cit.* 43 p105-1137.

* La utilización y articulación de informaciones divergentes, e incluso en ocasiones contradictorias, sobre los hechos humanos y sociales. Lo cual implica estar alerta del papel de la ideología y adquirir independencia de criterio y juicio crítico para valorar con rigor los hechos, acciones y opiniones.

* El aprendizaje de conceptos que tienen un paralelismo con conceptos utilizados habitualmente de forma intuitiva en el lenguaje cotidiano, los cuales generalmente resultan incompletos y erróneos.

* La superación de las contradicciones entre la percepción espontánea y el sentido común y, por otra, las evidencias que resultan de una percepción científica y crítica de la realidad social.

* La adquisición de ciertos valores y actitudes, como el relativismo y la tolerancia intelectual y cultural. Para lo cual es necesario estar abiertos a opiniones, interpretaciones y puntos de vista diferentes de los propios, así como también una tolerancia social y cultural para aceptar y comprender creencias, ideologías y formas de vida y valores ajenos.⁴⁵

MODELOS DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

En base a nuestra finalidad didáctica de establecer los parámetros de un programa, coincidimos con Arredondo en que el problema radica en cómo, a partir de varias disciplinas, se puede tratar de llevar un mensaje hacia la comprensión, de alguna forma unitaria, de lo real, acompañándola también de una "asignación de significado" que integre dicho conocimiento. Es decir, entramos ya en el camino de establecer una forma de organización para el estudio de las Ciencias Sociales. A este respecto cabe hacer la aclaración de que nos encontramos en el campo de los llamados "estudios sociales" los

⁴⁵ cfr. *Op. cit.* 16 p. 279.

cuales de acuerdo al Diccionario de las Ciencias de la Educación se refieren "al recorte o selección de las Ciencias Sociales con propósitos docentes o formativos"⁴⁶. Se propone como objetivo de enseñanza de los estudios sociales el "conseguir que el alumno comprenda con una visión crítica y objetiva su entorno social, presente y pasado, para lograr una mayor integración social."⁴⁷

De acuerdo con Logan, autora citada por González (1980), los estudios sociales son todo lo relacionado con el hombre y sus relaciones. *Históricamente* son definidos en relación con las Ciencias Sociales, Geografía, Historia, Ciencias Políticas, Economía, Sociología, Psicología y Antropología; mientras que *educativamente* son aquella parte de dichas Ciencias Sociales seleccionadas con propósitos instructivos. A través de éstos la escuela pretende cumplir con la tarea de lograr el desarrollo, a nivel individual, de la participación efectiva a nivel de ciudadano en una sociedad democrática.⁴⁸

Tal como hemos visto establecer una definición "única" para el área de Ciencias Sociales resulta difícil. Sin embargo de acuerdo con Chung y Beery (1987), la meta general y más ampliamente reconocida como misión de todo programa de ésta área, es el **desarrollo de buenos ciudadanos**, lo cual en sí mismo no facilita la definición de su campo, ya que resulta obvia la diversidad de definiciones que se pueden encontrar sobre el término de "buen ciudadano". En opinión de estos autores, es posible identificar al menos cuatro propósitos diferentes para la enseñanza de los estudios sociales; cada uno de ellos refleja un punto de vista distinto sobre lo que se requiere para formar a un ciudadano efectivo

⁴⁶ Diccionario de las Ciencias de la Educación, Santillana, tomo 1 p.598.

⁴⁷ *Ibid* p.599.

⁴⁸ *Op. cit.* 2 p.33.

y responsable. Estos propósitos son:

La transmisión de una herencia común, es una postura que defiende la idea de que todo ciudadano debe conocer el pasado histórico de su nación, así como del mundo en general, enfatizando en el conocimiento de las tradiciones y creencias en torno a la organización colectiva. En ella se pretende transmitir a los estudiantes los ideales de un buen ciudadano, tales como el respeto hacia: las demás personas, las instituciones de su propio país, las tradiciones, el respeto y lealtad frente a las leyes y la participación en asuntos comunitarios. De acuerdo con Gross (1983) este es el propósito que se contempla en el modelo para la enseñanza de los estudios sociales denominado *modelo de educación para la ciudadanía*, el cual se interesa sobre todo en los objetivos cívicos, por lo que los objetivos primordiales son las necesidades de la sociedad, en el entendido de que éstas reflejan también las del individuo.

El segundo propósito para la enseñanza de los estudios sociales se refiere a la **satisfacción de necesidades personales y habilidades de supervivencia**, en este aspecto, se considera que el principal papel de la escuela debe ser el de enseñar a los estudiantes a adaptarse a un mundo complejo, por lo que esta postura implica que el tipo de enseñanza deberá ser aquella poseedora de un valor práctico e inmediato. El énfasis estaría, entre otras cosas, en el desarrollo de una autoestima positiva, una guía sobre problemas familiares, la elección de una carrera, el desarrollo de habilidades que favorezcan la convivencia, la expresión de uno mismo, etc. El denominado *modelo humanístico-personal*, citado por Gross (1983), podría ser compatible en cierta medida con este propósito de carácter individual. Dicho modelo abarca diversas recomendaciones

pero, en términos generales, está orientado hacia el estudiante individual, enfatizando en el uso de un contenido creativo, original y directamente desarrollado por el alumno. "En su interés por la autorrealización, la empatía, la dignidad humana y las consideraciones de carácter moral, pone de relieve aspectos de Filosofía, Religión, Comunicaciones, Psicología Social, Estéticas y Arte" ⁴⁹

El tercer propósito se refiere a la **introducción en el campo de las distintas disciplinas de las Ciencias Sociales**. El principal apoyo para esta postura es el argumento de que la comprensión de las Ciencias Sociales, como Historia, Geografía, Economía, etc, favorecerán el desarrollo de ciudadanos interesados y conocedores de los asuntos sociales. De igual forma, quienes defienden esta postura consideran que las Ciencias Sociales, a la vez que proveen de conocimientos vitales, ayudan a los estudiantes a desarrollar habilidades importantes mediante la práctica de los métodos que estas ciencias utilizan para obtener información. Según Gross(1983), bajo este propósito surgen básicamente dos modelos de enseñanza u organización curricular. Uno de ellos es el *enfoque unidisciplinario*, bajo el cual se elige una Ciencia Social o disciplina, para que se convierta en el eje del contenido del curso, es uno de ellos; cabe aclarar que esta alternativa ha sido muy socorrida en los niveles de enseñanza media superior, por lo que resulta común encontrar ahí cursos de Economía, Historia, Sociología y Psicología, entre otros. La otra alternativa se refiere al *enfoque multidisciplinario*, en el cual el contenido no se refiere a una cierta disciplina en particular, sino se utiliza como eje organizador del

⁴⁹ *Op. cit.* 25 p 34.

programa a las actividades humanas básicas o los procesos sociales fundamentales con el afán de representar con mayor exactitud el concepto de los estudios sociales y las realidades de la experiencia humana. Aun dentro de este enfoque es común encontrar que una cierta disciplina abarca el mayor contenido del curso, si bien se reconoce la necesidad de incorporar elementos y métodos de las distintas Ciencias Sociales con la finalidad de lograr una mejor comprensión del fenómeno social que se pretende estudiar.

Finalmente se presenta como propósito para la enseñanza de los estudios sociales el favorecer la **reflexión inquisitiva**, en la que la habilidad para resolución de problemas se convierte en el énfasis principal. Quienes apoyan esta postura consideran que el atributo esencial de la buena ciudadanía consiste en el aprendizaje de cómo tomar decisiones racionales. Bajo este enfoque los estudios sociales deberán centrarse en proveer a los estudiantes la práctica suficiente en la toma de decisiones sobre los problemas sociales, tales como hambre, desempleo, sobrepoblación, discriminación, etc. El conocimiento y las habilidades de pensamiento crítico de las Ciencias Sociales harán contribuciones de gran valor en este puntos; sin embargo, los estudiantes deben estar capacitados para buscar información, de cualquier otra fuente y campo, para poder tomar decisiones de impacto social. El enfoque orientado hacia la reflexión inquisitiva es precisamente el utilizar conocimiento y habilidades de cualquier fuente para ayudar al estudiante a tomar la mejor decisión [posible. Este propósito implicaría un modelo curricular denominado de acuerdo con Gross (1983), como *modelo de investigación de problemas*, el cual incluye aspectos de los otros modelos, pues involucra los intereses sociales que contiene el modelo de educación para la ciudadanía, y también enfatiza la actividad del estudiante

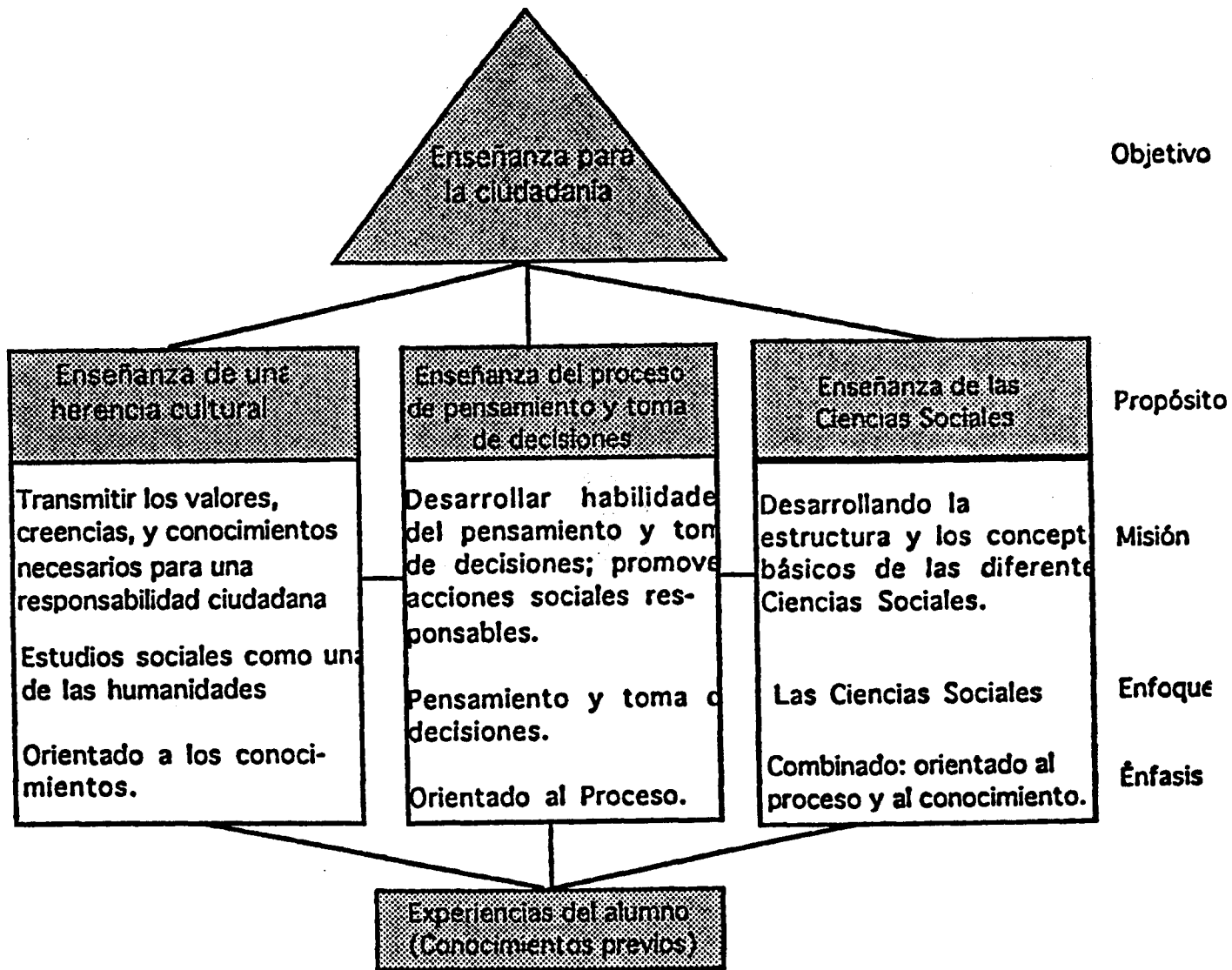
buscando desarrollar en ellos habilidades de investigación y de solución de problemas.

Hasta este punto pareciera que *los propósitos para los estudios sociales* expuestos por Chung y Beery (1987), fueran exclusivos entre sí; es decir, que el diseñador de un currículo para esta área se viera obligado a elegir entre un enfoque que favorezca el conocimiento de las distintas Ciencias Sociales, y por ejemplo, uno que favoreciera el desarrollo de habilidades para la solución de problemas. Lo anterior resulta ilógico, ya que no encontramos razón alguna para considerar estos cuatro propósitos como finalidades mutuamente excluyentes, sino que consideramos que las cuatro son válidas y deberían encontrar cabida en un currículo para el área de Ciencias Sociales. Es por ello que, en base a lo antes expuesto y al modelo presentado por Welton y Mallan (1992) consideramos posible incluir dichas finalidades en un mismo proyecto curricular. En términos generales, éste, consistirá en tener como meta o finalidad última de la enseñanza, el desarrollo y formación de ciudadanos, conscientes y capaces de desarrollarse e influir en la sociedad a la que pertenecen. Esto implica identificar claramente qué es lo que en nuestra sociedad necesita comprenderse, apreciarse, transmitirse y ampliarse y, a la vez, identificar las competencias, habilidades y subhabilidades que capaciten a los estudiantes como ciudadanos capaces de "funcionar" en la sociedad actual. Para ello se utilizarán los contenidos de las Ciencias Sociales con la intención de proveer los marcos conceptuales y modelos de explicación e investigación que favorezcan el conocimiento de la realidad social. A la vez será necesario enfatizar en el desarrollo de habilidades, tales como solución de problemas y aquellas necesarias para obtener e ~~interpretar la información~~ proveniente de diversos medios, por

ejemplo; buscando incluir contenidos que pretendan el desarrollo de actitudes que favorezcan la adquisición de un sistema de valores, el cual facilite la toma, consciente y responsable, de decisiones tanto de carácter personal como social.

La cuestión básica consiste en establecer los contenidos que se incluirán en la enseñanza de esta área. Aspecto que abordaremos en capítulos posteriores.

A continuación se incluye una representación de dicho modelo, el cual consiste en una adaptación del modelo de Welton y Mallan (1992) p19. Dos aspectos resultan importantes: el primero se refiere a la necesidad de partir de las experiencias de los estudiantes, como base para el desarrollo de aprendizajes significativos; y, el segundo, la correlación existente entre lo que de acuerdo a Schung y Beery (1989) son cuatro propósitos distintos para la enseñanza de los estudios sociales.



SEGUNDO CAPITULO

CONSIDERACIONES EN TORNO AL CURRÍCULUM

La intención de este segundo capítulo es presentar una serie de aspectos relacionados con la elaboración de un currículum para el área de Ciencias Sociales en el nivel de Preparatoria; para ello consideramos necesario iniciar con una reflexión en torno al concepto del currículum. Lo primero con lo que nos topamos es la dificultad de aceptar una definición como única; el concepto resulta muy rico y complejo, y en él se puede identificar una serie de elementos, concepciones, posturas y prácticas implícitas imposibles de ignorar si se desea ampliar su comprensión. Consideramos como punto de partida el presentar algunas definiciones de distintos autores:

"Un currículum constituye una especificación que puede operarse en la práctica"⁵⁰

"Es una prescripción por escrito de lo que se pretende debe suceder en las aulas"⁵¹

"El currículum es fundamentalmente aquello que acontece a los niños en el colegio como resultado de la labor de los profesores... incluye todas las experiencias de los niños..."⁵²

"Es el conjunto de experiencias planificadas proporcionadas por la escuela para ayudar a los alumnos a conseguir... los

⁵⁰ Stenhouse, L.: La investigación como base de la enseñanza. Segunda parte. Trad. G. Solana. Editorial Morata, Madrid. 1987 p. 97.

⁵¹ Stenhouse, L.: Investigación y desarrollo del currículum. Trad. A. Guerra. Editorial Morata, 2da. edición, Madrid. 1984. p.26.

⁵² *ibíd.* p.26.

objetivos de aprendizaje proyectados, según sus capacidades."⁵³

"El currículum prescribe (o al menos anticipa) los resultados de la instrucción".⁵⁴

"Es el esfuerzo total de la escuela para lograr los resultados deseados en las situaciones escolares y extraescolares"⁵⁵

"El currículum es el eslabón entre la teoría educativa y la práctica pedagógica; entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que sucede en las aulas" ⁵⁶

De acuerdo con Stenhouse (1984) el currículum constituye la oferta de un conocimiento, unas destrezas y unas actividades socialmente valoradas que se tornan accesibles a los estudiantes a través de una variedad de disposiciones durante el tiempo que están en la escuela, universidad o institución.

Como podemos ver existe variedad en cuanto a la amplitud o enfoque sobre el concepto de currículum. Para algunos autores éste puede ser visto como un plan que presenta una serie de principios o metas en cuanto a los contenidos y conocimientos, mientras que para otros se conforma de todas aquellas experiencias que se dan en la escuela o institución educativa. Cabe mencionar que la diferencia entre estas posturas radica en que surgen de conceptualizaciones diferentes; de acuerdo con Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1985) podríamos dividir las diversas definiciones y planteamientos curriculares en cinco grupos. Estos son:

1) El currículum como estructura organizada de

⁵³ *ibíd.* p.28.

⁵⁴ *ibíd.* p.29.

⁵⁵ Taylor, G. and Alexander W: Planeamiento del Currículum en la escuela moderna, Troquel, Buenos Aires, 1970 p.15.

⁵⁶ Coll, Cesar: "Hacia la elaboración de un modelo de diseño curricular." Cuadernos de Pedagogía España 139 (julio-agosto 1986)p. 8.

conocimientos, dentro de esta perspectiva se incluyen aquellas concepciones que enfatizan la función transmisora de la enseñanza escolar, para las cuales el currículum se concibe como un cuerpo organizado de conocimientos que se transmiten sistemáticamente en la escuela.

2) **El currículum como sistema tecnológico de producción**, enfoque bajo el cual el currículum se reduce al documento donde se especifican los resultados, definidos éstos en términos de comportamientos específicos, es decir se concibe al currículum como una declaración estructurada de objetivos de aprendizaje.

3) **El currículum como plan de instrucción**, considerándolo como documento que planifica el aprendizaje. Bajo esta perspectiva el currículum no sólo es una declaración de intenciones sino que debe establecer guías y líneas de intervención; es decir debe incorporar una teoría de la instrucción.

4) **El currículum como conjunto de experiencias de aprendizaje**, postura que contempla al currículo no sólo como un programa de contenidos, sino como el conjunto total de las experiencias que los alumnos llevan a cabo bajo la orientación de la escuela.

5) **El currículum como solución de problemas**; esta perspectiva concibe al currículo centrado principalmente en el análisis de la práctica. Reconociendo la singularidad de la práctica curricular se le concibe como una propuesta integrada de principios generales para orientar la enseñanza escolar como un proceso de solución de problemas.

Estas categorías no pueden concebirse como absolutas; sin

embargo ponen en manifiesto el grado de diversidad con el que puede abordarse este concepto; sin la intención de caer en un enfoque simplista podríamos agruparlas en torno a la doble concepción del currículum **como experiencia** o **como definición de contenidos**.

Nos parece también de gran importancia rescatar la postura de Stenhouse (1984) para quien el currículum puede abordarse bajo dos puntos de vista diferentes: **como intención**, es decir como plan, prescripción o idea sobre lo que se desea que suceda en las escuelas; o **como realidad** escolar, refiriéndose a lo que de hecho sucede en ellas. (Para mayor aclaración al respecto ver anexo 2 sobre definiciones de currículum formal, real y oculto).

EL CURRÍCULO Y LA CULTURA

Con la intención de acercarnos más al objeto que nos ocupa resulta importante aclarar que todo currículum es producto de una concepción social, ya que de acuerdo con Grundy, citado por Gimeno Sacristán (1989), el currículum no es un concepto sino una **construcción cultural** y en forma más específica representa un modo de organizar una serie de prácticas educativas. La interacción del ser humano está mediatizada por la cultura desde el momento mismo de su nacimiento. "La cultura es el medio a través del cual interaccionan las mentes humanas en comunicación"⁵⁷, por lo que la relación existente entre ésta y el currículo resulta obvia; aceptando como un hecho la complejidad que significa en las sociedades modernas y plurales delimitar el término de "cultura", podemos extender esta complejidad al propio currículum. Tomemos la concepción de cultura dada por Cole y

⁵⁷ Op. cit. 51

Wakai la cual engloba múltiples aspectos: conceptos, explicaciones, razonamientos, lenguaje, ideologías, costumbres, valores, creencias, intereses, sentimientos, actitudes, pautas de conducta, tipos de organización familiar, laboral, económica y social, tecnológica.⁵⁸ Sin embargo, sea cual sea la concepción sobre cultura de la que se parta, el currículum representará, siempre, una parte de dicha cultura. En cuanto a la relación entre currículum y escuela, debemos recordar que esta última cumple con la función de socializar y educar a los miembros de una sociedad, bajo el principio de que el avance cultural no viene, por así decirlo, incorporado en las capacidades que toda persona tiene por el hecho mismo de ser persona, por lo que resulta necesaria la mediación de ciertos agentes socializantes, entre ellos la educación escolar, para promover su desarrollo integral. Se pretende que el alumno asimile los significados de la cultura a la que pertenece, y la educación escolar se visualiza como el medio que facilita la construcción por parte del alumno de dichos significados culturales.

EL CURRÍCULO: UN PROYECTO EDUCATIVO

Hasta aquí es evidente el papel clave del currículum en la transmisión de la cultura, pero es una realidad el que éste no podrá transmitirla toda, por lo que debe seleccionar; "...precisamente en esa selección valorada de conocimientos, habilidades y actitudes reside el punto clave de toda opción curricular"⁵⁹. Tal como menciona Coll, las actividades educativas escolares, responden a una finalidad intencional y se ejecutan de

⁵⁸ Op. cit. 56 p.9.

⁵⁹ Sarramona, Jaime."Bases Pedagógicas". Cuadernos de Pedagogía 139 (julio-agosto 1986), p.20.

acuerdo con un plan determinado. Lo anterior pone de manifiesto el aspecto político de la educación, ya que resulta evidente que su postura no puede ser considerada como neutral; en los criterios bajo los cuales se realice dicha selección de contenidos estará implícita la postura de la escuela, ésta responderá a una serie de valores o creencias de ciertos grupos o sectores sociales, y dicha postura se verá, a su vez, reflejada en el mismo currículum, el cual será una opción cultural determinada. De aquí se desprende el hecho de que el currículum es una forma particular de entrar en contacto con la cultura, forma parte de un proyecto educativo, refleja un modelo educativo determinado, ya que, tal como lo propone Gimeno Sacristán (1989), no se trata de una realidad abstracta o ajena al sistema educativo en el que se desarrolla y para el cual fue diseñado sino que, junto con él, cumple funciones de expresión de un proyecto específico de cultura y de socialización. Incluso bajo una perspectiva antropológica viene a ser “como un mapa representativo de la cultura”⁶⁰ Es decir, el currículum forma parte de un contexto y es producto de él. Vale la pena profundizar en este último aspecto, incluso recalcar el hecho de que el currículum surge a partir de un cierto contexto no sólo histórico y cultural, sino también de un cierto contexto institucional. Es importante no perder de vista lo anterior, ya que explica, en gran parte, la existencia de diferentes modelos o diseños curriculares, producto de teorías distintas que surgieron en un cierto lugar y bajo ciertas características históricas, económicas, políticas y sociales, productos de paradigmas y corrientes de pensamiento diferentes y por lo tanto que se

⁶⁰Sacristán Gimeno: El currículum: una reflexión sobre la práctica. Segunda Edición, Morata. España, 1989, p 69.

proponen o plantean resultados distintos sobre el currículum, ya sea bajo el concepto de éste como proceso o como producto.

Dado todo lo anterior, resulta ineludible que el currículum, tal y como se presenta a profesores y alumnos, es una opción históricamente configurada; opción que refleja los intereses de una sociedad y los valores dominantes que rigen los procesos educativos en un cierto lugar y en determinado tiempo. Incluso podemos identificar como funciones básicas de todo currículum el hacer explícitas las intenciones del sistema educativo, así como servir de guía para orientar la práctica pedagógica.

El mencionar cuál es el contenido en sí de un currículum, sus partes o elementos básicos, dependerá de la concepción o definición de la que se parta; pero en forma general los autores revisados concuerdan en ciertas generalidades.

De acuerdo con Taba (1980), la función de elaborar un currículum es una labor compleja que implica la toma de una serie de decisiones a partir de una cierta base o principios generales; estas definiciones abarcan: seleccionar las materias o áreas de conocimiento, seleccionar contenidos, seleccionar el tipo de actividades de aprendizaje, tomar decisiones sobre la forma en que se evaluará (tanto el aprendizaje de los estudiantes, como la eficacia del mismo currículum) así como la decisión del formato o esquema total del mismo.

Lo anterior puede esquematizarse en torno a las siguientes cuatro preguntas: ¿qué enseñar?; ¿cuándo enseñar?; ¿cómo enseñar?, y ¿qué, cómo y cuándo evaluar?⁶¹

⁶¹ Op. cit. 16, p. 22.

DISEÑO CURRICULAR Y DESARROLLO CURRICULAR: DOS CONCEPTOS DIFERENTES.

De acuerdo con Coll (1986) al hablar de currículo es necesario establecer dos grandes distinciones, la primera de ellas en cuanto a la diferencia que existe entre el proyecto o **diseño curricular** y el **desarrollo del currículum**. El diseño curricular es el "proyecto escrito que preside las actividades educativas, proporciona información concreta sobre qué enseñar y sobre la manera de cómo hacerlo"⁶², mientras que el desarrollo del currículum, se refiere a la puesta en práctica del proyecto, incluyendo todas las modificaciones, adecuaciones y enriquecimientos que se juzguen necesarios para llevar el proyecto educativo a las aulas escolares; es decir, el currículo ya en su aterrizaje concreto. Si bien es importante no perder de vista, como lo menciona el autor, que ambos conceptos son indisolubles y se nutren mutuamente.

La segunda gran distinción se refiere a la diferencia que existe entre **diseño curricular** y el **programa** o la **programación**. Esta diferencia se pierde cuando se habla de currículo cerrados, ya que éstos se caracterizan por precisar el diseño curricular hasta en sus más mínimos detalles; sin embargo en los currículo abiertos, la distinción sí es clara e importante. En estos últimos el diseño curricular es el punto de partida para la programación, la cual deberá tener siempre en cuenta las características particulares del contexto educativo y será responsabilidad directa del profesor ya que, como proyecto, el currículo debe ser capaz de mostrar flexibilidad para adaptarse a los múltiples factores presentes en cada una de las situaciones

⁶² Op. cit. 56 p.9.

educativas en lo particular, factores que sólo el profesor está en condiciones de contemplar e integrar plenamente en su práctica docente.

LAS FUENTES DEL CURRÍCULO

Un vistazo rápido sobre los elementos de un currículum nos pone de manifiesto varias consideraciones. El aspecto referente a la selección de conocimientos no puede llevarse a cabo como algo ajeno al marco social, o a de sus demandas tanto sociales como culturales; mucho menos dejar a un lado la cuestión epistemológica sobre el tipo de conocimientos que se pretenden transmitir, pues ésta implica aspectos relativos a la naturaleza y la estructura del conocimiento, relativas a su estatus o concepción (tema al que se ha enfocado el primer capítulo del presente trabajo). Por otra parte si aceptamos que el currículum es un plan para el aprendizaje, todo lo que se sepa sobre este proceso y sobre el desarrollo del individuo deberá salir a la luz al elaborarlo; entran así en juego las diferentes teorías sobre el aprendizaje, y resulta obvio aclarar que el tipo de currículum dependerá, en mucho, del tipo de definición de aprendizaje de la que se parta. Esta definición influirá directamente sobre el tipo de objetivos que se plantearán, las condiciones, la forma de su organización, el tipo de actividades, etc.

Estos aspectos son generalmente referidos como **fuentes del currículum**. La primera de ellas puede denominarse como **fente sociológica o socio-cultural**; en ella se incluyen todas las condiciones culturales, sociales y económicas de la colectividad en la que se halla la escuela, abarcando así todas las demandas

que una sociedad en particular espera sean transmitidas a los alumnos con el fin de ayudarlos a convertirse en miembros activos y responsables.

La segunda es la **fente epistemológica**, en la cual se integran los conocimientos científicos que dan forma a las distintas áreas curriculares ya que, aunque el conocimiento que imparten las escuelas está influenciado por su cultura, el origen de este no es determinado sólo por ellas, pues las disciplinas del conocimiento poseen su propia existencia social.

La tercera **fente**, la **psicológica**, se relaciona con los procesos de desarrollo y de aprendizaje del individuo, es ésta la que deberá ofrecer un marco para dar respuestas sobre los modos de aprender, cuándo aprender, qué es posible aprender en cada etapa y cuál es la mejor forma de hacerlo.

Por último, y muy en relación con esta tercera fuente, se encuentra la **fente pedagógica**; si, como hemos dicho, el currículo se compone a partir de los aprendizajes que se desea realicen los alumnos, esta fuente buscará dar cabida tanto a la fundamentación teórica como a la reflexión sobre la práctica y experiencia educativa adquiridas a lo largo de la misma práctica docente; así como también se referirá al sistema escolar en cuanto a su finalidad.

Podrían surgir dudas en relación con el peso de cada fuente en el diseño de un currículo, al respecto consideramos que no se trata de una elección, ni tampoco de decidir si se debe de acentuar en los contenidos o en las necesidades de la sociedad o en las necesidades del estudiante, sino que la meta es buscar una postura que logre integrarlas a todas⁶³, pues incluso la frontera entre una

⁶³ cfr. Taba Hilda. Elaboración del Currículum. Buenos Aires, Argentina: El Troquel, 1974.

fuente y otra es algo relativo e impreciso, por lo que sólo una verdadera integración entre éstas podrá dar por resultado un currículo coherente y significativo.

Con la finalidad de facilitar la visualización de las fuentes del currículo se presenta la siguiente figura:

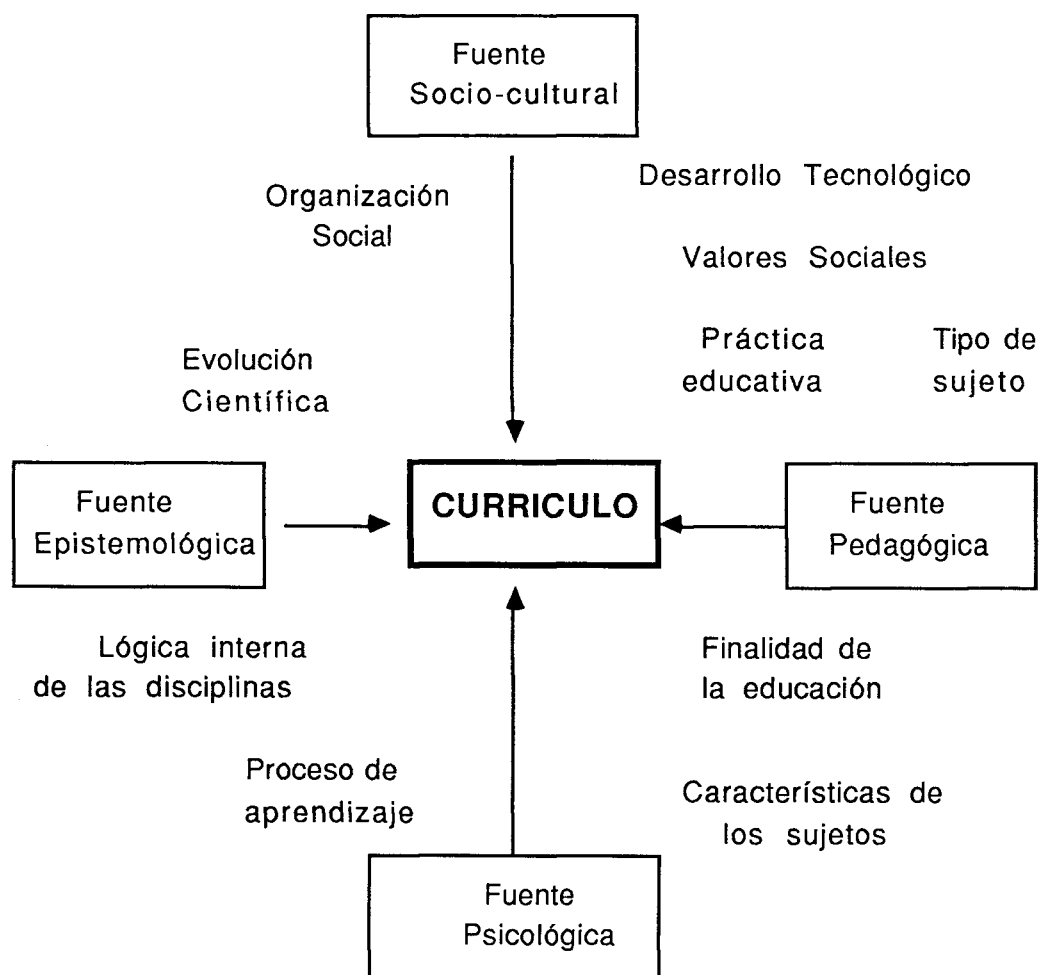


Figura 2.1 Las Fuentes del Currículo.

Fuente: Diseño Curricular Base, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1989, p.24

CURRÍCULO Y CAMBIO SOCIAL

Tal como se desprende del análisis de las fuentes del currículo queda clara la relación entre escuela y sociedad, sin embargo es necesario aclarar que estas relaciones no son unidireccionales -de la sociedad a la escuela- pues esto equivaldría a negar el papel de agente de cambio social de la misma educación. Como hemos mencionado, la sociedad espera que la escuela cumpla con algunas funciones sociales, entre ellas la de socializar a las nuevas generaciones, preparándolas para su futuro desempeño en organizaciones de trabajo y en el cumplimiento de los distintos roles sociales. Lo anterior pone de manifiesto que en gran medida la escuela, al formar parte de una sociedad, educa para ella; al realizar esta función la escuela se limita a reproducir las relaciones sociales existentes. La educación transmite conocimientos, técnicas, procedimientos y el patrimonio cultural de una sociedad, y a lo largo de dicha transmisión se impregnan valores y convenciones. Existen grupos de referencia, situados fuera de la escuela, que crean y mantienen estos conocimientos, destrezas y valores, por lo que se transmiten también, casi siempre de un modo implícito, las ideologías dominantes. Sin embargo, aunado a lo anterior, la escuela también persigue como fin mismo el despertar en los alumnos el sentido crítico frente a toda esta transmisión, ya que es la posibilidad de crítica la que contribuye a la madurez de los alumnos. Sólo así estará la escuela cooperando a la formación de ciudadanos capaces de modificar y mejorar las relaciones sociales existentes. Para que esta función social de la escuela se lleve a

cabo es necesario que el currículo haga explícitos los valores y actitudes que pretende transmitir a los alumnos, tomando en cuenta que la diversidad de opciones y valores en los protagonistas del proceso educativo, alumnos, padres, profesores, reclama, hoy en día, un currículo abierto, donde estén prescriptivamente definidos tan sólo aquellos elementos que forman parte de los saberes y valores que pueden considerarse universalmente compartidos o compatibles por toda la sociedad. Es importante aclarar que el término de “contenidos” se aplica a cualquier aspecto de la realidad susceptible de ser conocido. Esto es hechos, conceptos, principios, procedimientos, valores, actitudes y normas con relación al cual el alumno puede construir significados, es decir puede realizar diferentes tipos de aprendizaje.⁶⁴

Nos enfrentamos así a una nueva problemática; delimitar estos saberes y valores sociales. Lo primero que se deberá considerar es la necesidad de planear en base a las características tanto de la sociedad actual como de la sociedad en el futuro. En términos generales debemos reconocer que estamos viviendo en una “nueva era de información” caracterizada por la rápida expansión de los conocimientos y el surgimiento de tecnologías altamente sofisticadas, por lo tanto, la habilidad para adaptarnos en forma rápida a los cambios, así como la capacidad y voluntad para aprender nuevas habilidades a lo largo de nuestra vida, se vuelven, hoy por hoy, rasgos de suma importancia. La Ciencia y la Tecnología avanzan con tal celeridad que el tiempo en el que ciertos conocimientos se vuelven obsoletos es cada día más

⁶⁴ Coll. César. “Los niveles de concreción en el diseño curricular”. España, Cuadernos de Pedagogía 139 (julio-agosto 1986), p24.

corto. De igual forma los cambios políticos y tendencias internacionales giran en torno a una mayor globalidad, tanto en las estructuras económicas como en las políticas. El currículo no puede permanecer estático frente a todo esto; la realidad social le exige hoy más que nunca un carácter altamente **dinámico**, con un grado máximo de apertura y flexibilidad.

Por ello, en la actualidad la escuela no puede tan sólo educar para unos roles productivos, de los cuales lo único que podemos prever con algo de certeza es que estarán cambiando en forma continua, sino que se deberá educar también para la convivencia pacífica y democrática, para la tolerancia, la participación ciudadana, para el respeto a los derechos humanos, partiendo del reconocimiento de la igualdad entre las personas. Igualmente, se deberá educar también para la salud y protección del medio ambiente; así como para el ocio, entendido como la capacidad de disfrutar del tiempo libre, y para apreciar la cultura en sus distintas manifestaciones.

Vale la pena resaltar que, en términos generales, el papel dado anteriormente a los valores en el diseño curricular, se limitaba a destacar el hecho de que como patrimonio de la cultura, la escuela los transmite y contribuye a su producción y que, por lo tanto, habría que reconocer la necesidad de hacerlos explícitos en todo proyecto curricular. Sin embargo, las nuevas tendencias en este ramo apuntan hacia una conceptualización más amplia, pues "... además de considerarlos como fines que definen y orientan este proceso, es preciso contemplarlos como contenido que los alumnos deben asimilar a lo largo de la escolaridad"⁶⁵. La realidad

⁶⁵ Gómez, Isabel y Teresa Mauri. "Valores, actitudes y normas". Cuadernos de Pedagogía 139 (julio-agosto 1986) p. 44.

es que no podemos considerar por separado valores, actitudes y normas de otros contenidos que contempla el currículo. Estos deben ser considerados e incluidos como contenidos de la enseñanza presentes en las diversas áreas estipuladas en el mismo. La cuestión no termina con la elección de ciertos valores como prioritarios, pues esto no asegurará la asimilación de los mismos por parte de los alumnos; es necesario traducirlos en términos de creencias a asumir, actitudes a fomentar y normas a interiorizar en diferentes situaciones y contextos. Por ejemplo: “en el planeamiento de una actividad didáctica podemos considerar, además del resultado del aprendizaje en términos de nuevas adquisiciones de contenido conceptuales, las actitudes suscitadas en el alumno. Así, podemos pretender que éste llegue al resultado de un problema, aprendiendo a la vez a contrastar sus estrategias con las de los compañeros y colaborando con ellos.”⁶⁶

EL DISEÑO CURRICULAR Y SUS RETOS

Con la intención de establecer bases en las cuales sustentar nuestra propuesta, presentamos algunas consideraciones de diversas fuentes en relación con los aspectos o finalidades que deberán ser tomados en cuenta en el diseño de un currículo de preparatoria. Estos elementos presentan una serie de retos los cuales deberán ser abordados, de una u otra forma, en un diseño.

Shane (1986), considera como retos para la educación en el año 2000:

* Las tendencias socioeconómicas hacen pensar que durante los 90's, una de las principales dificultades en materia de educación será motivar a los estudiantes de todas las edades, y en

⁶⁶ *Ibíd*p. 44.

particular a los adolescentes.

* A la vista de la diversidad humana, un buen programa de instrucción no debería ni producir niños programados, ni tratar de crear un estudiante de tipo uniforme.

* Los estudiantes de todas las edades tienen necesidad de prever, comprender y afrontar relaciones complejas. Es preciso esforzarse por sensibilizarlos frente a las amenazas que pesan sobre la biósfera y ante la necesidad de familiarizarse con las culturas "planetarias" y la denominada "geografía humana".

* Vistas las tendencias en Ciencias Sociales, complejas y anunciadoras de rápidos cambios, es especialmente importante que la enseñanza general considere la necesidad de desarrollar las aptitudes fundamentales para la comunicación, ya sea lectura, expresión oral o conocimiento de otra lengua, o de las capacidades de escucha y de cálculo necesarias para la comunicación de ideas.

* Surge también la necesidad de crear consciencia sobre los medios de comunicación mentirosos, de los discursos políticos engañosos y de la propaganda, en todas sus formas.

* A la vez el contenido de la instrucción debería ser concebido de forma que suavice la dura realidad de la época contemporánea; estando centrado sobre los cambios que se imponen para mejorar la comunidad humana y sobre los medios pacíficos para llegar a ello.

En términos generales, de acuerdo con Shane, la educación deberá responder a las siguientes grandes observaciones:

* Deberá destruir los mitos y estar centrada en las realidades. Lo anterior podrá resultar difícil, en ocasiones, para las Ciencias Sociales, en razón a la diversidad de opiniones; es necesario que

esas opiniones contradictorias sean examinadas en forma imparcial y completa, con el objeto de concebir el aprendizaje como un proceso de investigación que lleva a conclusiones justificadas y fundamentadas en una evaluación de opiniones divergente (ya que sólo así se facilitará el desarrollo de un juicio crítico).

* Los estudiantes deberán comprender que cada opinión tiene consecuencias con implicaciones sociales, las cuales es importante aprender a identificar.

* Una parte de la enseñanza general consiste en adquirir los valores y las percepciones intelectuales que son socialmente deseables y permiten llevar a cabo elecciones juiciosas entre las opciones identificadas. Ello implica una cierta forma de educación moral y la adquisición de valores bajo un marco contemporáneo y dinámico.

* La enseñanza general debería motivar al estudiante a la adquisición de conocimientos básicos, tales como aptitudes e informaciones necesarias para aplicar opciones, tanto en lo que concierne a las decisiones personales como a las decisiones y acciones de grupo. Incluyendo, principalmente, las aptitudes necesarias para el trabajo en común, la capacidad de llevar a buen término actividades útiles para la colectividad, así como el desarrollo de los conocimientos personales básicos.

De acuerdo al proyecto denominado *Programación del Currículum basado en el ambiente*⁶⁷, al currículum en general le sobra una gran cantidad de bloques de conocimientos y le falta atención a los procesos madurativos integrales; a la práctica

⁶⁷ cfr Cuadernos de Educación, Venezuela .

curricular cotidiana le falta creatividad, vida y conexión con los auténticos intereses y necesidades del alumnado y profesorado; por lo que la perspectiva de la formación permanente, de la educación para el cambio, de la formación moral y la maduración crítica en la cultura tecnológica y audiovisual, deberían ser prioridades en el desarrollo curricular.

HACIA LA ELABORACION DE UNA PROPUESTA CURRICULAR PARA PREPARATORIA

Hasta este punto nos hemos abocado a la reflexión del currículum en sentido general, y ello obedece a la necesidad de construir un marco teórico a lo que es nuestro verdadero objeto de estudio, el **diseño curricular del área de Ciencias Sociales a nivel de enseñanza media superior**. Antes de ahondar más en este aspecto, nos parece pertinente reconocer algunos de los problemas curriculares más importantes que se encuentran en el bachillerato. Estos son básicamente: el predominio de programas **sobrecargados de contenidos**, los cuales hacen muy poco por favorecer la reflexión y la asimilación real de los conocimientos; programas muy **pobrementemente adaptados a las aptitudes e intereses de los alumnos**, a quienes las más de las veces no se les otorga un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pese a la modernización en la educación, la enseñanza en este nivel medio, adolece aún en gran medida del “academicismo”. Lo cual se traduce en la práctica en programas sobrecargados de datos e informaciones específicas.

Por otra parte un análisis general hace evidente que muchas de las veces el currículum se ha derivado de selecciones de

contenidos realizadas en una forma muy arbitraria entre las denominadas “disciplinas escolares” como: Historia, Geografía, Biología, Matemáticas, etc., mientras que la mayor parte de las declaraciones sobre las metas de la educación se han expresado en términos de “características deseadas de los estudiantes”- tales como “ciudadanos responsables”, “líderes comprometidos”, etc. Con ello se presumiría que, si los estudiantes aprenden la totalidad del contenido que se incluye en el currículo, se convertirán, de alguna forma, en el tipo de personas que se espera sean. En relación con ello el modelo de currículo propuesto por el ICI (Institute for Curriculum and Instruction) parte de una premisa distinta; “Si se desea que los estudiantes desarrollen ciertas características en términos de comportamiento, se deberá de iniciar con éstas y enfocar toda el currículo hacia el logro de las mismas. Ver las disciplinas escolares como las fuentes de la información, ideas y procedimientos necesarios. Seleccionar y utilizar el contenido en la medida que sea necesario para el logro de las características deseadas en los alumnos”⁶⁸

De esta forma resulta necesario que el aprendizaje se lleve a cabo dentro de un contexto relevante, orientado al logro de las habilidades deseadas a la par que hacia la construcción de los marcos conceptuales propios de la disciplina que se pretende transmitir.

Estudios realizados en esta área demuestran que la selección de experiencias obedece a cuestiones de diversa índole: algunas materias se seleccionan por tradición, otras en favor de la presión legislativa y, otras, como respuesta a las necesidades de los niños

⁶⁸ Seiger- Ehrenberg, Sydelle. “Educational Outcomes for K-12 Curriculum”. Developing Minds. A resource book for teaching thinking. Costa, Arthur editor. ASCD, 1991, p6.

o adolescentes. La organización no es muy clara: materias muy específicas aparecen en cursos que provienen de muchas disciplinas. La secuencia de las disciplinas no responde en la mayoría de los casos a principios definidos, e incluso muchas de las veces sólo responde a necesidades administrativas. Por último la propia experiencia de quien escribe esta tesis y la bibliografía revisada ponen de manifiesto que el aprendizaje de los estudiantes, muy a menudo, es tan sólo memorístico, y esto es fomentado, en gran medida, por la desconexión que existe entre los contenidos y el entorno del alumno, la falta de una postura psicopedagógica, y también falta de flexibilidad en las programaciones; todos estos obstáculos limita en mucho el rol del docente.⁶⁹

ELEMENTOS DE UN DISEÑO CURRICULAR

En términos generales nos parece que todo diseño curricular deberá constar de los siguientes elementos:

* **Objetivos generales de la etapa**, expresados estos en términos de las capacidades que se espera que el alumno alcance al final de la misma; el conjunto de estos objetivos o finalidades es denominado por distintos autores, como el Perfil del Egresado.

* **La delimitación de las áreas generales** en las que se van a organizar los distintos ámbitos de conocimiento, también llamadas áreas curriculares. Las cuales deberán contar también con sus propios objetivos generales, derivados de la etapa misma y partiendo de las aportaciones específicas de cada área de conocimiento.

* **Bloques de contenido**, en los que se identificarán los

⁶⁹ cfr. Op. cit. 16 .

hechos, conceptos, procedimientos, valores y actitudes que se consideran adecuados para lograr las capacidades manifiestas en el perfil del egresado.

* **Orientaciones didácticas y para la evaluación**, dentro de las cuales se sugerirán principios o guías para el diseño de las actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación, acordes con la base o postura psicopedagógica del currículo mismo.⁷⁰

ASPECTOS FUNDAMENTALES PARA UN CURRÍCULO DEL AREA DE CIENCIAS SOCIALES

Con base en todo lo anterior nos parece que una propuesta curricular para el área de las Ciencias Sociales a nivel de preparatoria deberá basarse en cinco aspectos fundamentales:

a) **La estructura de la disciplina**, lo cual incorpora la revisión de los contenidos en términos de su vigencia y significancia, buscando la actualización de los mismos.

b) **La incorporación de los aportes más recientes del área de la Psicología**, los cuales permitan adaptar los contenidos a las características del desarrollo cognitivo y capacidades de los jóvenes que se pretende asimilen estos contenidos.

c) **Una revisión a los aspectos de la Pedagogía**, lo cual implicará también la reflexión sobre la enseñanza, con la intención de identificar los métodos didácticos más adecuados para transmitir dichos contenidos.

d) **Los objetivos de índole cívica que la sociedad en particular busca conseguir con la enseñanza de las Ciencias Sociales**, y que en términos generales se expresa

⁷⁰ cfr DCB Op. cit.16 p 30.

alrededor de preparar a los estudiantes para vivir su papel de ciudadanos, conscientes y preparados para desarrollarse activamente en la sociedad.

e) **Un rol activo del docente en el proceso de desarrollo del currículo**, evitando así sujetarlo a ser sólo ejecutor de programas, ya que en último de los casos es él quien mejor conoce a sus alumnos y por lo tanto resulta ser el más indicado para establecer la mejor orientación de la enseñanza. Este cambio en el rol le dará una mayor autonomía, pero a la vez implica un mayor compromiso hacia su propia preparación y actualización.

TERCERCAPITULO

POSTURA PSICOPEDAGOGICA

Como se desprende de los aspectos a considerar en toda propuesta curricular, los aportes de la Psicología y Pedagogía juegan un papel básico. Ambos se consideran fuentes para su elaboración y pueden referirse como base psicopedagógica del currículo. Esta información es de suma importancia ya que según sea la concepción sobre el aprendizaje y la enseñanza de la que se parte, se derivará una forma específica de contestar al qué, cómo, y cuándo enseñar y evaluar.

Consideramos importante señalar, tal como lo hace el propio Ausubel (1986) que enseñar y aprender no son coextensivos, pues enseñar es tan sólo una de las condiciones que pueden influir en el aprendizaje; pero el tener una teoría válida del aprendizaje si bien no nos podrá decir cómo enseñar, en sentido prescriptivo, sí nos ofrecerá un punto de partida y una base para descubrir los principios generales de la enseñanza que pueden formularse a partir de los procesos psicológicos que intervienen y de las relaciones de causa y efecto.⁷¹ Esta concepción apunta hacia la interdependencia entre las teorías del aprendizaje y las teorías de la enseñanza; por lo que consideramos que dentro de la reflexión sobre un currículo es necesario explicitar tanto las teorías del aprendizaje de las que se parte, como también las teorías de la enseñanza que se contemplan para el logro de los aprendizajes deseados. Dado lo anterior nos proponemos presentar, a manera de marco de referencia, una selección de teorías de aprendizaje en las que se

⁷¹ cfr. Ausubel, David, Joseph Novack y Helen Hanesian. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. 2a. edición Trillas, México 1986.

apoya nuestra concepción de un diseño curricular para preparatoria, así como sus implicaciones en la instrucción.

Nuestro punto de partida es la Psicología Cognitiva de acuerdo a la cual en la escuela se:

organiza y planifica racionalmente la intervención didáctica para ayudar a que el alumno produzca en sí mismo la ruptura epistemológica; es decir, que cuestione y reformule sus modos empíricos de representar la estructura y el funcionamiento del mundo real, organice significativamente cuerpos estructurados de conocimiento y desarrolle métodos y estrategias potentes de formulación hipotética, de análisis e investigación”⁷².

Es así que en este trabajo de tesis, la visión del aprendizaje se enmarca bajo una concepción constructivista, la cual en términos generales sostiene que el estudiante construye su peculiar modo de pensar y de conocer, de un modo activo, como resultado de la interacción entre sus capacidades innatas y la exploración ambiental que realiza mediante el tratamiento de la información que recibe del entorno.⁷³

LA TEORIA EVOLUTIVA DE PIAGET

Una de las teorías que consideramos claves para elaborar un currículo en esta línea es la Teoría de Piaget y de sus colaboradores de la Escuela de Ginebra. En términos generales ésta considera el aprendizaje como un *proceso de adaptación*. A la luz de la teoría piagetiana la cognición se caracteriza por la *organización*. El funcionamiento intelectual organizado es así una adaptación intelectual. Tanto la organización como la adaptación son procesos constantes o continuos, presentes durante todo el

⁷² Pérez Gómez, Ángel. “Conocimiento Académico y Aprendizaje Significativo. Bases teóricas para el Diseño de Instrucción” La Enseñanza su teoría y su práctica, Eds. J. Jimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, Madrid: Acal Universitaria, 1985, p. 325.

⁷³ *Op. cit.* 46 pp 314-315.

desarrollo del individuo.

La adaptación es un impulso cognoscitivo del organismo el cual lo lleva a organizarse para alcanzar el equilibrio con su ambiente; hay dos procesos complementarios en la adaptación: uno es el proceso de *asimilación*, en el cual el organismo busca adaptar a sí mismo el ambiente; el segundo proceso es la *acomodación*, en este el organismo se adapta al ambiente; es decir cambia para poder cumplir con las exigencias que el medio le impone. Ambos procesos están íntimamente interrelacionados ya que primero el organismo debe acomodarse a una situación ambiental antes de poder asimilarla. Por lo tanto, los dos procesos ocurren juntos, aunque representan fuerzas opuestas o conflictivas. Frente a una situación el primer impulso del organismo es actuar con respecto al ambiente en la misma forma como lo ha hecho en el pasado, es decir, tiende a asimilarlo; pero también experimenta la necesidad de actuar diferente de acuerdo con la nueva situación, es decir, la necesidad de acomodarse o adaptarse a ella. De esta manera el desarrollo conserva la continuidad con el pasado, usando estructuras antiguas para lograr funciones nuevas, pero también implica cambios de estructuras para lograr las funciones antiguas bajo nuevas condiciones. El desarrollo de adaptaciones ocurre dentro de un patrón total, de forma que todo el organismo se adapta a su ambiente, logrando un equilibrio, aunque éste sea tan sólo momentáneo. En la base del proceso de adaptación están los esquemas, los cuales tienen diversos grados de complejidad y se refieren tanto a comportamientos sensoriomotores como cognoscitivos. Se relacionan con la adaptación en cuanto que ponen al organismo en interacción con su ambiente y proporcionan la base para organizar y asimilarlo. (El concepto de esquema y sus

implicaciones para el aprendizaje se abordarán más adelante con mayor detalle).

Los planteamientos de Piaget postulan la dimensión evolutiva de los distintos procesos psíquicos del ser humano y proponen la existencia de una serie de períodos evolutivos o estadios, los cuales presentan características cualitativamente diferentes entre sí, y que condicionan en parte los posibles efectos de las experiencias educativas escolares sobre el desarrollo del alumno. El proceso de adaptación es común a todas las etapas, pero se manifiesta en forma distinta a los diferentes niveles y con diferentes contenidos. En cada estadio, el proceso está integrado por fases en las que la asimilación y acomodación están fuera de balance a fases en las que están en equilibrio. Aunque la función del conocimiento o de la inteligencia permanece igual durante todo el proceso de desarrollo, su estructura varía o cambia. En términos generales esta corriente de la Psicología ha identificado que, con algunas variaciones entre los márgenes de edad y las condicionantes socioculturales, existen estadios que son relativamente universales en su orden de aparición. Estos son: sensoriomotor (0-2 años), intuitivo o preoperatorio (2-6/7 años), operatorio concreto (7-10/11 años) y operatorio formal (11-14/15 años). Es muy importante recalcar que el margen de edades representa una aproximación, por lo que en ningún caso podrá considerarse como un parámetro absoluto. Lo que resulta de particular interés es el hecho de que a cada una de estas etapas o estadios de desarrollo corresponde una forma particular de organización mental, una cierta estructura intelectual, la cual se ve traducida en una serie de capacidades o posibilidades de razonamiento y de aprendizaje a partir de la experiencia, lo que se

denomina como *competencia cognitiva*. Lo anterior implica que es necesario ubicarse en el periodo de desarrollo en que se encuentran los estudiantes para adecuar la enseñanza al nivel de competencia cognitiva que dicho estadio les brinda.

LA TEORIA DE AUSUBEL SOBRE EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

En forma conjunta al trabajo de la Psicología Evolutiva consideramos la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel como un eje conductor del currículo. Éste reconoce que los posibles resultados de la intervención educativa están influenciados en gran medida por los *conocimientos previos* con los que los alumnos llegan a cierta etapa escolar. Estos conocimientos pueden ser resultado de experiencias educativas anteriores escolares o no escolares, o bien ser resultados de aprendizajes espontáneos, los cuales pueden a su vez variar en cuanto al ajuste con las nuevas situaciones de aprendizaje.

En cualquier caso, el alumno que inicia un nuevo aprendizaje escolar lo hace siempre a partir de los conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos de sus experiencias previas, utilizándolos como instrumentos de lectura y de interpretación que condicionan en un alto grado el resultado del nuevo aprendizaje⁷⁴.

Dichos conocimientos servirán al alumno, como base para la interpretación de la información nueva, la cual se construirá a partir de estos conocimientos anteriores, por lo que adaptarse al nivel del alumno también implica identificar los conocimientos que ha construido éste a través de sus experiencias previas de aprendizaje.

⁷⁴ *Op. cit.* 56 p, 13.

Ausubel propone que todo aprendizaje que se lleva a cabo en el salón de clases puede ser situado a lo largo de dos dimensiones independientes entre sí, y que constituyen los ejes de la fig 1: la dimensión o eje repetición-aprendizaje significativo; y la dimensión recepción - descubrimiento.⁷⁵

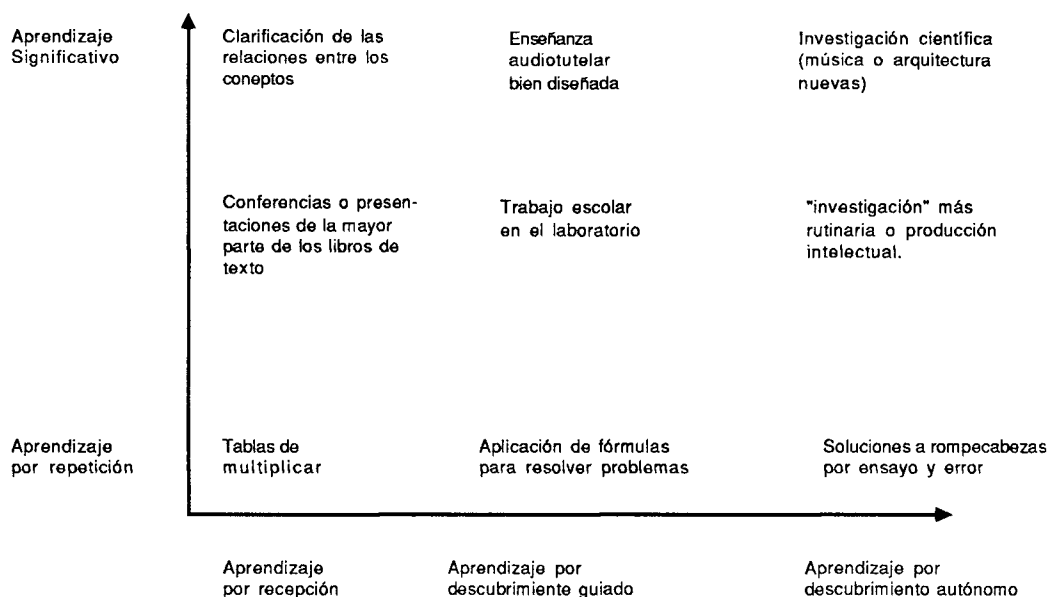


FIG.3.1 Fuente: Ausubel, David, Joseph Novak, Helen Hanesian. Psicología Educativa Un punto de vista cognoscitivo. 2a edición, México: Trillas, 1986, p. 35

El eje vertical se refiere a los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje, yendo desde la simple repetición mecánica hasta el aprendizaje plenamente comprensivo. El eje horizontal hace referencia a la estrategia didáctica utilizada para fomentar o inducir dicho aprendizaje.

En el caso de la diferencia entre el *aprendizaje por recepción* y el *aprendizaje por descubrimiento*, ésta reside básicamente en que en el primero de éstos el contenido total de lo que se va a aprender

⁷⁵ cfr. *Op. cit.* 71 p.35

se le presenta al alumno en su forma final; no se espera que éste realice ningún descubrimiento independiente, sino que tan sólo internalice o incorpore aquello que se le presenta con la finalidad de poder reproducirlo o recuperarlo en una fecha próxima. Mientras tanto en el caso del aprendizaje por descubrimiento, como su nombre lo indica, el contenido principal de lo que será aprendido no se proporciona o presenta al alumno, sino que éste deberá “descubrirlo” antes de asimilarlo en su estructura cognitiva.⁷⁶ Resulta muy importante aclarar, que tal como lo muestra la fig. 1 el aprendizaje verbal por recepción no es necesariamente mecánico, sino que puede ser significativo, y lograrse sin experiencias previas no verbales o de resolución de problemas. Es necesario acabar con la creencia equivocada de que el aprendizaje por recepción es invariablemente repetitivo y que todo aquél efectuado por medio del descubrimiento es inherentemente significativo; en realidad “*ambos, el aprendizaje por recepción y por descubrimiento, pueden ser o repetitivos o significativos, según las condiciones en que ocurra el aprendizaje*”⁷⁷

Esta afirmación nos lleva a la segunda distinción, referente a la diferencia entre el aprendizaje significativo y el aprendizaje repetitivo. “Hay aprendizaje significativo si la tarea de aprendizaje puede relacionarse de manera no arbitraria y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe y si éste adopta la actitud de aprendizaje correspondiente para hacerlo”⁷⁸

Tal como se desprende de la palabras de Ausubel, el logro de este tipo de aprendizaje requerirá al menos de dos condiciones. La

⁷⁶ *cf. Ibid* p. 24.

⁷⁷ *Op. cit.* 71 p. 37

⁷⁸ *Op. cit.* 71p. 37

primera en relación con la **estructura del contenido**, el cual deberá ser potencialmente significativo; lo cual Novak (1982) denomina como una doble dimensión del contenido: por una parte éste deberá tener *significatividad lógica* - no debe ser confuso ni arbitrario- y a la vez deberá poseer *significatividad psicológica* - tiene que haber en la estructura cognitiva la base conceptual necesaria para incorporar el nuevo material con los esquemas cognitivos que ya posee el alumno. La segunda gran condición se refiere a que el aprendizaje deberá ser **potencialmente interesante para el alumno**, de forma tal que éste tenga una actitud favorable que lo lleve a conectar significativamente lo nuevo con lo que ya sabe o, lo que es lo mismo, debe el alumno estar motivado para llevar a cabo dicha relación. Sólo así se dará la modificación de las estructuras cognitivas del sujeto.

Esta segunda condición tiene grandes implicaciones en la enseñanza, pues recalca la importancia de los aspectos motivacionales en el aprendizaje. Ya que “aunque el aprendizaje sea potencialmente significativo, lógica y psicológicamente, si el alumno tiene la predisposición a memorizarlo repetitivamente ...los resultados carecerán de significado y tendrán un escaso valor educativo”⁷⁹ Por lo que el mayor o menor grado de significatividad del aprendizaje dependerá, en gran medida, de la fuerza de la tendencia para aprender significativamente; es decir, de buscar construir significados precisos y de integrar el nuevo material de aprendizaje relacionándolo con el mayor número posible de elementos de su estructura cognoscitiva.

Debido a esto, sólo si existen en el alumno conocimientos previos que le permitan relacionar la nueva información con

⁷⁹ *Op. cit.* 56 p13

información anterior, y siempre que se produzca la conexión necesaria entre éstos, como para que los nuevos conocimientos sean asimilados e integrados en una estructura cognitiva previa, se logrará un aprendizaje sólido y duradero. De no ser así, tan sólo se tratará, en el mejor de los casos, de un aprendizaje memorístico o repetitivo, mecánico, el cual tenderá a ser fácilmente olvidado.

De lo anterior se desprende el que la *funcionalidad del aprendizaje* estará determinada por el grado en que los conocimientos aprendidos, sean estos conceptos, procedimientos o actitudes, puedan ser efectivamente utilizados cuando las circunstancias en que se encuentren los alumnos así lo ameriten.

De acuerdo con Coll (1986) es mediante la realización de aprendizajes significativos como el alumno construye la realidad y le atribuye significados. Por lo que lo importante no es definir si la escuela debe favorecer el aprendizaje de hechos o de conceptos, o de procedimientos o de actitudes, sino lo verdaderamente esencial es que la educación escolar repercuta sobre el desarrollo personal del estudiante, permitiéndole construir el mayor número de aprendizajes significativos de hechos, conceptos, procedimientos y actitudes, ya que sólo un aprendizaje significativo asegura que el alumno sea capaz de aplicar lo aprendido relacionándolo con experiencias previas, dándole así funcionalidad.

LA MEMORIA Y LOS DIFERENTES TIPOS DE CONOCIMIENTO.

En este punto es necesario considerar el papel de la memoria en el aprendizaje, especialmente en el aprendizaje significativo. En términos generales y bajo la psicología cognitiva la concepción de la memoria ha pasado desde un modelo estructural con tres almacenes (memoria sensorial, memoria a corto plazo, memoria a

largo plazo) a otra de carácter procesual, que postula la existencia de varios niveles de procesamiento de la información cada vez más profundos y de mayor abstracción. En base a lo anterior, es posible distinguir entre la *memorización repetitiva* o mecánica, y la *memorización comprensiva*, siendo esta última un elemento indispensable para que se dé el aprendizaje significativo, considerando así que la memoria no es sólo el simple recuerdo de lo aprendido, sino el punto de partida para nuevos aprendizajes.⁸⁰ Es posible concebir distintas formas de representación mental del conocimiento, haremos referencia a tres de éstas: *las proposiciones, las producciones y las imágenes*. Una proposición es una unidad básica de información en el sistema de procesamiento del ser humano; no son lo mismo que las oraciones, sino que son más abstractas. Una proposición corresponde aproximadamente a una idea. En la memoria las proposiciones están unidas en forma de redes proposicionales; encontrándose en asociación más estrecha aquéllas que comparten temas similares. Las producciones son reglas que relacionan condiciones y acciones, es decir que ejecutan acciones específicas en situaciones específicas. A su vez, las producciones pueden unirse, constituyendo así sistemas de producción, siempre que la acción tomada por una producción cree las condiciones de otra producción. Finalmente las imágenes representan la información manteniendo en forma continua parte de los atributos físicos de aquello que representan, (por ejemplo, relaciones espaciales o de tamaño)⁸¹

Es posible identificar dos tipos de conocimiento: el **declarativo** y el **procedimental**. El conocimiento declarativo,

⁸⁰ cfr *Op. cit.* 16, p. 33

⁸¹ cfr. Gagné, Ellen. La psicología cognitiva del aprendizaje escolar. España, Aprendizaje Visor, 1991 p.77-84.

representado mediante las proposiciones, es el conocimiento de saber *qué* es algo. El conocimiento procedimental es saber *cómo* se hace algo. A diferencia del declarativo el conocimiento procedimental se representa mediante las producciones.

El conocimiento declarativo varía en los temas que abarca y su amplitud. Se pueden saber datos, saber generalizaciones, conocer sucesos personales, conocer actitudes personales; a su vez los datos se pueden agrupar, las generalizaciones se pueden organizar en teorías, etc. Sin embargo el conocimiento declarativo es de carácter estático; mientras que el procedimental es dinámico. “Cuando este último se activa, el resultado no es un simple recuerdo de información, sino una transformación de ésta.”⁸² Cuando se tiene un nivel alto de conocimiento procedimental las transformaciones se dan de forma rápida y automática. El conocimiento declarativo de una persona puede conceptualizarse como una gran red de proposiciones interrelacionadas. La adquisición de conocimiento declarativo nuevo consiste en unir el conocimiento nuevo al conocimiento previo en la red proposicional; esto implica que, un requisito para el aprendizaje es que se establezca algún tipo de conexión (de significado) entre el conocimiento nuevo y el conocimiento previo. De esta forma es posible afirmar que “el aprendizaje de conocimiento declarativo es sinónimo de la creación de significado. Cuando no se pueda crear significado (es decir, cuando no hay conexiones), no se aprende nada.”⁸³

Se considera que hay dos tipos de conocimiento procedimental: *el reconocimiento de patrones y la realización de secuencias de acción*. El primero de estos subyace a la habilidad de clasificación,

⁸² *Ibid* p. 93.

⁸³ *Ibid* p.133.

el segundo a la capacidad de llevar a cabo secuencias de operaciones simbólicas. La *generalización* y la *discriminación* son procesos de aprendizajes asociados con el desarrollo de procedimientos de reconocimiento de patrones. Se dice que una persona está generalizando cuando responde de manera similar a estímulos diferentes. El resultado de las generalizaciones es un procedimiento que es aplicable a una clase más amplia de entidades.⁸⁴ La generalización se fomenta mediante ejemplos que varían ampliamente en los atributos relevantes y que se presentan temporalmente cerca unos de otros. Mientras que la generalización aumenta la amplitud de las situaciones a las que se puede aplicar un procedimiento, la discriminación las restringe.

El proceso de discriminación se pone en marcha cuando un procedimiento conocido no funciona. El objetivo será identificar qué es lo que distingue a las situaciones en las que el procedimiento funciona de aquellas en que no. Una vez que se distingue la diferencia, ésta se añadirá a la producción como una condición necesaria para su ejecución. En el caso de la discriminación, el resultado de ésta es un procedimiento que es aplicable a una clase más restringida de entidades. La discriminación se fomenta mediante ejemplos y contraejemplos que coinciden con el concepto a aprender y que se presentan también temporalmente cerca unos de otros.

Se considera que con gran frecuencia, los procedimientos de reconocimiento de patrones preparan el terreno para las secuencias de acción. Es decir, no clasificamos las cosas sólo por hacerlo, sino porque el clasificar algo nos ayuda a hacer predicciones o llevar a cabo acciones. De acuerdo a la teoría de Anderson (1982) citado por

⁸⁴ *Ibid* cit. *Op. cit.* 81. pp165 -177.

Gagné, una persona aprende una secuencia de acción, primero representando dicha secuencia de acción en forma declarativa (proposicional) y a continuación, con la experiencia de intentar producir una secuencia de acción, desarrolla una representación procedimental de ésta. El ejemplo más clásico sería el aprender a conducir un coche de velocidades. En dicho proceso, la persona comienza guiándose verbalmente (diciendo o pensando) cada paso y luego ejecutándolo. Con la práctica, y después de muchos intentos, la persona será capaz de conducir sin problema y sin la necesidad de recibir las instrucciones conscientes del conocimiento declarativo.⁸⁵

De lo anterior se desprende que, en términos generales, el conocimiento procedimental (el saber cómo hacer algo) es un tipo de conocimiento que no se necesita buscar en la memoria a largo plazo, como en el caso del conocimiento declarativo. Los patrones de condiciones que conforman a las producciones lo activan en forma automática. Resulta de gran interés el tener en cuenta que “todos los procesos de aprendizaje asociados con el conocimiento procedimental dependen de la práctica y la retroalimentación... no es sorprendente que se tarden varios años en llegar a adquirir (...) porque solamente se desarrollan a través de la práctica”.⁸⁶

El conocimiento declarativo y el procedimental interactúan durante el aprendizaje y la ejecución de una tarea. “El conocimiento procedimental parece ser especialmente importante para el funcionamiento eficaz en situaciones familiares, mientras que el conocimiento declarativo parece serlo para darse cuenta de qué procedimiento se debe utilizar en situaciones nuevas. Es

⁸⁵ *cfr Op. cit.* 81 p. 187

⁸⁶ *Ibid.* p. 209.

importante que ambos se den en la enseñanza escolar.”⁸⁷

Otra forma posible de representar la estructura cognoscitiva del alumno es como un conjunto de *esquemas de conocimientos*. Es decir “los datos e informaciones no se encuentran aislados y arbitrariamente relacionados en la memoria (y que) de forma isomórfica a la estructura de las relaciones lógicas que componen las teorías científicas, también en el individuo la mayor parte de los datos se agrupan en nudos de relaciones, en esquemas o redes que permiten una comprensión significativa de la realidad”.⁸⁸ Se considera que los diferentes elementos de información que componen una estructura particular de conocimiento se encuentran estrechamente relacionados entre sí formando un *esquema*. De acuerdo con Norman los esquemas “pueden contener tanto conocimientos como reglas para utilizarlos, pueden estar compuestos de referencias a otros esquemas (...) pueden ser específicos (...) o generales.”⁸⁹ Un esquema de conocimiento puede ser más rico en información y detalles, puede estar organizado en mayor o menor grado, y ser más o menos adecuado a la realidad. Los distintos esquemas de conocimiento pueden mantener distintas relaciones entre sí. De acuerdo a Gagné(1991) “es lógico pensar que el conocimiento declarativo y el procedimental relativos a una situación dada estén almacenados juntos en la memoria, y la noción de esquema capta esta idealógica”.⁹⁰

Todas las funciones atribuidas a la estructura cognoscitiva del alumno en la realización de aprendizajes significativos implican directamente los esquemas de conocimiento: la nueva

⁸⁷ *Ibid.* p. 97.

⁸⁸ *Op. cit.* 72 p. 326.

⁸⁹ *Op. cit.* 56 p.13.

⁹⁰ *Op. cit.* 81 p. 105.

información aprendida se almacena en la memoria mediante su incorporación y asimilación a uno o más esquemas; el recuerdo de los aprendizajes previos queda modificado por la construcción de nuevos esquemas(...) los esquemas permiten hacer inferencias en situaciones nuevas; los esquemas integran informaciones puramente conceptuales con destrezas, valores, actitudes, etc."⁹¹

De ahí que el aprender a evaluar y modificar los propios esquemas de conocimiento constituye uno de los componentes esenciales para aprender a aprender.

APRENDER A APRENDER

El tener como finalidad de la enseñanza el que los alumnos lleguen a aprender a aprender requiere poner atención a la adquisición de estrategias cognitivas de exploración y de descubrimiento por parte del alumno, así como a las de regulación de su propia actividad . Estrategias que una vez que son adquiridas, como lo establecen distintas teorías, quedan integradas en la estructura cognoscitiva del alumno y entre mayor sea la riqueza de la estructura cognoscitiva, cuantas más cosas se conozcan en forma significativa, mayor será la funcionalidad de dichas estrategias ante las nuevas situaciones de aprendizaje.

Por esto la modificación de los esquemas de conocimiento del alumno debe ser un objetivo de la educación escolar. Siguiendo el modelo de la Psicología Genética de Piaget, se puede, de acuerdo con Coll (1986) visualizar este proceso de modificación como un proceso de equilibrio inicial-desequilibrio-reequilibrio posterior por lo que, si se desea que el alumno realice un aprendizaje

⁹¹ *Op. cit.* 56 p14.

significativo, se debe proporcionar a éste información que entre en alguna contradicción con lo que ya conoce, para así romper primero el equilibrio existente en sus esquemas con relación al nuevo contenido; esto se denomina crear una *disonancia cognitiva*. Surge aquí la necesidad de determinar el grado de disonancia adecuado, ya que si la tarea se presenta demasiado alejada de los esquemas del alumno éste no podrá atribuirle ningún tipo de significación, por lo que el proceso de aprendizaje se verá bloqueado o, a lo mucho, si se insiste en realizar una conexión “artificial”, lo que se producirá será un aprendizaje puramente repetitivo. Pero también si, por el contrario, la tarea es demasiado sencilla o familiar, hasta el punto de que es interpretable en su totalidad por el alumno partiendo de sus esquemas existentes, tampoco se produce un aprendizaje, ya que éste la resolverá en forma automática, sin llevar a cabo ningún tipo de reacomodo o modificación cognitiva.

Sin embargo, la tarea no reside en lograr que el alumno experimente un desequilibrio, es necesario que esté motivado a superarlo, y aún después de esto para llegar a un aprendizaje significativo será preciso que el mismo alumno pueda llegar al reequilibrio modificando sus esquemas en forma adecuada o bien construyendo nuevos esquemas cuando así sea necesario⁹². Desde luego que el grado y tipo de ayuda pedagógica juegan en este proceso de desequilibrio-reequilibrio un papel clave.

Por ejemplo, de acuerdo con Carretero y Pozo (1989), no parece contradictorio el que sea el mismo maestro quien, sobre todo en los niveles de enseñanza básica y secundaria, y tomando en cuenta los conocimientos que posee el alumno, presente la contradicción y al mismo tiempo su resolución, ya que en ocasiones el esperar a que el

⁹² cfr *Op. cit.* 16, p.34.

alumno resuelva por sí mismo dicho conflicto conceptual implicará mayor tiempo, el cual muchas de las veces está limitado.

En esta línea resulta muy importante, tal como señala Coll, distinguir entre lo que un alumno puede hacer y aprender por sí solo y lo que es capaz de hacer y aprender con el concurso de otras personas, mediante la observación, imitación, atendiendo a sus explicaciones, consejos, siguiendo instrucciones o colaborando con ellas. Vygotsky (1979) llama a esta distancia entre uno y otro punto, la *zona de desarrollo próximo*, porque se sitúa en el nivel de desarrollo efectivo y el nivel de desarrollo potencial, y en sus palabras delimita el margen de incidencia de la acción educativa. Ya que el nivel de desarrollo efectivo condiciona los posibles aprendizajes que el alumno puede realizar gracias a la enseñanza, pero ésta a su vez puede llegar a modificar el nivel de desarrollo mediante el tipo de aprendizajes específicos que propicia en el alumno. De ahí que, si bien es innegable que el alumno es quien, en el último de los casos, construye, modifica y coordina sus esquemas, la actividad constructivista que realiza no la lleva a cabo como actividad individual, sino como una actividad interpersonal. Resulta así que la intervención educativa es un proceso de inter-actividad, profesor-alumno, o alumno-alumno. Proceso en el que siempre debe existir una interacción intencional responsable del desarrollo que se pretende producir.⁹³

LA TEORIA DE LA ASIMILACION Y SUS IMPLICACIONES EN LA ENSEÑANZA.

De acuerdo con la teoría del aprendizaje de Mayer (1979), denominada “Teoría de la Asimilación”, se considera como

⁹³ cfr *Op. cit.* 56 p. 16.

procesos de aprendizaje a la adquisición de nuevos materiales informativos por parte del alumno mediante su vinculación o asimilación a algún esquema cognitivo existente; y como *producto del aprendizaje* la estructura cognitiva recientemente organizada, la cual integra el conocimiento viejo y el conocimiento nuevo, y que a su vez puede servir como un esquema de asimilación para aprendizajes subsiguientes.⁹⁴ En base a esto, para que se dé un aprendizaje significativo se requerirá: a) la recepción del material a aprender, b) la disponibilidad de una estructura significativa de ideas familiares que facilite la organización y asimilación del nuevo material, c) la activación, durante el aprendizaje, de dicha estructura cognitiva específica. Lo anterior, unido a la idea de Piaget de que aprendizaje y desarrollo se implican mutuamente en un proceso continuo, como adaptación constructivista, nos lleva a suponer que diferentes “procedimientos instructivos, podrían activar diferentes aspectos de la estructura cognitiva existente, y por lo tanto concluir, o provocar resultados de aprendizaje cualitativa y estructuralmente diferentes”⁹⁵. En base a esto proponen que el aprendizaje, retención y transferencia de material verbal significativo, pero no familiar, podría facilitarse mediante la introducción previa de conceptos inclusivos, denominados *organizadores previos*. Término que se aplica de acuerdo a Ausubel al “material introductorio y breve que presenta de forma global, abstracta e inclusiva los principios elementales que serán abarcados en la secuencia de instrucción posterior.”⁹⁶

De acuerdo con el propio Mayer un *organizador previo*:

1. Es un conjunto breve de información verbal o visual.

⁹⁴ cfr *Op. cit.* 72 p 329.

⁹⁵ *Ibid* p329.

⁹⁶ *Ibid* p. 332.

2. Se presenta antes del aprendizaje de un amplio cuerpo informativo.

3. No incluye contenido específico de la información a aprender.

4. Proporciona medios para generar relaciones lógicas entre los elementos de la información a aprender.

5. Influye en los procesos de codificación del alumno.

En términos de esta teoría la instrucción debería contemplar los siguientes tres componentes:

En primer lugar, el uso de organizadores previos. Una segunda prescripción sería el que la instrucción se basara en un proceso de diferenciación progresiva, siguiendo el principio de organización jerárquica del conocimiento, partiendo de lo más inclusivo hacia una gradual diferenciación. Y en tercer lugar, con el objeto de establecer las relaciones entre los conceptos más relevantes y consolidar su organización semántica, el uso de una recapitulación integradora⁹⁷.

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y LA ELABORACION

Se denomina “elaboración” al concepto por el cual se añade algo a la información que se está aprendiendo. Esto puede ser una inferencia lógica, una prolongación, un ejemplo, un detalle, o cualquier otra cosa que pueda servir para conectar la información y facilitar el proceso de recuperación de la misma.⁹⁸

En términos generales es posible encontrar elaboraciones que son mejores que otras; se consideran mejores aquéllas que conectan entre sí las partes de la información a recordar. Por

⁹⁷ *cfr Op. cit.* 72 p. 332

⁹⁸ *cfr Op. cit.* 81 p. 137

ejemplo, un buen lector, al enfrentarse a la tarea de leer un texto, *elaboraría* la información según fuese leyendo. Es decir, pensaría en ideas, ejemplos, imágenes o en detalles en relación a la lectura. De igual forma al enfrentarse a la tarea organizaría la información.

En forma muy general, la *organización* se refiere al proceso de dividir un conjunto de información en subconjuntos, indicando las relaciones entre éstos. Es innegable que la organización aumenta la facilidad para recordar; la cuestión que queda aún por resolver es determinar cómo lo hace. “Una posibilidad es que la organización opere de la misma forma que las elaboraciones precisas, es decir proporcionando conexiones estrechas con la información a recordar.”⁹⁹

Los estudios realizados en esta área han puesto en evidencia que los individuos difieren en el grado en que elaboran y organizan espontáneamente la información. Así mismo se reconoce que hay materiales que estimulan más que otros el que se den estos procesos. De ahí que si reconocemos que tanto la elaboración como la organización favorecen en gran medida el aprendizaje, esto nos lleva a considerar que la enseñanza deberá promover el que los estudiantes hagan mayor uso de ambos procesos.

LA TEORIA DE LA ELABORACION UN EJEMPLO DE TEORIA DE LA INSTRUCCION

Algunos autores establecen una diferencia entre la enseñanza y la instrucción, dándole a la primera un carácter mucho más general y amplio, si bien es posible encontrar como rasgo común a las distintas concepciones el que su objetivo es promover el

⁹⁹ *Ibid* p. 151.

aprendizaje (aunque el aprendizaje no es su correlato necesario tal como mencionamos anteriormente). Por su parte el término de instrucción, bajo una concepción más tecnológica, lleva implícito un grado mayor de planificación y control; de acuerdo con Reigeluth (1983) toda teoría de la instrucción comprende cuatro aspectos básicos: a) formas de organizar la instrucción; b) formas de llevar a cabo la instrucción; c) formas y modos de motivar al alumno y d) formas de dirigir el modo como los estudiantes utilizan los otros tres aspectos de la instrucción.

Sin que sea nuestra intención entrar de lleno al campo de la instrucción (por considerar que éste se relaciona más con el desarrollo de un currículo que con el diseño del mismo) nos interesa presentar el trabajo de Reigeluth y Merrill denominado la Teoría de la Elaboración de la Instrucción (Elaboration Theory of Instruction) como una base más para orientar nuestra propuesta curricular. Como será posible reconocer, esta teoría se ubica en la misma línea cognitivista que hemos venido siguiendo a lo largo del presente escrito; incorpora muchos de los principios del aprendizaje que se han abordado anteriormente; sin embargo, su presentación en cuanto al uso de estrategias de enseñanza es mucho más específica, llegando a convertirse, como sus propios autores mencionan, en una herramienta de diseño para el desarrollo de una mejor instrucción.

De acuerdo con Reigeluth y Stein (1983) en términos generales la Teoría de la Elaboración prescribe que la instrucción empieza con una clase especial de visión general o panorama la cual enseña pocas ideas, generales, simples y fundamentales (pero no abstractas) de instrucción y presenta progresivamente ideas detalladas, las cuales se elaborarán a partir de las anteriores.

Esta teoría también prescribe el uso de secuencias de prerequisites entre las partes de la secuencia simple-complejo así como el uso sistemático de repaso y síntesis, entre otras.

Tal como mencionamos, esta teoría incorpora resultados de distintos estudios sobre aprendizaje, entre los que encuentran el concepto de *prerequisites de aprendizaje* el cual, de acuerdo con Robert Gagné (1968,1977), se refiere al hecho de que cierto conocimiento debe adquirirse antes de que otro conocimiento puede ser adquirido (por ejemplo, se requiere conocer primero el concepto de volumen, y después la comprensión de la relación existente entre volumen, presión y temperatura).

Otro aspecto que ha sido incluido es el enfoque del *procesamiento de información*, para el análisis de una tarea. Este tipo *procesual* de relación describe el orden en el cual una tarea debe ser desarrollada, en oposición al orden en el cual debe ser aprendida. Uno puede aprender a realizar el último paso de un procedimiento primero, pero no puede realizarlo sino hasta que toda la secuencia se ha completado (Gropper 1974, Landa 1974, Resnick 1976).

Un tercer elemento son los estudios de David Ausubel (1963-1968) sobre las secuencias de instrucción. Ausubel apoya la idea de que para ayudar a que un aprendizaje sea más significativo se debe iniciar la instrucción con un nivel general de conocimiento el cual "incluye" el conocimiento siguiente. La instrucción posterior deberá ser un proceso de sucesivas diferenciaciones es decir, la introducción gradual de conocimientos, mucho más específicos y detallados sobre el nivel general de ideas. Esta concepción es similar a la noción de Bruner (1960) sobre currículum espiral. Nuevos trabajos bajo el rubro de la *Teoría del Esquema* (schema

theory) (Anderson, Spiro y Norman, 1974) han reforzado y apoyado la secuencia de lo general a lo particular propuesta por Ausubel.

La intención al desarrollar la Teoría de la Elaboración, en opinión de sus propios autores, fue crear un conjunto comprensivo de módulos a nivel de macro estrategias los cuales integren todos estos conceptos y conocimientos más recientes sobre diferentes aspectos de la estructura del conocimiento, el proceso de aprendizaje y/o el proceso de instrucción; en una forma tal que mejore la habilidad para diseñar una buena instrucción.¹⁰⁰

Partiendo de una analogía con el “zoom” de un lente de la cámara fotográfica, la Teoría de la Elaboración inicia la instrucción con una especie de panorama general de las ideas más simples y fundamentales de la materia; añade cierta cantidad de complejidad o detalle a una parte o aspecto del panorama; repasa éste y muestra las relaciones entre las ideas recientemente propuestas y las anteriores, y continúa el patrón de elaboración seguido por un resumen y síntesis, hasta que el nivel de complejidad deseado ha sido alcanzado, o se han cubierto todos los aspectos deseados. La secuencia de simple-complejo prescrita por dicha teoría ayuda a asegurar que el estudiante esté siempre consciente del contexto y de la importancia de las diferentes ideas que se le están enseñando, permitiéndole aprender la nueva información al nivel de complejidad que le es más apropiado y significativo en un cierto momento o nivel de desarrollo de su propio conocimiento.¹⁰¹

Es importante visualizar la Teoría de la Elaboración como una macroestrategia de instrucción, cuyos siete componentes de

¹⁰⁰ cfr Reigeluth, Charles y Faith S. Stein. “The Elaboration Theory of Instruction”. Instructional Design Theories and Models: An Overview of Their Current Status. LEA. USA, 1983, p. 340.

¹⁰¹ cfr *Ibid*, pp 342-343.

estrategia son:

1. Un tipo especial de secuencia para la elaboración que va de lo simple a lo complejo.
2. Las secuencias de requisitos de aprendizaje.
3. El uso sistemático del resumen.
4. La interrelación periódica de sintetizadores.
5. El uso de analogías.
6. Los activadores de estrategias cognitivas.
7. Un formato que facilite el control por parte del estudiante.

(Ver Anexo 3 para mayor información sobre cada uno de estos siete componentes de estrategia)

Los Niveles de elaboración.

En la analogía del zoom fotográfico, el proceso de "zoom" operaba en pasos o niveles. Cada nivel provee mayor detalle o complejidad sobre algo del nivel precedente. Mientras que el "primer nivel" de elaboración se elabora basándose en los contenidos organizadores presentados en el epítome, el "segundo nivel" elabora en el contenido organizador presentado en el primer nivel y así sucesivamente.

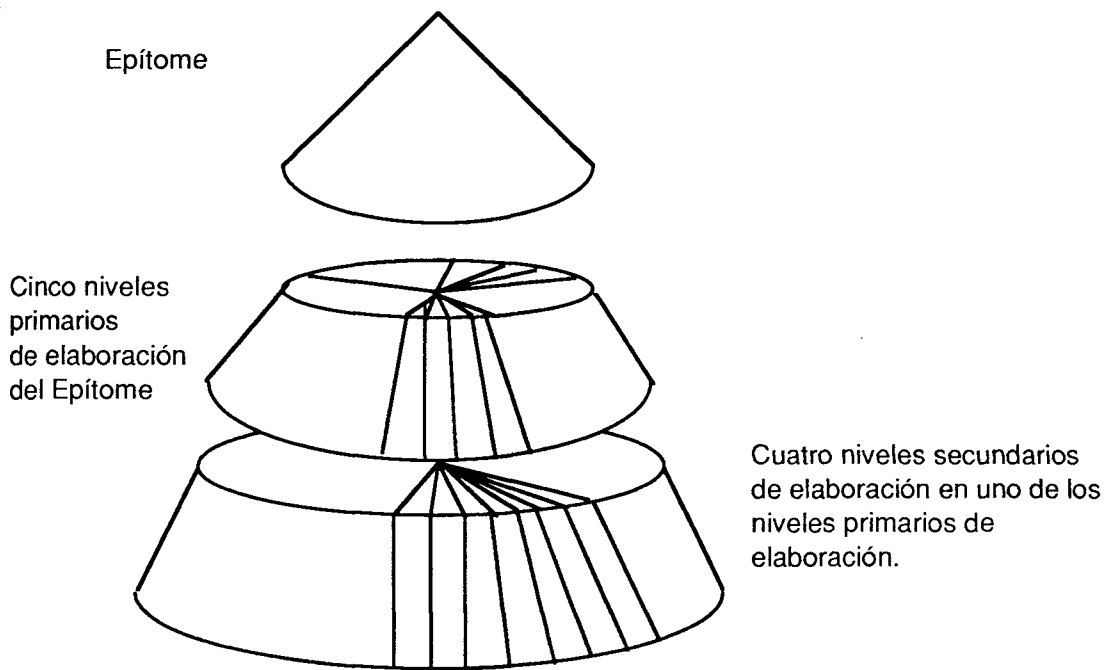


Figura 3.2 Los Niveles de elaboración.

Fuente: Pérez Gómez, Ángel: "Conocimiento Académico y Aprendizaje Significativo. Bases teóricas para el Diseño de la Instrucción" La Enseñanza: su teoría y su práctica. Comps. J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, Madrid, España : Akal Universitaria, 1985, p. 339.

En resumen, el modelo de elaboración es el siguiente: Primero se presenta al estudiante el "epítome", el cual fungirá como ancla para las nuevas informaciones. A continuación las lecciones del Primer Nivel de elaboración hacen posible discernir sobre varios aspectos del contenido organizador del epítome. Al final de cada lección se maneja un resumen interno y un sintetizador, y después de cada lección se presenta un epítome ampliado, el cual permite la contextualización de lo que se ha presentado. También, tan pronto como el estudiante alcanza el dominio sobre una lección al Primer Nivel, se le presentan lecciones a un Segundo Nivel, las cuales se elaborarán partiendo de las lecciones del Nivel anterior. Lecciones de niveles adicionales seguirán el mismo formato para

su presentación: una elaboración a partir de un epítome ampliado hasta alcanzar el nivel de detalle especificado por los objetivos del curso en cuestión.¹⁰²

La figura 3.3 muestra un esquema que facilita la comprensión de este proceso:

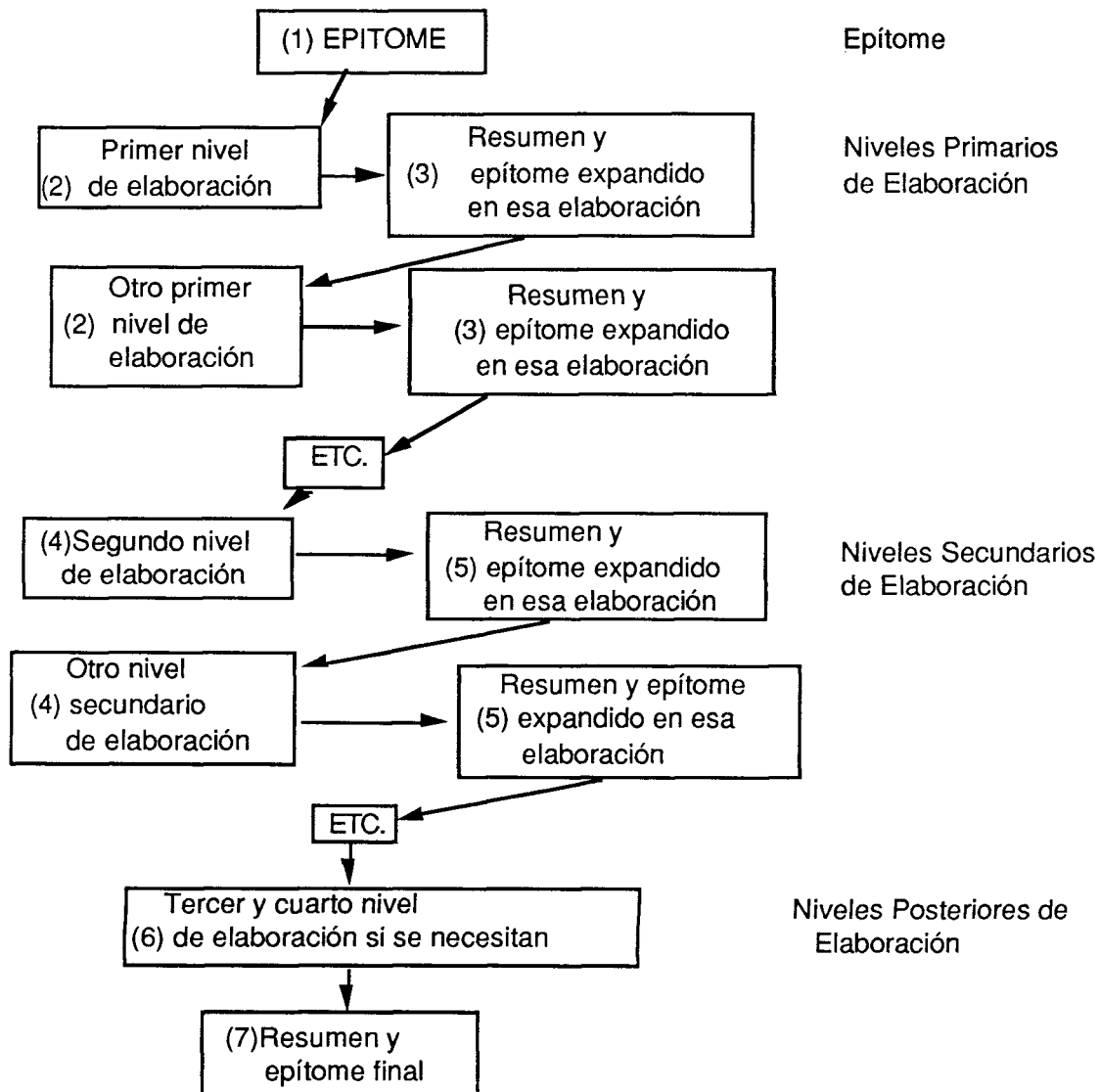


Figura 3.3 Esquema sobre la Teoría de la Elaboración.

Pérez Gómez: "Conocimiento Académico y Aprendizaje Significativo. Bases teóricas para el Diseño de la Instrucción" La Enseñanza: su teoría y su práctica. J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez Comps, Madrid, España: Akal Universitaria, 1985 p.3 40.

¹⁰² *cfr Ibid*, p. 367

Toda lección, incluyendo el epítome deberá contener: componentes de estrategia motivacional, una analogía, o bien una extensión de la ya presentada, las ideas del contenido organizador precedidas por sus prerequisites de aprendizaje y acompañadas del contenido de apoyo, y sintetizadores y resúmenes internos. De igual forma cada lección, con excepción de la del epítome, deberá terminar con un epítome ampliado el cual deberá comenzar con un resumen entre-conjunto y proseguir con integraciones horizontales y verticales, del contenido organizador (y ocasionalmente del contenido de apoyo) mediante sintetizadores, generalizaciones integrativas, ejemplos y práctica.

Nos parecen pertinente presentar tres aclaraciones en relación con los supuestos de dicha teoría; la cual prescribe:

a) Una secuencia de simple a complejo, ya que hipotéticamente se espera que dé por resultado, en primer lugar, la formación de estructuras cognitivas más estables, con lo cual se logrará una mejor retención a largo plazo y transferencia; en segundo, la creación de contextos significativos a través de los cuales el contenido instruccional se va adquiriendo, lo cual mejorará la motivación y, por último, la provisión de un conocimiento general sobre los principales aspectos del contenido instruccional, que permitirá dar al estudiante un mayor control sobre la selección y secuencia de dicho contenido.

b) El uso de una secuencia de simple a complejo basada en un solo tipo de relación en el contenido (conceptos, procedimientos o principios) porque hipotéticamente esto permitirá a los estudiantes: comprender más efectivamente la estructura de ese tipo de contenido y por lo tanto formar de manera más efectiva una estructura cognitiva estable isomórfica, y formar el tipo,

más útil, de estructura cognitiva en relación con las metas del curso.

c) Una secuencia (de simple a complejo) basada en la epitomización (en lugar de resumir) porque se espera que el aprendizaje sea más significativo y menos rutinario, buscando que se trate de un aprendizaje en los niveles de aplicación en lugar de memorización. Lo anterior se espera que produzca una situación de aprendizaje más fácil y agradable, así como también una mayor retención de dichos componentes de estrategia.

Tal como menciona Pérez Gómez (1985) el diseño de la instrucción bajo el enfoque de la Teoría de la Elaboración no es una tarea sencilla, ni mucho menos podrá efectuarse en forma improvisada o superficial. Este “diseño de instrucción requiere el tratamiento de la materia para su presentación académica, buscando los nudos elementales, las redes relacionales, la secuencia lógica entre conceptos, principios, procedimientos, las instancias concretas que ejemplarizan generalidades y las derivaciones prácticas que pueden extraerse para provocar el ejercicio del alumno”¹⁰³. Lo cual exige un conocimiento más profundo de las características de la estructura semántica y sintáctica de la disciplina o el cuerpo de conocimiento objeto de aprendizaje.

Es importante recalcar que se trata de una herramienta teórica la cual puede guiar los procesos de enseñanza en el aula, pero que su éxito dependerá de la pertinencia que guarde en relación a la realidad escolar y el tipo de fines que ésta persiga. Tal como sus propios autores señalan, esta teoría presenta muy poca flexibilidad para las intervenciones creadoras y divergentes

¹⁰³ *Op. cit.* 72 p. 345

que pueden generarse dentro del aula, en segundo lugar dado que su diseño se basa en gran medida en el modelo disciplinar; esto dificulta el tratamiento interdisciplinar de un cierto contenido.

En pocas palabras, la teoría de la Elaboración parece no favorecer el aprendizaje por descubrimiento ya que, como menciona Pérez Gómez, la metodología más adecuada para llevarla a la práctica resulta ser la exposición verbal, oral o escrita de los contenidos. Por lo que su concepción de la enseñanza se orienta más hacia una enseñanza directiva basada en el aprendizaje por recepción.

Se debe reconocer que dicha teoría es relativamente joven; (1977-1982) sus propios autores advierten que aún no ha tenido sino muy limitadas pruebas de campo, por lo que es muy posible que a raíz de investigaciones más sistemáticas, algunos de sus aspectos se vean modificados.

Independientemente de esto, nos interesa resaltar tres aspectos que consideramos pueden derivar en diversas aplicaciones en el aula, éstos son:

a) el uso de una secuencia de complejidad creciente, ya que la teoría de la Elaboración propone el iniciar con contenido (conceptos, procedimientos o principios) a un nivel bajo de complejidad y gradualmente ir añadiendo conocimientos más complejos.

b) el uso de la síntesis y el resumen en forma periódica y sistemática, con la finalidad de facilitar la integración y revisión de lo que se va aprendiendo; y

c) el énfasis que hace en que las estrategias cognitivas, no sólo pueden, sino deben ser activadas durante la enseñanza. Para lo cual propone el uso de activadores de estrategia cognitiva.

Tal como puede percibirse, los actuales aportes psicopedagógicos conducen a reconocer el uso de estrategias, ya sean éstas de enseñanza o de aprendizaje, como algo imprescindible en toda labor educativa. De ahí que dedicaremos un espacio aparte dentro de este trabajo para su abordaje y reflexión.

Hasta el momento se ha presentado una serie de bases o principios relativos al aprendizaje y la enseñanza que pueden orientar la práctica educativa.

Nos resta mencionar que, siguiendo la línea de un enfoque cognitivista del aprendizaje, se ha encontrado que las personas tienden a elaborar y organizar la información en forma natural. Si esto no es posible debido a que la información nueva no les recuerda algo familiar, entonces se pueden “desmotivar” y difícilmente se producirá el aprendizaje deseado. Una posible solución a este problema será descubrir los conocimientos previos de los estudiantes que se puedan relacionar con la información nueva y recordarles, con tanta frecuencia como sea necesario, estas conexiones.¹⁰⁴ Es decir se debe facilitar, mediante el uso de estrategias, el que se efectúen dichos procesos, los cuales culminarán en un mejor aprendizaje. Resulta claro el papel del profesor en todo esto. Unas cuantas palabras o preguntas al inicio de una clase para mostrar al estudiante cómo se relaciona el material nuevo con algo ya conocido, pueden aumentar sustancialmente el aprendizaje y el recuerdo. De igual forma, unas palabras o preguntas que sugieran la forma de organizar la información resultarán siempre en beneficio del alumno. De ahí que el rol docente sea crucial, como facilitador, para la

¹⁰⁴ cfr. *Op. cit.* 81 p. 162

construcción de aprendizajes verdaderamente significativos. (Este aspecto se abordará en el capítulo quinto del presente trabajo).

De acuerdo con Coll (1986) las investigaciones apuntan a que la mejor interacción profesor-alumno es aquella en la que las intervenciones del profesor están ajustadas al nivel de dominio que presenta cada alumno en una cierta tarea de aprendizaje, lo cual implicará diversos niveles de ayuda y directividad según los casos. Tarea que desde luego no será fácil, sobre todo en los casos en los que la enseñanza individualizada no se presenta como una opción factible.

A MANERA DE CONCLUSION

Tal como se mencionó al inicio de este apartado la intención del mismo reside en explicitar las teorías y conceptos sobre el aprendizaje que conforman la base para un diseño curricular; sin embargo, estos conceptos o aportes de la Psicología Educativa, por sí mismos, no darán por resultado una mejor enseñanza; es necesario construir a partir de ellos una serie de estrategias de enseñanza que favorezcan el aprendizaje deseado.

Para facilitar esto, y a manera de recapitulación, se presenta una serie de principios cuya finalidad es, a la vez que sintetizar las principales aportaciones teóricas orientar la acción educativa en base a los mismos, constituyendo así una instancia mediadora entre la teoría misma y la práctica.

Resulta necesario aclarar que no se trata, en ningún caso, de una lista exhaustiva o definitiva, sino el resultado de una propia reflexión. A manera de síntesis dichos principios son:

1. Visualizar el aprendizaje como un proceso constructivo interno. No es suficiente presentar la información al alumno para

que éste la aprenda, sino que es necesario que sea él mismo quien la construya, mediante una experiencia interna. Este proceso de construcción debe ser favorecido por la enseñanza.

2. Ubicar la práctica educativa en el periodo de desarrollo en que se encuentran los alumnos; esto con la finalidad de adecuar la enseñanza al nivel de competencia cognitiva que dicho estadio brinda al alumno.

3. Identificar los conocimientos previos que ha construido el alumno, con la finalidad de asegurar la construcción de aprendizajes significativos.

4. Reconocer que tanto el aprendizaje por recepción, como por descubrimiento pueden ser significativos.

5. Convertir la funcionalidad del aprendizaje escolar en meta de la enseñanza, entendiendo por funcionalidad el grado en que lo aprendido puede ser efectivamente utilizado en situaciones adecuadas.

6. Buscar, como objetivo de la enseñanza, que el alumno sea capaz de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de actividades, es decir que sea capaz de aprender a aprender. Lo cual incluye aprender a evaluar y modificar los propios esquemas de conocimiento; y que a su vez requiere la adquisición de estrategias, las cuales es necesario enseñar y modelar.

7. Reconocer el papel de la memoria, no sólo como el recuerdo de conocimientos, sino como punto de partida para nuevos aprendizajes. Lo que nos conducirá a poner una mayor atención en los procesos y estrategias relacionados con el buen funcionamiento de la misma.

8. Valorar la función de los Organizadores Previos como

estrategia para facilitar el aprendizaje significativo.

9. Basar la instrucción en un proceso de diferenciación progresiva, de lo general a lo particular y de lo simple a lo complejo.

10. Usar la recapitulación integradora, la cual permita tanto la revisión sistemática de lo que se ha venido aprendiendo, como facilitar la interrelación periódica entre los conocimientos o nuevas ideas; facilitando tanto su comprensión más profunda como su recuerdo.

11. Reconocer el papel de la elaboración y la organización para favorecer el aprendizaje.

12. Tener en cuenta que el aprendizaje significativo es tanto un proceso que implica actividad cognitiva individual, como interacción social, reconociendo así el papel que desempeñan en éste la imitación y el refuerzo.

CUARTO CAPITULO

LOS ACTORES DEL CURRÍCULO

Tal como mencionan Silver y Hanson (1986) el acto de enseñanza-aprendizaje puede definirse como una serie de escenas o episodios los cuales toman lugar, durante cierto tiempo, en un medio que involucra la interrelación entre maestro, alumno y contenido. Por ello consideramos que el diseño de un currículo debe partir de la reflexión sobre estos tres elementos o "actores". En consideración de algunos autores, debe incluirse también el entorno o sociedad, mientras que para otros este ambiente se permea a través de los elementos antes mencionados. A final de cuentas el desarrollo de un currículo y, de manera más específica, el diseño de un programa, consiste en realidad, en un proceso de toma de decisiones cuya finalidad es encontrar la mejor adecuación entre los elementos participantes. Lo anterior implica reconocer las características principales de cada uno de ellos, pues sólo así se podrá dar la mejor interrelación entre los mismos. En nuestro caso nos interesa determinar quiénes o cómo son los actores de un currículo de Ciencias Sociales en preparatoria.

EL ALUMNO: UN ADOLESCENTE

Como hemos mencionado, el diseñador de un currículo debe tener una idea clara de las características generales de la etapa de desarrollo en las que se ubican los estudiantes a los que va dirigido. Si lo que se busca a través de este trabajo es facilitar la construcción de una propuesta curricular para el área de Ciencias Sociales en preparatoria, la reflexión sobre la etapa de la

adolescencia no podía faltar. Pues sólo así se podrá lograr adecuar los contenidos al nivel de competencia cognitiva de los estudiantes en general.

CARACTERIZACION DE LA ETAPA DE LA ADOLESCENCIA

En términos generales la adolescencia se define como el período durante el cual los individuos cambian de niños a adultos. Este proceso está marcado por cambios físicos, mentales y emocionales. Sin que sea nuestra intención profundizar ampliamente en cada uno de éstos, presentamos a continuación una síntesis de los principales rasgos de esta etapa, los cuales se deben tener en cuenta si es que deseamos en verdad desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado con el nivel de desarrollo y las características particulares en que se encuentran los alumnos.

Cambios físicos

El primer aspecto se refiere a los cambios físicos. Al respecto podemos mencionar que la adolescencia inicia cuando aparecen los primeros síntomas de pubertad, momento en que se alcanza la madurez sexual. Previa a ello, los jóvenes han experimentado el desarrollo de las características sexuales, tanto primarias como secundarias. Si bien los aspectos biológicos de desarrollo humano durante este período son los mismos a través de las distintas culturas, el tiempo exacto en que este proceso se presenta varía de cultura a cultura, así como también entre los individuos en lo particular. Sin embargo, es posible aceptar como un rasgo común entre los adolescentes el experimentar un proceso de rápido crecimiento. Crecimiento que se presenta primero entre las niñas,

10 a 13, y en los niños alrededor de los 12 y 15 años, si bien los varones, se recuperarán en forma rápida de este aparente adelanto de las niñas; es común encontrar como un síntoma psicológico entre los adolescentes varones un comportamiento hasta cierto punto agresivo el cual compensa en cierta forma el sentimiento de inferioridad por este crecimiento retardado.¹⁰⁵ Por su parte las niñas, en ocasiones alcanzan el desarrollo de su madurez física mucho antes de lograr la madurez emotiva, lo cual acarrea una serie de complicaciones. Aquellas niñas que sufren un desarrollo tardío enfrentan angustias y sentimientos de frustración. De todo esto se desprende que, durante la adolescencia el concepto de atractivo físico se convierte en algo primordial. Cuando la importancia se deposita en las relaciones con el sexo opuesto, el asunto de resultar atractivo es inmensamente importante. Muchas veces a los adultos nos parece asombroso el tiempo que dedican los jóvenes al cuidado de su apariencia. Ante ello habrá que recordar que el aprender a aceptar nuestro propio físico es un proceso que, en muchos de los casos, puede resultar difícil y doloroso. En gran medida el desarrollo de la autoimagen se ve afectado cuando el joven siente que no encaja en el molde de lo que su sociedad o grupo considera un "individuo atractivo", despertando en él una serie de sentimientos de inferioridad e inadaptación. Para sobreponerse a ello deberá aprender a aceptar quién y qué es, así como también la forma para obtener lo mejor de sí mismo. Lo anterior no es sencillo y consideramos que la escuela debería contribuir a ello.

Habrá que reconocer, como educadores, las implicaciones que estos cambios fisiológicos, así como la diferencia en el tiempo en

¹⁰⁵ cfr. Diver, A. C. "Seven Stages of Life." The Encyclopedia of Human Development and Education Theory, Research and Studies. R. Murray Thomas ed, USA, p189.

que los mismos ocurren entre los distintos adolescentes, tendrán en su comportamiento, tanto en sus relaciones escolares como, en forma más directa, en el salón de clases. Es lógico esperar que dichos cambios afectarán el comportamiento, actitud y concentración de nuestros alumnos. Paralelamente, conforme los adolescentes alcanzan el grado de madurez sexual, los educadores entramos en competencia por obtener la atención y prioridad en contra de todo un nuevo mundo de experiencias y emociones, razón por la cual alcanzar el éxito en esta tarea no es nada sencillo. El aspecto motivacional resulta esencial, tal y como se discutirá más adelante.

Como se mencionó anteriormente los adolescentes se enfrentan con cuerpos que han alcanzado su plena madurez sexual, por lo que el deseo de experiencias sexuales es algo común en esta etapa; sin embargo las necesidades físicas no coinciden necesariamente con las necesidades psicológicas. Diversos estudios reportan que aún en aquellas sociedades que podrían considerarse sexualmente restrictivas, como sería el caso de la cultura occidental, los adolescentes frecuentemente se involucran en algún tipo de interacción sexual, las cuales varían desde la masturbación hasta el llegar a mantener relaciones sexuales en forma periódica.¹⁰⁶ En muchas ocasiones los adolescentes se enfrentan a presiones sexuales por parte de sus compañeros, y si estos no tienen la madurez psicológica adecuada para afrontar un rol sexual adulto, las consecuencias podrán ser sentimientos de culpabilidad, ansiedad y frecuentemente embarazos no deseados. La necesidad de información clara, verídica y comprensible es obvia, sobre todo cuando es un hecho que aún gran parte de los adultos se

¹⁰⁶ *cfr. Ibid* p.190.

sienten inseguros o incómodos al discutir asuntos sexuales con sus hijos. En lugar de permitir la desinformación, es necesario que los educadores abordemos el tema de la educación sexual con los adolescentes, tanto desde un punto de vista biológico como desde el de una sexualidad humana. No cabe duda que la escuela podrá enfrentar problemas para abordar este tipo de cuestiones, pero no es posible que se permita que la desinformación continúe y siga ocasionando una serie de situaciones que pudieron ser evitadas. Esta función no puede, ni debe, dejarse tan sólo a los profesores del área de Biología: es necesario abordar el tema en toda su perspectiva ética y social.

Desarrollo cognitivo

Tal como se ha mencionado en el apartado relacionado con las teorías del aprendizaje, de acuerdo a la Psicología Evolutiva, se considera que los adolescentes han llegado ya a la etapa de las operaciones formales - al menos en un nivel promedio, ya que es importante recordar que así como este tipo de pensamiento puede estar consolidado en forma plena a los dieciséis años, muchos jóvenes tardan más en adquirirlo, incluso de acuerdo a Carretero, et al (1989), nuevas investigaciones en este campo ponen en evidencia que un número considerable de adultos no utiliza este tipo de pensamiento en su vida diaria.

Sin embargo es posible aceptar que durante los doce y dieciséis años los jóvenes se enfrentan a la adquisición y consolidación del pensamiento abstracto. Lo anterior implica, entre otras cosas, el poder percibir relaciones entre conceptos abstractos y conceptualizar problemas que involucren transitividad. Esto incluye la capacidad de razonamiento sobre

posibilidades, de formulación y comprobación sistemática de hipótesis, de argumentación, reflexión, análisis y exploración sistemática de las posibles variables que interviene en un problema. En relación con esta nueva capacidad de pensamiento se hacen evidente algunos aspectos pedagógicos. El primero de ellos se refiere a que el pensamiento abstracto formal puede y debe ser alentado por la escuela. “Los alumnos han de ser ayudados y educados en el razonamiento hipotético-deductivo, en la asimilación de información verbal o no verbal de carácter complejo, en la construcción de hipótesis y de estrategias para la solución de problemas, en el reconocimiento de los elementos implicados y de las relaciones posibles entre datos de una situación de problema, en el control de variables y en la comprobación sistemática de hipótesis inicialmente establecidas.”¹⁰⁷ En esta etapa los alumnos se encuentran en posibilidad de razonar y planificar sobre contenidos y situaciones que no han conocido o experimentado en forma directa. Lo anterior abre una multitud de posibilidades de aprendizaje a las distintas áreas curriculares. Es necesario reconocer que el conocimiento y manejo de la realidad a través del pensamiento abstracto requiere diferentes medios y códigos de representación, entre los que el lenguaje sobresale como instrumento regulador del pensamiento, sin que esto implique dejar a un lado la necesidad de dominar otros tipos de códigos. Por todo ello hace falta que el currículo correspondiente a esta etapa educativa contemple el trabajar con modos de representación y organizadores tales como esquemas, dibujos, fórmulas, etc., los cuales permitan ilustrar las relaciones, los nexos, expresar leyes o regularidades.

¹⁰⁷ *Op cit 16 p.73.*

A su vez, la capacidad cognitiva de los adolescentes les permite introducirse, ahora sí, en forma relativamente sistemática, en el pensamiento científico, con todas las implicaciones que esto tiene para la enseñanza.

En términos generales y muy en relación con el área de las Ciencias Sociales, estas nuevas habilidades del pensamiento del adolescente le permiten percibir el pasado, el presente y el futuro, tomando en cuenta cómo éstos se interrelacionan. El grave problema sobre la comprensión del tiempo histórico ofrece un panorama positivo durante la adolescencia gracias al pensamiento abstracto; sin embargo no hay que olvidarnos del papel crucial que desempeñan en todo esto los conocimientos que los alumnos han ido adquiriendo en etapas anteriores. En relación con la comprensión del tiempo, los adolescentes son capaces de comprender los efectos futuros de las acciones que se toman en el presente, y en base a estos elaborar juicios de opinión. En términos generales, se puede ya percibir la diferencia entre lo que en realidad es, y lo que podría o debería ser. Muy posiblemente sea esta nueva habilidad la que los lleva al idealismo característico de esta etapa. Los adolescentes, cognitivamente hablando, son capaces por primera vez en su vida, de desarrollar una imagen “real” sobre la manera en que el mundo “funciona”. De ahí su interés por involucrarse en un pensamiento político crítico y, en varias ocasiones, altamente comprometido. Los adolescentes, con estas nuevas habilidades, se dan cuenta de que el mundo que enfrentan está muy lejos de ser perfecto, cuestión que despierta su descontento y los conduce a formular una visión idealista de cómo ellos podrán cambiarlo en beneficio de las futuras generaciones¹⁰⁸ aspecto que, en nuestra

¹⁰⁸ cfr. *Op cit* 104 p190.

opinión no sólo debe ser tomado en cuenta por los educadores, sino ser un eje importante de todo currículo de preparatoria.

Es común que los jóvenes en esta etapa conciban al mundo en una forma introspectiva, ambicionando un mundo sin odio, sin guerras, sin violencia, y donde la amenaza nuclear no esté presente, por lo que un currículo que esté orientado a la conscientización sobre los problemas sociales resulta afín con sus intereses; no sólo es posible sino altamente necesario guiar el interés de los jóvenes hacia proyectos ecológicos, orientados hacia la paz, contra las drogas, etc., programas que no sólo les permitan poner en práctica su actitud “hipercrítica”, por así decirlo, sino convertirse en un vehículo de motivación hacia aquellos contenidos que se pretende que adquieran, ya que es posible aceptar que en gran medida la motivación para aprender se ve directamente influenciada por el historial de los éxitos o fracasos del alumno en actividades de aprendizaje anteriores, pero también en gran medida por el grado en que los contenidos mismos que se ofrecen a los alumnos posean significado lógico y les resulten “funcionales”.

Desarrollo emotivo

Es frecuente encontrar en la bibliografía sobre la adolescencia la presencia de teorías que hacen referencia a este periodo como de crisis. En términos generales el aspecto biológico pone de manifiesto la serie de cambios que sufren los jóvenes aunado a los cuales se da también todo un proceso de desarrollo o maduración emotiva. Los adolescentes se reconocen a sí mismos frente al reto de dejar la etapa de dependencia, característica de la niñez, y empezar a formar parte del mundo de los adultos con todo lo que esto implica. Inician el desarrollo de un inventario sobre sí

mismos, con el intento de comprender quiénes son. El desarrollo del concepto de “sí mismo” es básico durante estos años. En términos de la teoría de Erikson citada por Popenoe (1977) la adolescencia es descrita como una etapa de “identidad vs confusión de rol”. Este autor comparte con Freud la idea de que se trata de una etapa conflictiva en la que los jóvenes se enfrentan a la difícil transición de compartir intereses con compañeros del mismo sexo, a enfocarse hacia el interés en el sexo opuesto y el despertar hacia el deseo sexual. Erikson añade algunas otras consideraciones: considera que, aunado con la maduración física y mental, los adolescentes desarrollan una multitud de nuevas formas de ver y sentir con respecto al mundo que lo rodea. El adolescente es capaz de tomar una postura empática con los sentimientos de otros y se interesa intensamente en investigar qué piensan los demás sobre él.¹⁰⁹ El pensamiento abstracto lo posibilita a situarse en el punto de vista de los demás, y por lo tanto a negociar conflictos con ellos. Tal como se mencionó en el punto anterior, el idealismo se convierte en un rasgo característico de los adolescentes.

A menudo los adolescentes consideran que el lograr realizar un ideal es básicamente tan sencillo como el sólo imaginarlo, pero en la mayoría de las veces es posible lograr que lleguen a cooperar en el seno de los grupos y de la sociedad con miras no egoístas. Esto pareciera contradictorio ante el egocentrismo, y en muchos de los casos, narcisismo de los adolescentes; sin embargo la experiencia pone de manifiesto el éxito de campañas y programas de alto contenido social creados e implementados por jóvenes de secundaria y preparatoria.

La tarea para el educador deberá ser facilitar la integración de

¹⁰⁹ cfr *Op cit* 104 p191-192

los distintos aspectos que empieza a conocer el adolescente sobre sí mismo, como hijo, como estudiante, atleta, amigo, etc. en un todo, guardando continuidad con su pasado a la vez que se prepara para afrontar el futuro. Este proceso le permitirá saber quién es, de dónde viene y hacia dónde va; la finalidad es ayudarlo a construir su propia identidad, tanto personal como social. El currículo tiene aquí también un papel directo ya que la confianza en “la capacidad de expresarse verbal y gestualmente, y de comunicarse así con los demás, la experiencia de haber generado resultados, productos y obras de creación personal, son elementos, todos ellos, que contribuyen a una positiva elaboración de la identidad y autoconcepto”¹¹⁰ En ocasiones la relación familiar es uno de los pilares que mejor sustenta la construcción de una autoestima positiva entre los jóvenes, pero esto no es así para todos. Es por ello que las oportunidades que ofrece la escuela, como medio social, se convierten, para muchos, en básicas en el desarrollo de una imagen de sí mismo positiva y saludable. Es importante comprender que el grado de independencia tan ansiado, que en términos generales experimentan los adolescentes, los pone en contacto con toda una amplia gama de nuevas personas e ideas. Como es bien sabido, durante esta etapa el *grupo de pares* tiene una importancia preponderante como *grupo de referencia*. Reconocer lo anterior implicará estar conscientes de que, para los adolescentes, la persona más imitada en la clase no es ni el profesor, ni el alumno que obtiene mayores éxitos académicos, sino el estudiante al que se considera como “el más popular”. Por lo que como maestros deberíamos interesarnos por determinar, desde el inicio de un curso, quiénes son estos alumnos “más populares” y hacer un

¹¹⁰ *Op cit 16*, p. 75.

esfuerzo por involucrarlos en las tareas académicas, ya que, si se consigue que muestren una actitud positiva hacia la clase, es posible que lo haga el resto de la clase también. Mientras que si, por el contrario, dejamos que demuestren un desinterés o una actitud negativa frente a la escuela, muchos otros estudiantes imitarán dicha falta de motivación.¹¹¹

Es también predecible que la cercanía hacia el grupo de pares sea seguida de un común un alejamiento hacia los padres; por lo que la influencia de estos últimos sobre sus hijos adolescentes se vuelve más indirecta. Aquí se presenta otro reto para la escuela, el medio escolar no sólo desempeña un papel activo en el proceso de socialización hacia una transición de roles (de niño a adulto) sino que debería facilitarlos. Si aceptamos como una generalidad que los adolescentes se alejan de sus padres para reafirmar su independencia, también debemos aceptar que los maestros adquieren una mayor responsabilidad como “modelos de rol” del adulto.

En nuestra opinión, es mejor visualizar a los adolescentes no como seres confundidos o rebeldes, sino como sujetos en una etapa crucial de desarrollo, ansiosos, muchas veces inquietos, pero capaces y deseosos de aprender comportamientos adultos. Este interés por “conocer” y “experimentar” puede ocasionar que los jóvenes se vean durante estos años expuestos, más que nunca, a problemas de drogas. El currículo no puede permanecer al margen de este hecho; es importante conocer y asumir el tipo de situaciones y problemática a las que los estudiantes de preparatoria se enfrentan, y prepararlos cabalmente para ellas.

¹¹¹ *cfr Op cit 81 p.455*

Desarrollo de la conciencia moral

No hay que olvidar que durante la adolescencia se configuran las grandes opciones de valor y se delinearán las líneas y estilos que en muchos de los casos se continuarán manteniendo a lo largo de la vida. La escuela debe reconocer que es precisamente en este tiempo cuando se deben construir los niveles más complejos del conocimiento social. En unión con la mayor intensidad y autonomía de la actividad social que el adolescente ha desarrollado, resulta necesario iniciarle en el conocimiento profundo de las relaciones sociales que conforman su cultura y "... educarle en actitudes y valores, tanto genéricamente sociales cuanto propiamente morales".¹¹²

En términos generales, como hemos señalado, la educación en esta etapa, y muy especialmente la del currículum de Ciencias Sociales, ha de proponerse ofrecer a los alumnos el conocimiento social necesario y suficiente para desempeñar su rol como ciudadanos responsables, conscientes de sus derechos y deberes y comprometidos con su sociedad. Esto necesariamente implica el facilitar nexos que permitan la asimilación, personal e interiorizada, pero a la vez crítica, de los significados y valores transmitidos por nuestra cultura, para lo cual será necesario favorecer el que los alumnos establezcan nexos significativos con sus esquemas y valores previos. Tal como hemos mencionado, el adolescente se construye, por primera vez, una imagen "real" del mundo en que vive y esto despierta en él una variedad de sentimientos y actitudes. Consideramos importante reconocer algunas de las características que los estudios de Kohlberg (1977) han puesto en manifiesto en relación al juicio moral. Primeramente

¹¹² *Op cit 16 p. 74.*

es importante aclarar que el concepto de “desarrollo moral” no sólo hace referencia al conocimiento de los valores culturales, sino que incorpora las transformaciones que ocurren en la forma o estructura de pensamiento de una persona; esto se refiere a cómo desarrollan los individuos la habilidad de razonar moralmente, es decir, a justificar sus acciones. Si bien los contenidos de los valores varían ampliamente de una cultura a otra, se ha encontrado una secuencia universal en el desarrollo de estructuras del pensamiento o juicio moral a lo largo de las distintas culturas.¹¹³ De acuerdo con Kohlberg, y en una línea similar a los trabajos de Piaget, el desarrollo moral se lleva a cabo a través de etapas de desarrollo cognitivo; estas etapas tienen las siguientes características: cada etapa es un sistema organizado de pensamiento, lo cual significa que los individuos son consistentes en su nivel de juicio moral; las etapas tienen una secuencia invariable, por lo que, con excepción de traumas extremos, un individuo no “salta” una etapa y su movimiento siempre es hacia adelante, nunca en retroceso; finalmente, las etapas son integraciones jerárquicas, por lo que el pensamiento del nivel más alto incluye a los niveles más bajos. Así como en los estudios de Piaget se acepta que, en términos generales, la mayor parte de los adultos alcanzan la última etapa, la de operaciones formales, en el caso de los estudios de Kohlberg los resultados arrojaron que menos del 25% de los norteamericanos adultos se podrían ubicar en la última etapa.¹¹⁴ Al igual que en el esquema de Piaget, en el de Kohlberg cada etapa funciona como base para la etapa siguiente; sin embargo a diferencia de los estudios de Piaget, la relación entre

¹¹³ Kohlberg, L. y Richard Hersh. “Moral Development: A review of the Theory”. Innovations in Education Reformers and Their Critics, Rich Martin ed. USA 1990 p. 265

¹¹⁴ cfr. Welton, David y John Mallan. Children and their World. Strategies for Teaching Social Studies. Fourth Edition Houghton Mifflin Company, USA, 1992, p147- 149.

edad y etapa es mucho menos evidente.

El modelo se compone de tres grandes niveles: preconvencional, convencional y postconvencional. A lo largo de estos tres niveles se ubican seis etapas con características específicas. Básicamente ésta sería su estructura:

NIVEL PRECONVENCIONAL

Etapa 1. Orientación hacia el Castigo-Obediencia a las reglas para evitarlo.

Etapa 2. Orientación Instrumental-Relativista: obediencia a las reglas a fin de obtener recompensas o conseguir favores.

NIVEL CONVENCIONAL

Etapa 3. Concordancia Interpersonal-Orientación Buen Niño/a: conformidad a las imágenes estereotipadas de buena conducta; conformidad para evitar la desaprobación de los demás.

Etapa 4. Orientación hacia "Ley y Orden"; orientación hacia las reglas fijas, autoridad: conformidad para evitar la censura de las autoridades y la culpabilidad resultante.

NIVEL POST-CONVENCIONAL o AUTONOMO

Etapa 5. Orientación Legalista, Contrato Social; conciencia del relativismo de los valores; conformidad con las normas en las cuales conviene toda la sociedad.

Etapa 6. Orientación hacia los Principios Éticos-Universales: como la justicia, la igualdad de los derechos humanos, respecto por la dignidad y el valor del individuo.

De acuerdo a Schug y Beery (1989) y tal como ya mencionamos, a pesar de que la investigación sobre este modelo ha sido limitada, se ha encontrado que son pocos los adultos que funcionan consistentemente en el nivel 5. Por lo que el propio Kohlberg ha considerado la etapa 6 como una idea elitista.¹¹⁵

De acuerdo a Lickona (1977), citada en Welton y Mallan (1992), en términos generales las etapas 1 y 2 dominan en la escuela primaria y persisten en algunos individuos más allá de estos años. La etapa 3 empieza a ganar terreno en los últimos años de la primaria y en ocasiones continúa siendo la orientación principal hasta finales de secundaria. La etapa 4 comienza a surgir en la adolescencia. Sólo una de cuatro personas continúa avanzando, en la adolescencia tardía y la edad adulta, a la etapa 5.¹¹⁶

De acuerdo a Kohlberg (1977) el adolescente, en términos generales, se encuentra en el Nivel Convencional, en el cual el mantenimiento de las expectativas de la familia, de los amigos o de la nación se percibe como valioso en sí mismo, independientemente de sus consecuencias obvias o inmediatas. La actitud no es tan sólo de conformidad entre las expectativas personales y el orden social, sino de lealtad hacia este último; de un mantenimiento activo, apoyando y justificando este orden e identificándose con las personas o grupos que lo comprenden. Tal como se mencionó en este nivel se identifican dos etapas: la etapa 3 denominada *concordancia interpersonal*, en la que se considera como buen comportamiento aquel que agrada o ayuda a otros y que por lo tanto recibe su aprobación. Etapa durante la cual se

¹¹⁵ cfr Schug, Marck and R. Beery. Teaching Social studies in the Elementary School. Issues and Practices. Illinois: Waveland Press, 1987, p. 226

¹¹⁶ Lickona, Thomas: "how to Encourage Moral Development". Learning, 5 (March) 1977 p.39 en Welton, David y John Mallan: Children and their World. Strategies for Teaching Social Studies. Fourth Edition. USA: Houghton Mifflin Company 1992. p. 39.

manifiesta conformidad con los estereotipos del comportamiento "normal" o "natural". También se encuentra la etapa 4 denominada **ley y orden**. En ella la orientación es hacia la autoridad, hacia las leyes y el mantenimiento del orden social. El comportamiento correcto consiste en cumplir con el deber personal, mostrar respeto por la autoridad y mantener el orden social por el bien de todos. Se considera que en este segundo nivel (Convencional) los conflictos morales se visualizan y resuelven en grupo o en términos sociales, a diferencia del término individual que prevalece en los años anteriores. El derecho o justicia se considera que reside en las relaciones interpersonales (en la etapa 3) o en la comunidad (etapa 4). Si bien se da un papel muy importante a la autoridad ésta no deriva su derecho a definir lo que es bueno de su capacidad de ejercer poder en sí misma, sino de su legitimidad social. Una cuestión que tiene grandes implicaciones para la educación moral de los adolescentes se deriva de dicha concepción del poder y legitimidad de la autoridad; ya que si la sociedad misma es la que define lo que es bueno y justo, ¿cómo enfrentar el dilema del relativismo cultural? ¿Cómo definir cuál sociedad es la que está en lo correcto? El enfrentar al joven con este tipo de cuestionamientos o dilemas morales lo lleva a reconocer que detrás de toda regla social se encuentra una serie de principios y unos derechos o valores universales. A su vez, comprender este tipo de argumentos ayuda a los jóvenes en su transición hacia el tercer y último nivel del juicio moral. Nivel cuyas etapas se basan en la capacidad de una elección consciente y reflexiva. En el cual el relativismo de los valores se hace evidente y se requiere de una consciencia propia. Es importante recordar, como ya mencionamos, que las etapas no pueden, ni deben, ser equiparadas directamente

con edades. Lo que resulta de suma importancia, bajo una concepción como la del modelo de Kohlberg, es **reconocer que el papel que desarrolla el medio en el desarrollo del juicio moral es muy importante**. Pues el “desarrollo moral es el resultado del diálogo entre las estructuras cognitivas del sujeto y la complejidad que presenta el medio ambiente.”¹¹⁷ Por lo tanto la escuela deberá ofrecer un ambiente que facilite dicho diálogo, ya que conforme un individuo se enfrente a situaciones de conflicto moral, las cuales no pueda resolver en forma adecuada mediante la estructura de razonamiento que posee, mayor será la tendencia a desarrollar formas más complejas de pensamiento las cuales le permitan abordar y solucionar dichos problemas.¹¹⁸ Es por ello que Kohlberg y Hersh, citados en Rich (1988), recalcan que las escuelas deben tomar un rol activo en el desarrollo moral, y no conformarse con inculcar un conjunto de valores predeterminado, sino involucrar a los alumnos directamente en la discusión sobre aspectos morales que aborden problemas de la misma comunidad escolar, motivarlos a crear una “sociedad justa”. En opinión de estos autores, las escuelas en términos generales, funcionan bajo un modelo que corresponde a las etapas 1, una “moralidad punitiva” y la etapa 4 de *ley y orden*; por lo que resultan poco estimulantes para los alumnos que se encuentran en las etapas 2 y 3; para lograr “llegar” a estos estudiantes, las escuelas deberán manejar sus diálogos, basándose más en los principios que en el poder.

De acuerdo con Gómez y Mauri (1986), en las primeras edades, los niños asumen los valores y actitudes en función de la aceptación de las normas impuestas; se trata más que todo de una sumisión a las expectativas y convenciones de la sociedad, aun y

¹¹⁷ *Op cit* 112 p. 269.

¹¹⁸ cfr *Ibidem*.

cuando no se logre totalmente su comprensión. Más adelante se empieza a dar cierta identificación, por lo que los valores se asumen por un modelo externo o mediante el grupo de referencia. En forma progresiva las normas sociales se van asimilando, comprendiendo y valorando su necesidad, especialmente como forma para evitar castigos o efectos negativos. En períodos siguientes, se inicia la interiorización de las reglas y normas sociales; se hace posible discriminar entre las normas establecidas, las expectativas de los demás y los propios criterios de actuación; desde luego que este proceso no se da sin manifestaciones de rechazo y de resistencia¹¹⁹. En estos niveles podríamos situar al adolescente en general. Lo que resulta de suma importancia para el diseño de las experiencias educativas es el hecho de que “la moralidad personal no se define por la sola asimilación de unas normas y convenciones externas, sino también por la creación de estructuras de relación y valoración que nacen de las experiencias de interacción social”,¹²⁰ por lo que la observación, contrastación, comparación y la imitación resultan básicas para el aprendizaje de valores, actitudes y normas. De igual forma la reflexión sobre las situaciones y las experiencias vividas resultan muy valiosas para este aprendizaje, ya que a partir de lo que la persona ya conoce y de la organización que posee de su propia experiencia, los podrá ir identificando, diferenciando, tolerando, apropiando y finalmente valorando, pudiendo así llegar a la interiorización de los mismos.

En el caso específico de un currículo de Ciencias Sociales resulta más que evidente que el área del conocimiento en sí misma implica una transmisión de valores; buscando como última

¹¹⁹ cfr. *Op cit* 65 p. 44.

¹²⁰ *Ibid* p. 45

finalidad la afirmación de ciertos valores y derechos universales; sin embargo no puede pretenderse que los estudiantes dominen éstos, como si se tratase de un contenido específico o factual; deben llegar a ser interiorizados y puestos en práctica en la elaboración de juicios de valor a nivel individual. Para ello se requerirán actividades de aprendizaje, así como la oportunidad para experimentar la toma de decisiones, tanto en forma individual como grupal. Esto último no podrá suceder a menos de que el ambiente escolar otorgue seguridad y confianza a los jóvenes, tanto como para expresar sus inquietudes, sus inconformidades, como sus alternativas y propuestas de solución. Sólo así, fomentando en ellos un sentido crítico, se les estará preparando en su rol de ciudadanos conscientes y responsables, sólo así se les estará educando para la convivencia pacífica y democrática, para la tolerancia, para la participación ciudadana, y para el respeto a los derechos humanos, finalidades todas ellas de cualquier currículo del área de Ciencias Sociales. Hablar de finalidades implica hablar del contenido.

QUINTO CAPITULO

EL CONTENIDO: SU NATURALEZA Y SELECCION

Se debe recordar que el aprendizaje significativo requiere una relación profunda y no arbitraria entre los contenidos. Tal como se mencionó en lo referente a las etapas del desarrollo, puede señalarse que la currícula del área de Sociales debe seguir un modelo similar al del desarrollo de los alumnos. En los niveles de educación básica, el enfoque de los contenidos deberá partir de un criterio psicocéntrico; es decir el tipo de contenidos que se elijan para estos niveles deberán partir del entorno inmediato al alumno para llegar progresivamente al ámbito más amplio (por ejemplo: familia, escuela, comunidad, nación) y así, sucesivamente ir avanzando, hacia un sociocentrismo y logocentrismo.¹²¹

De acuerdo con Coll (1987) el conocimiento de la realidad implica dos aspectos complementarios: el individual y experiencial, y el social y disciplinar. En relación a dichos aspectos, la organización del área de Ciencias Sociales deberá conceder una mayor importancia durante la etapa de la Educación Básica al componente individual y experiencial. Mientras que en la etapa de Preparatoria, el componente social y disciplinar deberá tener mayor peso en la configuración de la propia estructura de dicha área curricular¹²². Lo anterior no implica dejar a un lado el aspecto individual y experiencial, sino que debido a las características propias de la etapa en la que se encuentran los alumnos, se requiere que el currículo para el área de Ciencias Sociales promueva la construcción de esquemas de conocimiento más objetivos, más

¹²¹ *Op cit 46* p.598-599.

¹²² *cf. Op cit 16* p. 277.

complejos y más acordes con el tipo de contenidos que brindan las distintas disciplinas sociales.

Conviene proceder a una más clara diferenciación disciplinar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, profundizando en el objeto de estudio y en las estructuras conceptuales más específicas, a fin de que el alumno entienda que un mismo aspecto de la realidad puede estudiarse desde distintas perspectivas con propósitos diferentes.¹²³

Es importante señalar que en toda ciencia, tal como mencionan Pozo (1989), el pensamiento tiene dos componentes fundamentales:

a) El conjunto de habilidades metódicas, constituido en el plano psicológico por un dominio de unas reglas de inferencia y decisión; y

b) Un marco conceptual, el cual permite ordenar y explicar los hechos y datos para que estos sean comprensibles.

En opinión de estos mismos autores el cuerpo de conceptos desarrollados en cada área es lo que, en verdad, diferencia el pensamiento propio de las distintas disciplinas. Se considera que "lo primordial no es conocer la ciencia en el sentido de dominar saberes de tipo científico, sino conocer la realidad mediante un tipo de procesos y operaciones mentales presentados como objetivo de una formación intelectual"¹²⁴ De esta forma, resulta igualmente importante para razonar de un modo formal, poseer una serie de destrezas de pensamiento, así como también, los conocimientos específicos del área en cuestión. Lo anterior implica en sí, una nueva propuesta para la concepción de la enseñanza del área de Ciencias Sociales.

¹²³ *ibid.* p. 100.

¹²⁴ Autores varios. "El ambiente y la escuela". Cuadernos de Educación, 90 Venezuela (diciembre) 1981 p. 26.

QUE SE ENSEÑA

Surge la propuesta de rescatar para el diseño de un currículo de Ciencias Sociales aquellos contenidos que sean en realidad "importantes", es decir, conocimientos que puedan ser considerados como valiosos y significativos para los alumnos, y que a su vez promuevan el desarrollo de habilidades intelectuales de mayor orden. Dado que la propia área de conocimiento, en este caso, las Ciencias Sociales, determina en cierta medida los indicadores para dicha clasificación, resulta necesario considerar la naturaleza del contenido que se intenta transmitir. Al respecto consideramos como punto de partida el reconocer que existen contenidos de distinta índole.

DISTINTOS TIPOS DE "CONTENIDO"

Son varios los autores que se han dedicado a identificar los diferentes componentes o tipos de contenido que conforman las distintas áreas de conocimiento; a continuación presentaremos una caracterización para el área específica de Sociales¹²⁵ basada principalmente en los trabajos de Taba (1974), Shung y Beery (1987), Coll (1986) y Ehrenberg (1981), acorde a los cuales podemos identificar los siguientes tipos de contenido: hechos, conceptos, generalizaciones, principios, habilidades, destrezas y actitudes.

Parece conveniente retomar la conceptualización de Coll (1986), sobre el término de "contenido" la cual incluye cualquier aspecto de la realidad susceptible de ser conocido, esto es hechos, conceptos, principios, procedimientos, valores, actitudes y normas,

¹²⁵ El término de Sociales busca incluir tanto la conceptualización del currículo norteamericano, donde se denomina a dicha área "Estudios Sociales", como la tradición latina de llamarla área de Ciencias Sociales.

con relación al cual el alumno puede construir significados, es decir puede realizar diferentes tipos de aprendizaje.¹²⁶

Sin embargo con la intención de clarificar y facilitar su abordaje, utilizaremos las siguientes tres categorías organizadoras:

a) contenido conceptual: dentro del cual se abarca lo relativo al aprendizaje de datos, conceptos, principios, generalizaciones y estructuras o modelos conceptuales;

b) contenido procedimental: que comprende el aprendizaje de habilidades y destrezas, como por ejemplo las necesarias para procesar la información, de resolución de problemas; también denominadas operaciones mentales; y

c) contenido actitudinal: referente al aprendizaje de actitudes, normas y valores.

a) Contenido conceptual

De acuerdo con Gross (1983), tal vez la mejor manera de comprender y visualizar el contenido conceptual como un conjunto de productos cognoscitivos sea mediante el uso de un modelo (ver figura 4.1) en el cual se incluyen los distintos tipos de contenido conceptual: hechos, conceptos, generalizaciones y construcciones hipotéticas.

Hay que notar que el diseño de cono hace referencia a que cada uno de los productos conceptuales, comenzando desde la base, se construye sobre el otro. "Sin embargo, cada uno de ellos es más que la suma de los productos cognoscitivos debajo de él"¹²⁷

¹²⁶ *cfr Op cit 64) p24*

¹²⁷ *Op cit 25 p. 92*

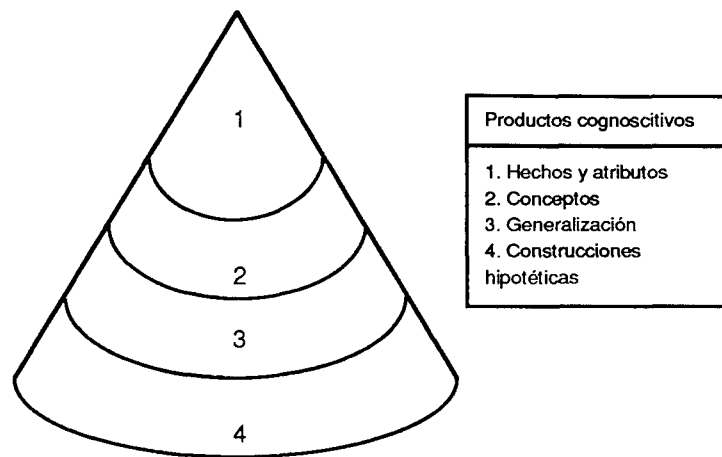


Figura 4.1. Procesos Cognoscitivos.

Fuente: Gross, Richard, Rosemarye Messick, Jone R. Chapin and Jack Sutherland. Ciencias Sociales. Programas Actualizados de Enseñanza. México: LIMUSA, 1983, p. 92.

Los Hechos:

En forma general, se denomina hechos o datos a los aspectos específicos y concretos de la realidad factual. Se trata de información verificable la cual se obtiene mediante observación, experimentación, lectura o bien escuchando. Este tipo de información implica un bajo nivel de abstracción; dando origen a los denominados enunciados factuales, cuya evidencia de adquisición, comprensión, retención y recuerdo por parte del alumno implica el ser capaz de dar una repetición específica, exacta y completa de la información requerida.¹²⁸ Es innegable que dichos enunciados factuales abundan en la enseñanza de las Ciencias Sociales a lo largo de los distintos niveles escolares. Enunciados de este tipo pueden ser evaluados, en forma razonable, para determinar su verdad o rechazo.

Burner (1960), considera este tipo de conocimiento como “punto

¹²⁸ cfr. Seiger Ehrenberg, Sydelle. “Concept Development” Developing Minds: A resource book in teaching thinking, Arthur Costa eds, USA: ASCD, 1991, p. 292

muerto” ya que su dominio no produce ideas nuevas, ni tampoco impulsa a la mente hacia adelante.¹²⁹ Pese a lo anterior existe una tendencia en la enseñanza del área de las Ciencias Sociales a enfatizar su uso. En parte, es posible explicar esto por que se trata de información altamente específica, razón que facilita su uso en el diseño de hojas de trabajo, cuestionarios y formas de evaluación en general.¹³⁰

De acuerdo con Gross (1983), muy relacionados con los hechos como bloques de construcción del conocimiento se encuentran los *atributos*, los cuales son las características distintivas de propiedades, cosas, eventos, ideas, etc. Los atributos dan información concreta sobre algo.

Hay que reconocer que si bien estos hechos específicos tienen las limitaciones antes mencionadas, sería imposible pensar en llegar a niveles profundos de comprensión, análisis o discusión, si no se contase con una buena cantidad de ellos, los cuales den sustento y base a las ideas o argumentos. Es decir, este tipo de contenido se convierte en “materia prima” para el desarrollo de las ideas; será a partir de estos que se pueda llegar a derivar generalizaciones y conceptos. El problema es que muchas de las veces se abusa de ellos en la enseñanza; por lo que los programas del área de Sociales se convierten en una serie interminable de cuestionarios, recitación de conceptos, y pruebas específicas. Por otra parte, su naturaleza eminentemente específica nos lleva a cuestionar su verdadero valor o significatividad. En un mundo que cambia a pasos agigantados, los hechos y datos específicos difícilmente podrán defender su permanencia por mucho tiempo; de ahí que tener esto en mente debería ser un factor de peso que

¹²⁹ cfr *Op cit* 63 p 70.

¹³⁰ cfr *Op cit* 114 p. 31.

condicionará su selección.

Los conceptos:

“Los conceptos son ideas que utilizan datos para desarrollar el significado”.¹³¹ Un concepto es una idea abstracta, se trata de un sistema generalizado de características o atributos asociados con el símbolo de una clase de cosas. “La palabra es el símbolo que se utiliza para un concepto. El sistema abstracto de significado que se internaliza y se asocia con el símbolo es el concepto. Por tanto, un concepto alude a una categoría de los atributos o eventos que son comunes a través de una variedad de objetos o experiencias”.¹³² Los conceptos enfatizan la similitudes y los atributos compartidos. Son, en realidad, los atributos esenciales que comparten (también denominados críticos) los que dan sentido a cada concepto.¹³³ De esta forma lo más importante de un concepto es su cualidad central, las propiedades o los indicadores que lo apartan de otros conceptos similares. Por ejemplo, los siguientes serían atributos del concepto de perro: tener cuatro patas, una cola, pelaje, orejas, garras; sin embargo aún y cuando seamos capaces de nombrar esta serie de atributos, no habríamos internalizado el concepto, pues no seríamos capaces de discriminar entre un perro o un tigre; tendríamos que aludir a características como el ladrido de perro, y su carácter doméstico, las cuales figuran entre sus propiedades centrales o esenciales.¹³⁴

Es importante recalcar que un concepto es el conjunto de las características o atributos, no la denominación. Ya que como

¹³¹ *ibid.* p. 31.

¹³² *Op cit* 2592.

¹³³ *Op cit* 114 p. 31.

¹³⁴ *cfr Op cit* 25 p. 93.

menciona Seiger Ehrenberg (1991), una persona puede conocer la denominación de un concepto, pero no las características que deberá cumplir un elemento para formar parte de dicho concepto. La evidencia de la conceptualización es la habilidad demostrada por el estudiante, en forma consistente, de poder distinguir entre ejemplos y contraejemplos, mediante la comprobación de la presencia o ausencia de dichas características en un caso en particular¹³⁵

De acuerdo con este autor, aún y cuando se dice que en los Estados Unidos la mayoría de la educación básica y media se lleva a cabo mediante currícula centrada en conceptos; la realidad es que, muchos de los estudiantes lo que aprenden son datos. Y esto no es todo, sino que, de acuerdo a la opinión de los maestros y la evidencia a través de evaluaciones, incluso aquellos estudiantes que parece que han aprendido conceptos, muy a menudo son incapaces de aplicarlos a situaciones nuevas. Lo anterior parece tener tres explicaciones principales. En primer lugar la existencia de diferentes conceptualizaciones acerca de lo que es un concepto entre maestros, evaluadores y educadores en general; lo que ocasiona una disparidad entre lo que se enseña, se aprende y se evalúa. Una segunda posibilidad se refiere a la creencia de que los conceptos se aprenden (y por lo tanto se enseñan) de la misma forma que se aprenden los hechos o datos. Y finalmente la tercera situación es el hecho de que muchos de los diseños curriculares, manuales para maestros y materiales para los estudiantes, no contienen la información adecuada para facilitar el aprendizaje de conceptos.¹³⁶ Es decir no se incluyen o proponen estrategias para ello.

¹³⁵ *Op cit* 127p. 292

¹³⁶ *Ibid.* p. 290.

En base a la información que presenta Seiger Ehrenberg (1991) como resultado de Programa de desarrollo denominada BASICS (Ehrenberg and Ehrenberg, 1978; Project Basics 1975) es posible identificar las siguientes tres características de los conceptos:

a) *Todos los conceptos son abstractos.* Esto se deriva de que un concepto constituye una imagen mental generalizada de las características que hacen que algo sea ejemplo de un cierto concepto. Si bien algunas de estas características puedan ser concretas en sí mismas.

b) *Los conceptos no pueden ser verificados en la misma forma que un dato, como "correcto" o "incorrecto".* Aún y cuando nos resulte difícil de aceptar, nuestros conceptos no son en sí una realidad, sino lo que hemos aprendido que son. Como grupo cultural, a lo largo del tiempo, hemos ido decidiendo qué es lo que son las cosas y cómo denominarlas.¹³⁷ Por lo que habrá necesidad de estar actualizándolos periódicamente; así como también aceptar que existe cierta subjetividad en la definición de todo concepto.

c) *Los conceptos son jerárquicos;* es decir algunas clases incluyen otras. Por ejemplo, los seres vivos incluyen plantas y animales; los animales incluyen vertebrados e invertebrados, y así sucesivamente.

Resulta importante recordar que tal como lo muestra la fig. 4.1 los conceptos forman parte de un segundo nivel, por así llamarlo, en la construcción del conocimiento. Shung y Beery (1987) mencionan que existe una gran tendencia a pensar en los conceptos como definiciones para ser memorizadas. Por lo que no es de extrañar que a menudo los estudiantes sean capaces de dar una definición completa y exacta de un concepto, la cual sea el resultado de una

¹³⁷ cfr *Ibid.* p. 292.

mero proceso de memorización mecánico que no tiene nada que ver con una verdadera comprensión. Este caso es muy común en los programas de Ciencias Sociales donde se pone mucho énfasis en las definiciones “estáticas”, lo cual va en contra de la misma naturaleza del conocimiento social. Los conceptos, sobre todo en ésta área deberían ser visualizados como sujetos a modificación, a “refinamiento”, en el sentido que conforme el estudiante tenga acceso a información más sofisticada, más compleja, la imagen mental de dicho concepto sufrirá transformaciones. Y serán precisamente esta serie de transformaciones las que aseguren que se trata de un aprendizaje significativo.

Se debe reconocer que en un área como la de Sociales, los conceptos no se caracterizan por ser definiciones claras y exactas.¹³⁸ Sino que, en realidad su función es dar orden y cierta predictibilidad a la experiencia; vistos así, los conceptos pueden servir como herramientas mediante las cuales los científicos sociales obtienen nuevos conocimientos, a la vez que como herramientas mediante las cuales los individuos pueden entender sus propias experiencias sociales.

Desde luego, que es imposible negar su importancia y la de su aprendizaje en la Ciencia Social, como en todo cuerpo de conocimientos, ya que estos determina lo que habrá que investigarse. Son los conceptos los que proporcionan el marco dentro del cual los hechos y datos particulares pueden engranarse. De hecho, la información nueva toma sentido cuando se relaciona con un conjunto de conceptos firmemente asimilados.¹³⁹

Podemos añadir, en relación al aprendizaje de este tipo de contenido, que tal como menciona Gross (1983), "los conceptos no

¹³⁸ cfr *Op cit* 114 p. 32.

¹³⁹ cfr *Op cit* 25 p. 94.

se enseñan, se aprenden mediante la experiencia. Se pueden memorizar las definiciones de los conceptos, pero eso no significa que los conceptos sean internalizados o comprendidos"¹⁴⁰. La necesidad de que el alumno sea capaz de "manipular" lo aprendido, de aplicarlo, de formular ejemplos de lo que es y de lo que no es, resulta esencial al hablar de aprendizaje significativo. (Vale la pena aclarar que el sentido de manipular no hace referencia exclusiva a una actividad concreta, sino incluye un proceso mental interno del sujeto que aprende).

Finalmente habrá que recordar que, aún y cuando los conceptos son un elemento crítico de los programas del área de Ciencias Sociales, su valor reside en que puedan ser utilizados en generalizaciones que permitan organizar y comprender los hechos a los que nos enfrentamos en nuestra vida diaria.

Las generalizaciones

Es posible definir las generalizaciones como enunciados que señalan las relaciones existentes entre los conceptos.

Así como un enunciado relaciona hechos que sugieren causas o posibles explicaciones, las generalizaciones utilizan conceptos.¹⁴¹ De ahí que éstas dependan directamente de la comprensión clara de los conceptos que involucran. Un ejemplo de una generalización en el área de las Ciencias Sociales podría ser: "La cultura en la cual se educa un individuo y los grupos sociales a los que pertenece ejercen una gran influencia en su manera de percibir, pensar, sentir y actuar".

Como en el caso de los conceptos, los estudiantes pueden utilizar datos para construir un cuerpo de generalizaciones; sin

¹⁴⁰ *Op cit* 25 p. 93.

¹⁴¹ *cfr Op cit* 114 p. 93.

embargo el profesor no debe esperar que sus alumnos lleguen a la generalización por el simple hecho de presentarles los datos o conceptos. Por ejemplo, no con leer una descripción sobre las principales batallas de la Revolución Mexicana, los estudiantes serán capaces de desarrollar, en forma automática, la comprensión de la forma en que los distintos tipos de liderazgo, los recursos disponibles y la moral de los contendientes, interactuó para ocasionar el triunfo o la derrota de ciertos bandos. Dichos conceptos y generalizaciones deberán ser elaborados por cada alumno conforme éste interactúe con la información específica, la cual a su vez es el resultado de una planeación, selección y organización por parte del maestro.¹⁴²

Construcciones hipotéticas o estructuras conceptuales

De acuerdo con Gross (1983), algunos conceptos son tan vastos, tan complejos y tan abstractos, que pertenecen ya a una categoría distinta de los anteriores, a dicho contenido los denomina “construcciones hipotéticas”. Se trata de organizaciones, de generalizaciones y conceptos interrelacionados. No son tan sólo clases o categorías de atributos, sino teorías, sistemas ideológicos, filosofías o modelos. Ejemplos de ellos serían el marxismo, el imperialismo, el cristianismo, entre otros.¹⁴³

De acuerdo con Taba (1974), cada disciplina académica representa un sistema de pensamiento y métodos de investigación. Cada asignatura se halla organizada alrededor de un sistema de principios, conceptos y definiciones relacionados entre sí.

En términos generales, los principios son enunciados que describen cómo los cambios que se producen en un cierto objeto o

¹⁴² cfr *Op cit* 114 pp 33 y 34.

¹⁴³ cfr *Op cit* 25 p. 96.

situación se relacionan con cambios que se producen en otro. Se trata de enunciados explicativos. Reigeluth (1983) señala que un principio describe una relación entre dos acciones o cambios. Dicha relación puede ser *correlacional* o *causal*. En el primer caso se trata de una relación en la que no se establece dirección; no se determina qué o cuál acción es la que determina a la otra. En el segundo caso, relación causal, sí se establece cuál es la acción que influye en la otra. De igual forma es posible hablar de principios *determinísticos* o *probabilísticos*; en el primer tipo la causa siempre tiene un cierto efecto, mientras que en el probabilístico se establece que la relación se cumple en la mayoría de los casos, pero no se puede establecer que será así siempre. Resulta claro que en el caso de contenidos provenientes de las Ciencias Sociales, por la propia naturaleza de los fenómenos sociales, el tipo de explicaciones es probabilístico.

De acuerdo con Seiger Ehrenberg (1991), hay evidencia de la comprensión de un principio cuando el estudiante es capaz de elaborar inferencias, sobre las causas o efectos de una nueva situación. Los principios juegan un papel esencial en las construcciones conceptuales. Carretero y Pozo (1989), hacen referencia a este tipo de conocimiento denominándolos teorías o modelos conceptuales; en su opinión si lo que se desea es que el alumno llegue a comprender mejor el pensamiento histórico, por ejemplo, éste requerirá conocer unas teorías o modelos que le permitan interpretar la información o situación a la que se enfrenta, de un modo más próximo al conocimiento del experto.¹⁴⁴ (quien en este caso sería el historiador). Desde luego que se trata

¹⁴⁴ cfr. Pozo, J.I. Mikel Asensio y Mario Carretero: Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia. Enseñanza de las Ciencias Sociales, Mario Carretero, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asensio Comps, Madrid: Aprendizaje Visor, 1989 p. 214.

de productos cognoscitivos más elevados, pero si lo que se busca es introducir al alumno, verdaderamente, a cierta área del conocimiento, el lograr la comprensión de algunos modelos conceptuales de dicha área deberá ser finalidad de su enseñanza.

b) Contenido procedimental

Gross (1983) señala que el enfoque de la enseñanza no debe ser tan sólo para aprender las principales ideas de un campo disciplinario (contenido conceptual); sino que se debe tener un interés igual por la enseñanza de habilidades o destrezas, las cuales pueden ser también denominadas contenido procedimental (ver Postura Psicopedagógica).

El contenido procedimental se refiere, como su nombre lo dice a los procedimientos. “Un procedimiento es un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta. Se puede hablar de procedimientos más o menos generales, en función del número de acciones o pasos implicados en su realización, de la estabilidad en el orden de estos pasos y del tipo de meta al que van dirigidos.”¹⁴⁵ Dentro de este tipo de contenidos podemos incluir las denominadas habilidades, destrezas, estrategias o técnicas; ya que todos ellas cumplen con las características que definen a un procedimiento. A la vez, es posible al hablar de contenidos procedimentales diferenciar que algunos de ellos, se refieren a procedimientos o destrezas más generales, o “genéricas” las cuales exigen para su aprendizaje otras más específicas, relacionadas con contenidos concretos. Se incluye desde las denominadas habilidades o destrezas básicas, como son escuchar, hablar, leer, escribir, así como también habilidades de investigación, reflexión, resolución de

¹⁴⁵ *Op cit 16 p. 42*

problemas, que incluyen por ejemplo, la formulación de hipótesis, recabar y analizar datos, probar hipótesis, etc;

Es común encontrar en la literatura más reciente el término de “habilidades del pensamiento” (thinking skills). De acuerdo con Presseisen en Costa (1991) es difícil señalar una lista o categoría única sobre lo que se considera habilidades del pensamiento. Sin embargo, trabajos como los de Bloom y Guilford sobre categorías cognitivas, son ejemplos de este tipo de procesos cognitivos.

Sin la intención de presentar un modelo “ideal” podemos señalar la existencia de procesos cognitivos que pueden ser denominados como “básicos” y diferenciables de otros considerados “complejos” o de orden superior. De acuerdo con Schug y Beery (1987) existen diferentes formas de enfocar el proceso de pensamiento. Uno de ellos consiste en poner énfasis en lo que se denomina operaciones mentales, las cuales incluyen: observar, describir, comparar, clasificar, inferir, predecir y formular hipótesis. Este enfoque sería equivalente al que propone Presseisen (1991) como Modelo de Procesos Básicos de Pensamiento (fig 1).

En Relación a estos procesos básicos de pensamiento Presseisen señala las habilidades tienen diferente complejidad, siendo la más básica la definición, hasta llegar a las causas. Resulta importante señalar que, de acuerdo con dicha autora, los procesos complejos, también denominados “estrategias de macro proceso” se basan o desarrollan a partir de las habilidades básicas; pero, se caracterizan por utilizar a éstas con fines o propósitos particulares. Cohen (1971), citado en el mismo trabajo, sugiere que es posible identificar, al menos cuatro procesos de pensamiento “complejos”; estos son: Resolución de problemas, Toma de decisiones; Pensamiento Crítico, y Pensamiento Creativo (figura

**Modelo de Habilidades del Pensamiento:
Procesos Básicos**

CAUSAS- establecer causas y efectos:

Predicciones
Inferencias
Juicios
Evaluaciones

TRANSFORMACIONES- relación de las características conocidas con las desconocidas, creación de significados:

Analogías
Metáforas
Inducciones lógicas

RELACIONES- detectar operaciones regulares:

Todo y Partes, patrón
Análisis y síntesis
Secuencias y orden
Deducciones lógicas

CLASIFICACION- determinar cualidades comunes:

Similitudes y diferencias
Agrupación y ordenamiento, comparaciones
Distinciones

DEFINICIONES - Encontrar las características únicas:

Unidades de identidad básicas
Definiciones, hechos
Reconocimiento problema/tarea

Fig. 4.2 Modelo de Habilidades del Pensamiento

Fuente: Presseisen, Barbara. "Thinking Skills: Meanings and Models Revisted".
Developing Minds Ed. Arthur Costa. USA: ASCD. 1991, p. 58

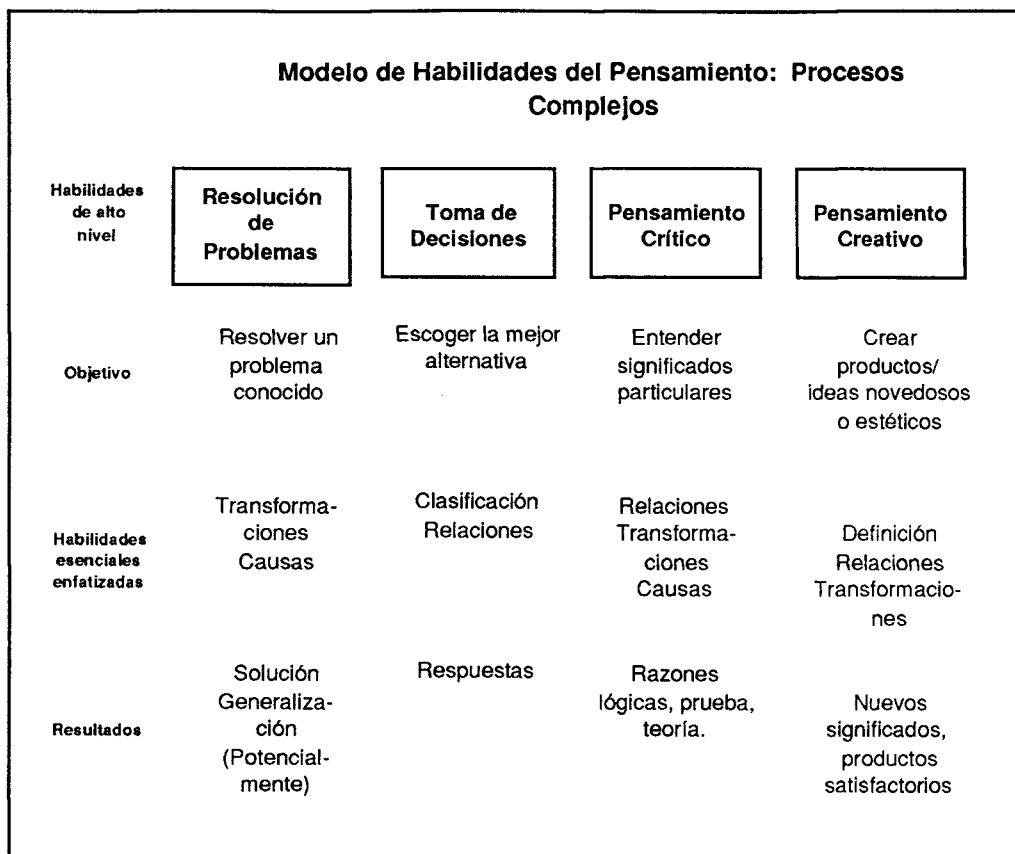


Figura 4.3. Modelo de Habilidades del Pensamiento.

Fuente: Presseisen, Barbara. "Thinking Skills: Meanings and Models Revisted". Developing Minds Ed. Arthur Costa. USA: ASCD. 1991, p. 59

Es importatne recacar que el contenido procedimental no siempre aparece en forma explícita como un componente de aprendizaje para los alumnos; sin embargo los nuevos enfoques cognitivistas hacen un hincapié en la necesidad de considerarlo como un contenido más a desarrollar. Bajo el principio de que éste no es el resultado de un proceso espontáneo; sino que debe ser planificado y favorecido, tanto por el profesor, como por el material y metodologías utilizados.

De acuerdo con el artículo de Presseisen (1991), los estudios concluyen que los niños desarrollan competencia en las habilidades básicas, durante los años de la Primaria, por lo que la secundaria y preparatoria, se convierten en la etapa ideal para que se introduzca la instrucción sobre las habilidades de alto orden o procesos complejos.

Tal como señalamos en la caracterización de la etapa de la adolescencia, es precisamente el tipo de cambios y desarrollo cognitivo que enfrentan los adolescentes lo que los capacita para desarrollar niveles de competencia en este tipo de procesos y operaciones mentales. Es posible reconocer que algunos de estos procesos tienen una mayor relevancia para ciertas áreas curriculares. Sin embargo, no debemos perder de vista que el pensamiento, tal como mencionan Shung y Beery (1987), depende del uso natural e integrativo de las habilidades involucradas en la lectura, escritura, expresión oral y escrita. Dichas habilidades resultan básicas para tener acceso a los diferentes tipos de información necesarios para el pensamiento. Así como también, la forma en que una persona procesa la información para elaborar generalizaciones y en la que aplica dichas generalizaciones son aspectos centrales de este proceso.

En el caso específico de las Ciencias Sociales, basta señalar que para que una persona pueda desempeñarse en forma responsable e independiente en la sociedad actual, debe ser capaz de actuar creativamente; tomar decisiones razonables; pensar críticamente y ser capaz de resolver dilemas.¹⁴⁶

Resulta importante resaltar que, sea cual fuere el modelo o lista de las denominadas habilidades del pensamiento, la

¹⁴⁶ cfr *Op cit* 114 p. 173.

bibliografía revisada apoya la idea de que este tipo de contenido es un elemento esencial en la enseñanza, y que la mejor manera de abarcarlo es a la par que se enseñan los contenidos conceptuales como los actitudinales. Ya que:

...si queremos que los alumnos comprendan la estructura y dinámica de los fenómenos sociales, es preciso que les proporcionemos ambos aspectos, habilidades inferenciales y marcos o redes conceptuales (...) no basta con enseñar a pensar a los alumnos, también es necesario proporcionarles contenidos específicos sobre los que ejercitar esa capacidad inferencial.¹⁴⁷

c) Contenido actitudinal

Dentro de este tercer tipo de contenido se encuentran las normas, valores y actitudes. Por mucho tiempo se consideró el papel de la escuela al margen de su enseñanza argumentando que eran terreno privativo de la familia y religión. Lo anterior resulta erróneo; ya que como hemos visto el currículo incluye dentro de sus propias fuentes una serie de valores, concepciones y normas, las cuales se traducen en la práctica en una cierta selección de contenidos, metodologías, evaluaciones y principios. Es así que los valores, actitudes y normas siempre han estado presentes en la escuela, lo que sucede es que muchas de las veces se mantenían, o mantienen, dentro del denominado currículo "oculto" (ver anexo 3).

La actual tendencia en el campo de la educación pugna por explicitarlos claramente para que así formen parte de la planeación a lo largo de las distintas etapas del proyecto educativo, como fines que definan y orienten el proceso, pero también, como contenidos que los alumnos han de asimilar a lo largo de la escolaridad.¹⁴⁸

¹⁴⁷ Carretero, Mario, Juan Ignacio Pozo, Mikel Asensio La enseñanza de las Ciencias Sociales, Aprendizaje Visor, Madrid, 1989, p.24.

¹⁴⁸ cfr *Op cit* 65 p. 44.

El concepto de valor, en su definición más general, se refiere a la idea de algo que es, personalmente o socialmente, preferible.¹⁴⁹ Los valores son patrimonio de la cultura, y como tal se transmiten a los nuevos miembros desde temprana edad. Es imposible negar que su enseñanza despierta, aún hoy, una serie de controversias. Al considerarlos como un contenido de enseñanza hay que reconocer que en general el terreno de los valores plantea algunos problemas para el docente ya que, incluso aquellos valores que son comúnmente aceptados, se prestan a múltiples concepciones. De ahí la necesidad de definirlos y hacerlos explícitos de la manera más clara posible.

De igual forma se debe considerar que “la elección de ciertos valores como prioritarios no asegura la asimilación de los mismos por parte de los alumnos: es necesaria su traducción en términos de creencias a asumir, actitudes a fomentar y normas a interiorizar en diferentes situaciones y contextos”.¹⁵⁰

De acuerdo con Costa (1991) una actitud puede ser definida como la disposición mental para tomar cierta acción basada en considerar, en forma anticipada, el grado de deseabilidad de sus posibles consecuencias. El papel de las actitudes en la enseñanza resulta crucial, ya que a final de cuenta, al menos en el área de Ciencias Sociales, una gran proporción de los fines que se persiguen son, en realidad, con la intención de facilitar la inserción de los estudiantes en la realidad social de la que forman parte. Tal como mencionamos en los elementos de la propuesta curricular resulta básico favorecer la adquisición de valores y percepciones

¹⁴⁹ cfr. Nelson, Murry. Children and Social Studies. Creative Teaching in the elementary school. Second edition. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, USA, 1992. p.73.

¹⁵⁰ *Op cit 65* p. 44.

intelectuales que son socialmente deseables, con la finalidad de que los jóvenes sean capaces de tomar decisiones razonadas, tanto en su vida actual, como futura; así como a un nivel personal como grupal. Lo anterior implica, no el aprendizaje de un contenido teórico definido sino, el desarrollo de un conjunto de actitudes.

ALGUNAS ACLARACIONES AL RESPECTO

Es importante reconocer que la diferencia entre estos tres tipos de contenido es meramente pedagógica; en realidad tanto los contenidos conceptuales, como procedimentales y actitudinales, son igualmente importantes; de ahí que deban trabajarse a lo largo de las distintas actividades de enseñanza y aprendizaje.¹⁵¹

Y esto será precisamente lo que permita desarrollar las capacidades, tanto cognitivas o intelectuales; motrices; emocionales; de relación interpersonal; y de inserción y compromiso social. Metas todas ellas de una denominada formación integral.

En relación más directa con la programación o diseño de este tipo de actividades de enseñanza y aprendizaje es posible que, como el tipo de contenido que mayor presencia ha tenido en el currículo tradicional es el contenido conceptual, su planeación y dosificación presente menos problemas. En relación al aprendizaje de procedimientos o habilidades y de actitudes, valores y normas es una realidad que todavía se desconoce mucho sobre el proceso que sigue el alumno durante su aprendizaje, así como sobre los distintos estadios por lo que atraviesa para llegar al dominio de dichos procedimientos y actitudes. Pese a lo anterior, resulta lógico aceptar que aún tratándose de un mismo contenido

¹⁵¹ cfr *Op cit* 16 p. 42

procedimental, como el que podría ser el desarrollo de habilidades en el procesamiento de la información; no será el mismo grado de dificultad el analizar y obtener información de un sólo documento o fuente primaria, que el analizar varios documentos a la vez para obtener información contrastante entre estos. Es decir aún y cuando queden dudas en cómo es que se aprende con exactitud una habilidad, no hay duda que aún dentro de una misma habilidad o contenido procedimental se pueden encontrar diferentes niveles de complejidad. Esto podrá implicar problemas para su manejo dentro de un curso, por lo que se considera que la constante presencia de un pequeño número de grandes procedimientos y actitudes, facilitará el poder distinguir convenientemente, los distintos grados de dificultad que encierran dichos contenidos.¹⁵²

Resulta mucho más coherente un diseño curricular que, valiéndose de una selección pertinente con la naturaleza del conocimiento del área en cuestión, se proponga el desarrollo de un número pequeño de contenidos procedimentales y actitudinales. Se deberá asegurar que su elaboración sea constante a lo largo del currículo ya que como se expuso en el tema sobre la postura psicopedagógica la práctica y retroalimentación desempeñan un papel crucial en estos tipos de aprendizaje.

Carretero (1989) señala que hace algunos años el contenido de los cursos del área de Ciencias Sociales tenía sobre todo un carácter descriptivo, en ellos abundaban los hechos y datos específicos, por lo que su aprendizaje requería básicamente de una buena capacidad para memorizar. En esta obra se señala que más recientemente, e incluso hoy en día, estos mismos contenidos se relacionan más con fenómenos y teorías de tipo explicativos cuya

¹⁵² cfr *Ibid.* p. 342

naturaleza es mucho más compleja; (basta recordar que estos ocupan el nivel de mayor complejidad de acuerdo a la fig.1 sobre el contenido conceptual) los cuales requieren para su aprendizaje ciertas capacidades, por ejemplo la de generalización, capacidades que muchas veces la institución escolar no suele favorecer.¹⁵³ Es decir, se ha enriquecido el contenido conceptual, acercándose más a la verdadera naturaleza del conocimiento del área en cuestión; pero se ha descuidado el contenido procedimental. La reflexión puede ir incluso más lejos, aclarando que, se debe evitar considerar al desarrollo cognitivo como un “paquete” de estrategias de razonamiento que puede aplicarse, casi en forma automática, a cualquier tipo de contenido. Una visión así, nos conduciría a programas dedicados al desarrollo de las estrategias o habilidades *per se*, las cuales fuera del contexto real tendrían muy poco impacto en el logro de aprendizajes significativos.

De ahí, que nos parezca necesario enfatizar en que un currículo para el área de Ciencias Sociales en preparatoria, deberá incluir **tanto el aspecto de destrezas y estrategias, como el contenido conceptual, incluyendo éste una serie de modelos o redes conceptuales.**

Este tipo de contenido conceptual puede situarse justo en la frontera con el contenido procedimental, ya que en realidad se trata de procedimientos explicativos *propios* de las distintas Ciencias Sociales; los cuales guardan estrecha relación con los métodos mismos de investigación que las caracterizan. Es decir, en este tipo de materias se deberá buscar, por ejemplo, el desarrollo de habilidades relacionadas con la búsqueda y manejo de información, partiendo de las características propias del conocimiento social; lo

¹⁵³ cfr *Op cit* 146 p. 17

cual implicará, el manejo de distintas técnicas; la habilidad de consultar distintos tipos de fuentes, clasificarlas, evaluar su confiabilidad, ser capaz de formular y comprobar hipótesis acerca de ellas; etc.

Finalmente un currículo perdería su propia esencia si no buscara el desarrollo de ciertas actitudes, tanto en relación con el área de conocimiento en particular, como en relación a la vida personal de los alumnos a los que va dirigido. De esta forma consideramos que la finalidad de la enseñanza del área de Ciencias Sociales en Preparatoria deberá ser el que los futuros ciudadanos adquieran los instrumentos (conceptos, procedimientos y actitudes) necesarios para comprender la realidad humana y social del mundo actual, de forma que puedan actuar e influir en él con madurez y sentido crítico.¹⁵⁴

Se habla así de lograr que el alumno “transfiera” lo aprendido en una u otra asignatura, a contextos nuevos. En términos de las nuevas concepciones del aprendizaje, es en realidad la posibilidad de aplicar o utilizar lo aprendido en contextos nuevos o diferentes, lo que en verdad demuestra la adquisición real de un conocimiento.

Sin embargo, el problema de la selección del contenido prevalece, ya que aún y cuando se establezca los tipos de instrumentos o contenidos que se pretende incluir en un currículo, aún quedaría por resolver *cómo* llevar a cabo la selección de dichos contenidos.

EL PROBLEMA DE LA SELECCION

De acuerdo con Lafourcade (1974), la primera tarea que se debe realizar para organizar los contenidos de un curso es identificar

¹⁵⁴ *cfr Op cit 16p. 278*

los componentes conceptuales que determinan su ámbito, es decir resulta necesario la elaboración de su estructura. Como en este caso se trata de un área constituida por distintas disciplinas es necesaria la clarificación de los rasgos distintivos de cada una de las ciencias que la constituyen. Tal como se mencionó en el primer capítulo, son varias las modalidades que se pueden adoptar para la organización curricular de esta área. Sin embargo, podemos aceptar que por tratarse de Preparatoria el tratamiento disciplinar se presenta como el más indicado. De hecho la mayor parte de los programas de Educación Media Superior de nuestro país, incluyen dentro de esta área la Historia y algunos cursos de tipo introductorio sobre Economía, Sociología, Política o Psicología, así como también algún tipo de asignatura referente a la Metodología de Investigación Social. Sin embargo, consideramos que por el mismo hecho de considerarse una misma área de enseñanza, sería absurdo visualizar cada asignatura como algo aislado, por lo que será mejor una visión que tienda hacia la interrelación entre éstas.

Si bien se debe reconocer que cada asignatura corresponde en sí a una disciplina en particular, el diseño del contenido deberá hacerse teniendo en cuenta que se trata de un mismo bloque curricular. Tener esto en mente puede evitar caer en una simple *yuxtaposición* entre las disciplinas (lo cual sería un enfoque estrictamente disciplinar), sin llegar tampoco a una *integración* (correspondiente a un enfoque interdisciplinar). Resulta interesante considerar que por una parte, los enfoques disciplinares e interdisciplinares, no son opciones excluyentes sino polos complementarios en el estudio de la realidad humana; y otra, ni la experiencia pedagógica ni la investigación psicopedagógica, favorecen uno u otro enfoque. Pero sí advierten los posibles riesgos

de seguir posturas extremas: caer en el academicismo (en el caso del enfoque disciplinar) o en la superficialidad y confusión (enfoque interdisciplinar).¹⁵⁵

Hablar de una interrelación, apunta a diseñar y estructurar el área teniendo en cuenta que se trata de disciplinas que comparten su naturaleza social, sin perder de vista, que cada una de ellas tiene rasgos que la caracterizan.

PRINCIPIOS GENERALES PARA LA SELECCION DEL CONTENIDO

Con la intención de visualizar el proceso de selección del contenido, podemos identificar tres pasos esenciales:

a) *La "elaboración: de la estructura propia del área de conocimiento.*

Como primer paso para la selección resulta necesario considerar que:

Quando el alumno se pone en contacto con datos y conceptos organizados en teorías y asimila el significado de esos cuerpos de conocimiento se pone también en contacto con la lógica que une y organiza los datos en sus estructuras teóricas, y esta lógica induce la activación preferente de unas determinadas operaciones mentales. Los contenidos de instrucción hacen pues, referencia no sólo a los resultados de la investigación científica, sino también a la estructura de sus relaciones y a los procesos de investigación implicados en su producción."¹⁵⁶

Tal como señala la Teoría de la Elaboración, es necesario reconocer el modelo de la estructura de la materia; ya que la estructura que subyace a los contenidos disciplinares no es en forma alguna única. De acuerdo con Gross (1983), para comprender

¹⁵⁵ *cf. ibid* p. 328

¹⁵⁶ *Op cit* 72 p 328

la estructura es preciso conocer los conceptos más importantes de la ciencia o disciplina en cuestión y su modo de investigación. Por lo que, para lograr la eficacia del aprendizaje de cierto contenido es necesario reconocer las características peculiares de los componentes de la disciplina que se pretende transmitir.¹⁵⁷

b) *La selección de las ideas claves o contenidos centrales.*

Una vez que se ha determinado la naturaleza y estructura del contenido, habrá que:

identificar los conceptos centrales que caracterizan los conceptos más típicos del objeto de la disciplina y de sus modos de exploración. Dichos conceptos poseerán el más alto nivel de abstracción, inclusividad y generalidad, y la capacidad para organizar un alto número de generalizaciones y hechos específicos¹⁵⁸

Paso siguiente se deberá establecer la red de interrelaciones existentes entre los conceptos que se consideran como básicos.

Es posible encontrar gran relación entre las ideas de Lafourcade y los principios mismos en los que se basa la Teoría de la Elaboración, en relación a que para favorecer la eficacia en la instrucción, debe partirse de la identificación de los contenidos "esenciales" los cuales serán trabajados hasta llevarlos a niveles de aplicación práctica, y será alrededor de estos conceptos "inclusivos" que se irán entretejiendo el restos de conceptos o contenidos "complementarios". Desde luego que se está consciente de que lo anterior no es, de ninguna manera, tarea fácil sino que implica no sólo una seria revisión del material de un curso; sino también (y en la medida que esto sea posible, se podrán aventurar mejores resultados) un trabajo en cooperación con "expertos" en el

¹⁵⁷ *cf* *ibid* p 329.

¹⁵⁸ Lafourcade, Pedro. Planeamiento, conducción y evaluación de la enseñanza superior: Buenos Aires, Argentina: Kapelus, 1974 p. 57.

tema. Lo que resulta esencial es reconocer que el identificar las interrelaciones entre los conceptos elegidos facilitará a los alumnos la formación de esquemas cognitivos de comprensión básica para desarrollos posteriores.

En un campo como el de las Ciencias Sociales, el énfasis no deberá estar en los hechos específicos o las ideas descriptivas concretas (usando los propios términos de la clasificación que presenta Taba) sino que se deberá orientar a la selección, cuidadosa y racional, de una serie de ideas básicas y conceptos "fundamentales" que permitan iniciar al joven estudiante en el mundo de las llamadas Ciencias Sociales y de su propia metodología para la investigación, lo cual implica el desarrollo tanto de contenidos teóricos o conceptuales, como también de habilidades y valores.

Debe huirse de imponer a los alumnos el aprendizaje de detalles intrascendentes o datos accesibles en las fuentes de información, dedicando en su lugar el tiempo suficiente a la reflexión sobre aspectos fundamentales que sí van a producir cambios en su concepción del mundo, en la manera de abordar los problemas, y sobre todo, en las actitudes que deben conformarse durante esta etapa.¹⁵⁹

Por su parte y en relación a la propia naturaleza del área de conocimiento que nos atañe, podemos afirmar, tal como lo hace Taba (1974) que "la obsolescencia ha constituido siempre un problema en los estudios sociales, porque las ideas básicas en estas disciplinas han cambiado aún más rápidamente no solo en un tiempo sino también de una teoría a otra"¹⁶⁰. En base a esto, es necesario reconocer el efecto que las diferentes posturas teóricas producen sobre el contenido que se desea transmitir, de tal forma

¹⁵⁹ *Op cit 16* p. 100

¹⁶⁰ *Op cit 63* p.76.

reconocer este hecho (la existencia de distintas teorías y enfoques) nos parece un conocimiento más valioso, en comparación con la serie de conceptos que podrían derivarse de cada una de éstas. De lo anterior se deduce que, será necesario que la enseñanza se proponga como finalidad el abordar la existencia del conflicto social en relación al conocimiento y construcción científica.

Otro punto relativo a la selección, es el alcance del contenido, ante lo cual se considera que, siguiendo los principios del aprendizaje significativo, se debe hacer no sólo una revisión sino también una selección de la información que se intenta transmitir, en pocas palabras, resulta necesario distinguir el material relevante del que no lo es. Sin dicha distinción, el contenido será siempre, inmenso, abrumante "...como para dedicarse al desarrollo de la comprensión adecuada de las relaciones entre las ideas o al estudio profundo de las ideas importantes.." ¹⁶¹ queda tiempo libre para crear relaciones apropiadas y para aplicar lo aprendido.

Nuestra propuesta se dirige a visualizar el contenido como una manera o vehículo para comprender un caudal limitado de ideas básicas, surgiendo así, tal como Taba (1974) lo menciona, el problema relativo a ¿qué ideas básicas deberán ser claramente comprendidas?

De acuerdo con González Hernández (1980) la selección de un contenido para las materias del área curricular de Ciencias Sociales deberá seguir unos criterios-guías como pueden ser: la intención de cambio en el comportamiento de los alumnos; la utilidad general; la significación social, (si es relevante para un momento o sociedad contemporánea); los límites del material (que éste tenga significancia y sea capaz de mejorar y ampliar la

¹⁶¹ *ibid* p.77.

reserva de conocimientos del estudiante) y las necesidades de la sociedad.

A continuación presentamos una serie de preguntas las cuales podrían resultar orientadoras para la selección del contenido del área de Sociales :

1. ¿Facilita el contenido, en sí mismo, la enseñanza de conceptos claves y generalizaciones, provenientes de las diferentes disciplinas sociales, que sean útiles para que los alumnos puedan desarrollar una mejor comprensión del “mundo real”?

2. ¿Hace referencia dicho contenido a tópicos significativos en la actualidad y en el futuro?

3. ¿Ayudará su enseñanza a los estudiantes a identificar y reflexionar sobre los aspectos que guardan importancia con su vida personal y colectiva?

4. ¿Es la naturaleza del contenido, adecuada para el nivel de desarrollo y las habilidades de los estudiantes a los que irá dirigido?

5. ¿Dicho contenido, puede relacionarse con tópicos de otras áreas y, conformar así temas de estudio coherentes, que favorezcan el que los estudiantes tenga la oportunidad de organizar y utilizar la información?

6. ¿Será posible su desarrollo, en el salón de clase, mediante el uso de estrategias de enseñanza que resulten interesantes y retadoras?

c) La selección del contenido particular.

Una vez que se identifican los denominados contenidos claves, ideas básicos o ejes temáticos, según se les quiera nombrar, el paso siguiente será la selección de los hechos e ideas descriptivas,

con las cuales se conformará el curso; es decir el contenido específico del mismo. Al respecto habrá que considerar que: “con disciplinas tan ricas en información, es crucial encontrar el equilibrio entre comprensión y memorización.” Es necesario que el diseño curricular para esta área ayude a que los alumnos sean capaces de manejar y organizar grandes cantidades de datos. Para lo cual deben “discriminar con claridad lo que son los datos informativos esenciales en cada tema de los que son sólo de interés coyuntural. Los primeros requieren ser memorizados y recordados, mientras que los segundos pueden olvidarse inmediatamente después de utilizados”¹⁶²

Tal como menciona Taba (1974) al simplificar la carga de detalles confusos, queda tiempo suficiente para dedicar mayor atención al desarrollo de una comprensión clara y precisa que favorezca la construcción de aprendizajes significativos.

El papel del profesor resulta clave en todo este proceso de selección, e indispensable en la siguiente fase que se refiere al diseño propiamente de la instrucción.

Antes de entrar de lleno a la didáctica, consideramos necesario establecer una serie de reflexiones en torno al tercer “actor” del currículo: el maestro.

¹⁶² *Op cit 16* p. 336

SEXTOCAPITULO

QUIEN ENSEÑA

CURRICULO Y PROFESOR

De acuerdo a Stenhouse (1984) el currículum debe proporcionar un marco dentro del cual el profesor pueda desarrollar nuevas destrezas y relacionarlas con conceptos del conocimiento y del aprendizaje; esta visión va más en la línea de diseños más flexibles, un currículum como proyecto, pero que debe estar abierto a considerar múltiples factores presentes en cada una de las situaciones educativas particulares.

Esta concepción parte de la idea del currículum como una praxis, antes que un objeto estático, consiste en reconocer que dicha práctica agrupa, como lo menciona Gimeno Sacristán (1989) una serie de prácticas diversas, entre estas la pedagogía, se inserta en un contexto de aula, otro contexto personal y social, otro contexto histórico escolar y finalmente en un cierto contexto político.

En tanto que proyecto el currículum es una guía para los responsables de su desarrollo , es una ayuda para el profesor (...) el currículum tampoco puede suplantar la iniciativa y responsabilidad de los profesores, convirtiéndolos en meros instrumentos de ejecución de un plan previamente establecido hasta sus más mínimos detalles. Como proyecto que es, debe estar abierto a la consideración de los múltiples factores presentes en cada una de las situaciones educativas particulares, factores que sólo el profesor está en condiciones de contemplar e integrar en su práctica pedagógica ¹⁶³

De acuerdo con Stenhouse (1987) una concepción de currículum tal, es para el profesor una propuesta de conjunto de contenidos-métodos, posee el rango de sugerencia respecto de lo

¹⁶³ *Op cit 56 p.9*

que en su clase puede resultar **valioso y posible** enseñar y aprender. Una visión así, es generalmente referida como un currículo abierto.

Sin embargo, es muy común enfrentarnos ante currícula cerrados, los cuales parten de una concepción de profesores y alumnos como meros ejecutores; el papel que se les reconoce en el desarrollo del currículum resulta nulo, se les considera como un medio más, como cualquier otro elemento material y cultural para lograr los fines o productos esperados.

Consideramos interesante ahondar un poco en la relación que existe entre un diseño curricular cerrado y la concepción del docente que este implica. De acuerdo a Gimeno Sacristán (1989) la actuación profesional de los profesores está condicionada por el papel que se les asigna en el propio desarrollo del currículum, si esta actuación es no sólo ignorada, sino limitada, por lo rígido del formato, consideramos que se está desperdiciando un gran potencial y no sólo eso sino que se está manejando, si bien a nivel oculto, un mensaje de desvaloración de la actuación docente ¿para qué capacitarse, actualizarse o preocuparse por ser crítico de su actuación? si de antemano se sabe que no habrá espacio para innovaciones o adecuaciones.

En la medida en que el papel del profesor sea activo, mayor será el estímulo para perfeccionar su práctica, Gimeno Sacristán (1989) lo menciona como una nueva consciencia sobre la profesionalidad de los docentes," no es posible el desarrollo de un currículum sin el desarrollo del profesor "¹⁶⁴

Resulta imprescindible dar margen a que el profesor, en atención a las características particulares del grupo de

¹⁶⁴ *Op cit* 60 p. 103.

estudiantes en cuestión, según se requiera, pueda adaptar el material didáctico, la metodología de la enseñanza, proponer actividades de aprendizaje diferenciadas, organizar diferentes tipos de proyectos, acelerar o desacelerar el ritmo de introducción de los nuevos contenidos y la secuenciación y organización de los mismos.¹⁶⁵ Incluso estamos convencidos que no sólo deberá ampliarse la libertad de acción del profesor, sino que es necesario reconocer el papel activo de los estudiantes, ya que en la medida que se les visualice como meros receptores y no actores, la concepción sobre su actuación será muy pobre.

EL ROL DEL PROFESOR EN LA MOTIVACION

La motivación ha sido objeto de numerosos estudios a lo largo del tiempo. Tal como se ha mencionado, este concepto es fundamental para la enseñanza y aprendizaje. En forma general podemos entender la motivación como aquello que proporciona dirección e intensidad a la conducta del individuo. La Psicología Educativa ha adoptado distintas posturas frente al origen de la motivación; básicamente el enfoque de la psicología conductista en cuanto a la motivación, pone el énfasis en el papel de los eventos externos para su activación, mientras que la psicología cognitiva, sin negar la importancia de los factores externos atribuye también una gran importancia a los eventos internos.

De acuerdo a Gagné (1991) algunos tipos de eventos internos, que parece que tienen un papel más importante en la motivación son:

- 1) los pensamientos conflictivos o incertidumbre;
- 2) las atribuciones causales sobre lo que hizo que una

¹⁶⁵ cfr. *Op cit* 16 p. 90

- persona alcanzase una meta de interés en el pasado;
- 3) las emociones;
 - 4) las expectativas que se tengan de que en el futuro se puede tener éxito en alcanzar una meta; y
 - 5) el recuerdo de lo que otros hicieron antes de alcanzar la meta.

En relación a estos eventos, nos interesa resaltar el papel que juega el profesor o docente en su activación, es decir las implicaciones educativas relacionadas con ellos.

En cuanto a la *incertidumbre y curiosidad*, ya hemos abordado en la postura psicopedagógica, el papel que desempeña el conflicto conceptual o curiosidad epistémica en cuanto a la modificación y equilibrio de los esquemas cognitivos, y por tanto en la producción de aprendizajes significativos. En cuanto a las técnicas que puede utilizar el profesor para crear este tipo de conflicto cognitivo podemos señalar, por ejemplo, en el caso del maestro de Ciencias Sociales la organización de debates orientados a crear una incertidumbre sobre cuál postura es la mejor. Con este tipo de técnica se estará motivando a los estudiantes para que defiendan sus interpretaciones con detalles y ejemplos específicos. Incluso podemos mencionar la existencia de métodos de enseñanza, como la: "Enseñanza Inquisitiva" o la "Enseñanza Socrática", en los cuales se trata de proporcionar preguntas a los estudiantes, en lugar de respuestas. Desde luego no se debe perder de vista, que en gran medida el éxito de estas técnicas dependerá del que se logre generar el nivel óptimo de discrepancia o disonancia cognitiva. (Para mayor detalle ver postura psicopedagógica).

Todo maestro debe tener en cuenta que la curiosidad es, por sí misma, un tipo de motivación que es importante fomentar, ya que

es intrínseca al conocimiento; por lo que es posible considerarla como un tipo de motivación que las personas pueden utilizar a lo largo de toda su vida para la adquisición de nuevos conocimientos.¹⁶⁶

Tal como mencionamos al principio de este apartado, Gagné (1991) reconoce que, además de la incertidumbre y curiosidad, otras formas de pensamiento como las *atribuciones causales* y las *expectativas de éxito* influyen en la motivación. El término de atribuciones causales se refiere, en este caso, a las razones o explicaciones que las personas se dan a sí mismas sobre el por qué ellos u otras personas han tenido éxito o fracaso. Al respecto Weiner (1979) citado por esta autora, postula que las personas tienden a atribuir sus fracasos o éxitos en situaciones problemáticas a cuatro clases generales de causas: su capacidad, su esfuerzo, su suerte, o a la dificultad misma de la tarea.

A la vez las atribuciones que haga una persona afectarán sus expectativas de éxito; sus reacciones afectivas o emocionales; y la persistencia frente a tareas similares. Por ejemplo, si un alumno atribuye su fracaso a algo que él pueda controlar, como sería el esfuerzo o dedicación, se sentirá culpable, y pronosticará que en el futuro puede llegar a tener éxito si hace un esfuerzo superior, por lo que es muy posible, que lo haga. Mientras que si por el contrario, atribuye la causa de su fracaso a su poca capacidad, se sentirá deprimido, pronosticará que en el futuro fallará de nuevo, y esto lo llevará a realizar un menor esfuerzo. De igual forma, esta teoría de la atribución, considera, que si por ejemplo una persona atribuye su fracaso a la mala suerte, es probable que continúe intentándolo, por que considere que esto puede cambiar; pero que si lo atribuye a la

¹⁶⁶ cfr *Op cit 81* p 440.

dificultad de la tarea, es posible esperar que deje de intentarlo, a menos que considere que la dificultad de la tarea puede cambiar.¹⁶⁷

En base a lo anterior, los estudios tienden a considerar que las atribuciones influyen en las expectativas de éxito, y que éstas a su vez, están correlacionadas con las respuestas afectivas y que influyen en el esfuerzo. Aún existen gran cantidad de interrogantes en torno a cómo interactúan exactamente las consecuencias cognitivas, emocionales, y conductuales de las atribuciones. Sin embargo, el mayor problema para la enseñanza es cuando el estudiante atribuye el fracaso a su falta de capacidad. Pues ello le provocará depresión y resignación, al mismo tiempo que a predicciones de más fracasos. La resignación lleva a la falta de esfuerzo al igual que a la creencia de que el fracaso será seguro. Lo anterior puede concebirse como un ciclo de motivación negativa, y romper este tipo de vinculaciones es una tarea compleja. Implicaría llegar a cambiar las atribuciones. Al respecto diversos estudios proponen que los estudiantes pueden aprender a cambiar sus atribuciones y con ello lograr un cambio en sus niveles de persistencia. Sin embargo aclaran que los profesores que se proponen lograr cambios en las atribuciones deben ser muy cuidadosos en la selección de las tareas en las que si el estudiante se esfuerza, puede llegar al éxito. De igual forma deben ser pacientes, pues es un hecho el que las personas tienden a aferrarse a los conceptos que tienen de sí mismos; sobre todo cuando se trata de una baja autoestima.

Finalmente, nos parece de gran interés presentar las conclusiones a las que llegan distintos estudios en cuanto a la conducta del profesor y las atribuciones. Se encontró que algunos

¹⁶⁷ cfr *Ibid* pp 443 y 444.

profesores tratan de manera muy distinta a los estudiantes de alta y de baja capacidad. Por ejemplo, a los que consideran de alta capacidad les hacen preguntas más estimulantes y les proporcionan una mayor retroalimentación; mientras que a los estudiantes de baja capacidad les dedican más ayuda y los elogian por realizar trabajos mediocres. De acuerdo con el estudio de Weinstein (1983) citado por Gagné (1991), si los estudiantes perciben estas diferencias, pueden inferir a partir de ellas que hay diferencias de capacidad. Estar consciente de lo anterior es muy importante. Ya que:

los profesores pueden desempeñar un papel importante a la hora de fomentar las atribuciones relacionadas con el esfuerzo, subrayando (cuando sea apropiado) los éxitos que se deben al esfuerzo, acentuando el progreso individual en vez de la competitividad y siendo conscientes del efecto que ejercen su conducta y sus emociones sobre las percepciones que los estudiantes tienen de su capacidad”¹⁶⁸

EL ROL DEL MAESTRO COMO MODELO

Se ha mencionado que otra forma en la que el pensamiento influye en la motivación es a través de la recuperación de pensamientos sobre sucesos que el individuo ha observado con anterioridad. Es decir, a menudo las personas eligen una cierta acción, porque recuerdan que a otra persona le produjo resultados positivos. De acuerdo a Bandura (1977) este aprendizaje se denomina “aprendizaje observacional”. Se considera en base a él, que una persona puede decidir actuar de cierta forma porque en el pasado observó que dicha conducta le acarreó a otra persona una consecuencia positiva, y por el contrario, podrá decidir no actuar de otra manera, para evitar una posible consecuencia negativa.

¹⁶⁸ *Ibid* pp. 452-453

Con respecto al rol que el maestro puede desempeñar como modelo del tipo de comportamientos deseados en el salón de clases, es importante considerar que, de acuerdo a los resultados de estudios sobre Modelación como los Bandura y Walter (1963) y Good y Brophy (1973) citados por Costa (1991), los niños adquieren la mayor parte de su comportamiento, sentimientos, actitudes y valores no por medio de la instrucción directa, sino a través de la imitación de los modelos, tanto de los adultos, como de sus compañeros. De acuerdo con Costa (1991) diversos estudios apuntan a confirmar que los estudiantes adoptan patrones de nuevos comportamientos, o bien modifican su propio comportamiento, en base a la observación. De ahí que si el contacto entre el maestro y los alumnos, es tan prolongado, es posible considerar que el maestro se convierte en el más significativo e influyente modelo en la vida escolar¹⁶⁹. Lo anterior es apoyado por Harris (1970) citado por Gagné (1991), quien señala que con frecuencia las personas imitan modelos aunque no hayan observado que reciben refuerzo, sobre todo si el modelo es una persona respetada o alguien con la que el observador se identifica.

En base a lo anterior, resulta razonable aceptar que los estudiantes aprenden de la conducta de sus profesores. Desde luego hay que recordar que la tendencia de los alumnos de imitar al profesor, dependerá de la imagen que tienen sobre él; si lo admiran y respetan, con mayor probabilidad será un modelo a imitar. Por ello resulta importante que los profesores procuren crear una atmósfera de respeto en sus clases. Así como también, resulta esencial para todo docente establecer un clima que favorezca la interacción. De acuerdo a Dillon (1984) citado por Costa (1991) es

¹⁶⁹ cfr. Costa, Arthur. "Behaviors that enable Student Thinking". Developing Minds. Ed. Arthur Costa. USA: ASCD, 1991, p. 204.

posible establecer dos tipos de interacción: *recitación y discusión*. El primer tipo de interacción consiste en recurrir a secuencias de preguntas por parte del maestro, a las cuales los estudiantes responden recitando lo que han aprendido o están aprendiendo a través de las mismas preguntas. Este tipo de interacción se considera *centrada en el maestro*, ya que es él quien mantiene el control de la clase (haciendo preguntas y reforzando las respuestas). Por otra parte, la discusión, implica interacción grupal, en la cual los estudiantes discuten sus dudas, y generalmente implica el considerar un tema desde puntos de vista diferentes. En este tipo de interacción el maestro actúa como líder de la discusión, siendo su rol promoverla, creando para ello una atmósfera de libertad y justicia; así como también el hacer las clarificaciones que sean necesarias. De acuerdo con Schug y Beery (1987) el método que más se utiliza en los Estados Unidos para la enseñanza del área de Ciencias Sociales, basándose en los estudios de Weiss (1978), es la exposición; siendo la discusión en clase el segundo método, según la opinión de los propios maestros. Sin embargo; como estos mismo autores señalan, queda la duda sobre qué es lo que dichos maestros consideran una “discusión”.

Resulta dudoso que se refieran a un verdadero intercambio de opiniones o puntos de vista. Con mucha frecuencia, lo que los maestros reportan como discusión es la lectura de tareas y trabajos escritos, a lo que en realidad sería más apropiado denominarlo recitación (class recitation).¹⁷⁰

Lo anterior es apoyado por Goodland (1984) quien encontró que sólo entre el 4 y 8 por ciento del tiempo de clase se dedica a la discusión, y que en realidad menos del 1 por ciento de lo que un maestro habla tiene la intención de incitar las respuestas de los

¹⁷⁰ *Op cit* 21 p. 21

alumnos.¹⁷¹

Ambos casos son graves, sobretodo si aceptamos que una de las finalidades de esta etapa educativa es favorecer que los jóvenes desarrollen un pensamiento crítico y una actitud abierta frente a la realidad social en la que viven. No se debe perder de vista que el aprendizaje de valores y actitudes sólo podrá alcanzarse mediante una práctica coherente en el desarrollo de la vida escolar. Por ejemplo, si un objetivo o finalidad del currículo es el “valorar críticamente las creencias, actitudes y valores de la sociedad de la que se forma parte” o bien el “desarrollar una postura crítica frente a los medios de información, valorando el derecho a la verdad y libertad de expresión”, la naturaleza misma del contenido en cuestión exige que la educación y el sistema escolar permitan que el estudiante se entrene en este tipo de valoraciones. Lo anterior implica también una responsabilidad para el profesor del área de Ciencias Sociales, quien deberá tener en cuenta la necesidad de este tipo de “espacios” para que los estudiantes practiquen, valoren y reflexionen sobre aquellas normas, valores y actitudes que el currículo pretende transmitir y desarrollar. Representa promover el desarrollo de puntos de vista personales, y la capacidad para sostener una argumentación bien fundamentada.

El profesor deberá modelar los valores y metas de la escuela, así como el tipo de comportamiento que espera muestren sus alumnos. Lo anterior es aplicable a los tres tipos de contenidos, conceptual, procedimental y actitudinal. El escuchar atentamente a los alumnos, respetar sus opiniones, ser justo, puntal, etc. son todos ejemplos de modelación de actitudes y valores. De igual forma, verbalizar el proceso interno que realiza uno como maestro

¹⁷¹ cfr *Op cit* 168 p. 194

al realizar tal o cual tarea, por ejemplo es una buena estrategia que facilita al alumno el identificar los pasos de una secuencia, y por lo tanto favorece su aprendizaje.

Resulta importante tener en cuenta que los demás estudiantes pueden servir, también, como modelos de los comportamientos deseados en la clase. El profesor puede favorecer esto, por ejemplo, reconociendo la labor exitosa de alguno de los alumnos de la clase, también puede dedicar cierto tiempo a que los mismos estudiantes discutan cómo es que llegaron a tal o cual idea o solución.

La importancia del maestro como modelo de imitación también se aplica al desarrollo de la conciencia metacognitiva por parte de los alumnos; de acuerdo a Costa (1991) de todas las técnicas de instrucción, el modelaje parece ser la que mayor influencia tiene. De ahí que un maestro que comparte su planeación, describiendo sus metas y objetivos así como también fundamentado la razón de sus acciones; que comete errores y los reconoce y establece formas para corregirlos; que promueve el que los demás le den retroalimentación sobre sus actos; que demuestra poseer un sistema de valores y decidir y actuar en consistencia a éste, y que reconoce el no saber una respuesta, pero demuestra que es capaz de establecer métodos para obtenerla; tendrá una probabilidad mucho mayor de incitar a que sus alumnos también desarrollen su propio metaconocimiento.¹⁷² Finalidad última de la mayoría de los proyectos educativos de la actualidad.

EL PROFESOR DE CIENCIAS SOCIALES

De acuerdo con Gross (1983), los maestros de ésta área deben estar preparados para lograr que el aprendizaje de los Estudios

¹⁷² Costa, Arthur. "Mediating the Metacognition" Developing Minds: A resource book for Teaching Thinking. Ed. Arthur Costa. USA: ASCD, 1991, p.214.

Sociales sea concebido por los estudiantes como "aventura vital e importante" Para ello es necesario que posean una rica formación en las Ciencias Sociales así como conocimientos sobre cómo aprenden y se desarrollan los jóvenes; también exige que sean hábiles para organizar experiencias de aprendizaje y para hacer uso de los métodos, técnicas y materiales adecuados.

En relación al primero de estos aspectos, el relativo a la preparación del maestro, habrá que recalcar que dado el carácter "fragmentado" o de especialización de las Ciencias Sociales es prácticamente imposible que un mismo maestro sea "experto" en todas las disciplinas sociales. Sin embargo, resulta esencial que, sin importar cual sea su formación profesional dentro de las distintas Ciencias Sociales en particular; el profesor de esta área sea capaz de manejar una visión de conjunto entre las distintas disciplinas sociales. Por la misma orientación del currículo, podría aceptarse que en la enseñanza básica, niveles de Educación Primaria, resulta más importante la formación pedagógica, mientras que conforme el currículo se orienta hacia una organización disciplinar, la necesidad de que el maestro "domine" el área específica de conocimiento se vuelve más importante. Desde luego que esto no debe implicar que se descuide o desconozca lo relativo a enseñanza.

Es importante recalcar la necesidad de una visión de conjunto entre las disciplinas sociales, ya que como se mencionó en el Primer Capítulo la comprensión de la realidad social implica dicha conexión. Ante esto el profesor de esta área deberá "apoyarse" en los expertos para enriquecer su curso. Algunas posibilidades serían el invitar conferencistas expertos en cierta área del conocimiento social; acudir a las Instituciones Sociales directamente; organizar

visitas, etc. La meta es lograr captar el interés de los alumnos así como establecer el tipo de actividades que favorezcan la construcción de esquemas adecuados para aprendizajes significativos.

Tal como señalamos, la motivación resulta básica para la construcción de cualquier aprendizaje, de ahí que:

Se requiere mentores capaces de dirigir a los niños y a los jóvenes sobretodo en la exploración de aspectos problemáticos y de cuestiones relativas a valores. Estos instructores necesitan reconocer y dar margen para algunas de las variaciones que existen, pero al mismo tiempo tienen que contribuir para proporcionar parte de la estabilidad que todos los jóvenes necesitan y que la sociedad espera que la escuela proporcione"¹⁷³

El acceso al conocimiento de lo social implica, de alguna forma, un proceso social de aprendizaje. Esto plantea la prioridad en la didáctica de las Ciencias Sociales, de formas de trabajo grupal, las cuales favorezcan la relación interpersonal y la cooperación; sin que de ninguna manera, esto deje a un lado o minimice la importancia del trabajo individual, el cual es básico para todo trabajo colectivo.

De acuerdo con Coll (1986), las actividades que han mostrado mejores repercusiones para el proceso de enseñanza- aprendizaje en la interacción alumno-alumno son aquellas que: favorecen el trabajo cooperativo; provocan conflicto socio-cognitivos en los que se confrontan distintos puntos de vista, moderadamente discrepantes; o en las que se establecen relaciones de tipo tutorial en las que un alumno cumple la función de profesor con otros compañeros.¹⁷⁴

Todo lo anterior nos lleva a cuestionarnos el papel del docente

¹⁷³ *Op cit* 25 p. 22.

¹⁷⁴ *Op cit* 56 p16.

como fuente de conocimiento, en sustitución de las fuentes primarias del mismo, es decir el papel del docente como transmisor de conocimientos y como fuente de saber.

En el aula se establecen relaciones entre el profesor y los alumnos y entre los alumnos entre sí; relaciones que se justifican y adquieren sentido por la vinculación con el conocimiento. Es esta vinculación con el conocimiento por parte de los estudiantes, la tarea principal del profesor, tarea que es compleja y que requiere una formación para realizarla.¹⁷⁵

Tal como se desprende de las palabras de Arredondo, es función del profesor facilitar la construcción de significados, para ello, deberá tratar de descubrir lo que está ocurriendo en la mente de sus alumnos, develando las actitudes, preconcepciones y valores.¹⁷⁶ De igual forma, es necesario que el profesor valore las ideas y destrezas de sus alumnos, no sólo con una manera de motivarlos, sino considerándolos elementos activos y componentes esenciales de su aprendizaje. Esto implica hacer ver al alumno que sus ideas, opiniones, o iniciativas son valoradas y tenidas en cuenta, y que a partir de ellas se buscará construir los conocimientos nuevos

Sin embargo, tal como se ha señalado, no sólo se trata de la transmisión de una serie de conocimientos teóricos o del desarrollo de ciertas habilidades, sino también de todo un componente emotivo y actitudinal. No debemos perder de vista las características particulares por las que atraviesan nuestros adolescentes alumnos. Tal como se desprende del apartado dedicado al estudio de esta etapa, el profesor de preparatoria deberá prestar una especial atención a los problemas que se derivan de los cambios físicos que experimentan los jóvenes, así como de aquellos que se refieren a la

¹⁷⁵ *Op cit* 5 p.272.

¹⁷⁶ *ctr Op cit* 16 p. 330.

autoestima y relación con los demás. Al respecto, su rol será favorecer prioritariamente, la comprensión de los cambios físicos y emotivos que experimentan sus alumnos, así como fomentar se les dé una valoración positiva; logrando que el adolescente juzgue lo que le sucede sin frustraciones, utilizando criterios progresivamente más personales. De igual forma, al estar consciente de la importancia de que los jóvenes logren desarrollar una autoestima positiva, el maestro deberá mostrar confianza hacia sus alumnos, y favorecer la seguridad en ellos mismos, creando para ello situaciones en las que puedan verse y sentirse capaces, así como también ayudarles a estudiar y aceptar sus límites y sus posibilidades¹⁷⁷. Aspectos estos últimos, que repercuten ampliamente en la motivación y desempeño de los jóvenes(ver Teoría de la Atribución).

De acuerdo con Arredondo el problema de la instrumentación didáctica se da en el caso de programas para el área de Ciencias Sociales, supeditada y subordinada al carácter y especificidad del conocimiento de lo social, es decir que incluso las técnicas deben ser analizadas en forma crítica a la luz de la naturaleza y tipo de conocimiento que se trata de transmitir. (Vale la pena considerar lo expuesto en el Primer Capítulo en relación directa a las dificultades que imponen el conocimiento de las Ciencias Sociales para los adolescentes.)

Como hemos mencionado, la enseñanza de un curso o currículo de Ciencias Sociales deberá incluir, casi forzosamente, actividades y metodologías que propicien la interacción social entre los estudiantes. El profesor deberá estudiar las relaciones que se establecen, intervenir para propiciar que los mismos jóvenes

¹⁷⁷ *ctr Ibid.* p. 101.

analicen y resuelvan los posibles conflictos personales o de grupo, favoreciendo el desarrollo de un clima de aceptación, ayuda mutua, colaboración y tolerancia. "Se trata de lograr que el alumno tenga oportunidades para conocerse a sí mismo más allá de los tópicos y tabúes y para desarrollar su racionalidad y autonomía frente a las creencias sumisas a normas y valores".¹⁷⁸ Uno de los recursos al alcance del profesor es el ejemplificar él mismo con su actuación aquellas normas consideradas como valiosas y mantener en el aula escolar ambientes que reflejen las cualidades que se desea promover.

A su vez, la metodología elegida para el tratamiento de un cierto tema, será de gran influencia como reflejo de los valores, normas y actitudes.

La adecuación y coherencia de las normas que se establecen con la selección de valores y actitudes que se pretende fomentar es un elemento facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que la normativa constituye un marco que contribuye a la creación del clima conveniente en el que se desarrolla la intencionalidad educativa.¹⁷⁹

Frente a ello, el profesor debe estar consciente de que mediante su propia práctica es portador de determinadas concepciones y creencias¹⁸⁰ en ocasiones podrá utilizar su opinión personal para ejemplificar una cierta postura, pero deberá tener siempre en cuenta la influencia, que por su mismo rol, tiene frente a sus alumnos.

Tal como hemos mencionado, por su propio rol, el maestro, se enfrenta constantemente a la toma de decisiones; y será en gran parte su capacidad para ello la que determine la eficacia de su

¹⁷⁸ *Op cit* 16 p. 102.

¹⁷⁹ *Op cit* 65 p.46.

¹⁸⁰ *ctr. Ibid.* p.45.

docencia. El desarrollo del currículo o, de manera más específica el diseño de un programa, debe ser terreno del profesor, en base a un documento rector, es decir una serie de principios u objetivos generales para el área. Sin embargo será él quien a final de cuentas, construya junto con sus alumnos el ambiente en el que se desarrollará el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Dado lo anterior en opinión de Gómez y Mauri (1986) es necesario contemplar la planificación intencional de los siguientes elementos:

- *el horario, el espacio y el trabajo, para facilitar la convivencia, el respeto y la autonomía.

- *la organización de actividades cohesionadoras, como fiestas, visitas, excursiones;

- *la organización de trabajos de grupo, debates y asambleas.

- *el ofrecimiento de contextos de resolución de problemas y de elección individual o colectiva, en los que se tienda a disminuir progresivamente la ayuda del maestro;

- *el uso de técnicas (de diálogo, de toma de decisiones grupales, de estudio, etc) que ayuden al alumno a asumir las actitudes objeto de aprendizaje.¹⁸¹

Resulta primordial para un currículo de Ciencias Sociales “provocar la reflexión en la interacción alumno-alumno n sobre las situaciones y las experiencias vividas, contrastar opiniones con la finalidad de ayudar al alumno a identificar y conceptualizar valores y actitudes y a construir su propia organización personal”¹⁸²

No es raro escuchar hoy en día, que los maestros, creen enfrentarse a jóvenes cada vez más sofisticados e incluso alguna

¹⁸¹ cfr *Ibid.* p.46.

¹⁸² *Ibid.* p.46.

forma, más maduros que aquellos a los que trataron en el pasado; de igual forma ¿cómo contrarrestar la influencia, cada día mayor, de los medios de comunicación? El cine y los videos son recursos con los cuales es difícil competir.

Como respuesta se exige al maestro preparación, organización, material de motivación y enfoques, que hasta cierto punto puedan rivalizar con el colorido, la creatividad, y el dramatismo que el joven teleauditorio está acostumbrado a esperar. El maestro, desde luego, no puede competir con un artista; así que tiene que ser sobre todo, muy hábil para hacer que los estudiantes participen verdaderamente en el aprendizaje".¹⁸³

Hoy más que nunca se requiere de la innovación. Consideramos que hablar de competencia, con toda la riqueza de los medios de comunicación, resulta una lucha casi imposible, e incluso sin sentido; ya que ¿para qué competir?

Por el contrario, la riqueza de estos medios debe ser aprovechada, deben ser incorporados al propio diseño de instrucción y optimizar su uso, ya que coincidimos en que el verdadero reto para el maestro de Ciencias Sociales, y se puede decir que para todo maestro, es el logro de la participación, real y efectiva, de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Desde luego que el maestro debe dedicar mucho tiempo y trabajo en establecer un ambiente óptimo de aprendizaje para la mayoría de los estudiantes; ello implica una intensa preparación personal. Por otra parte dada la naturaleza del contenido de las Ciencias Sociales, el estudio de temas de actualidad resulta indispensable, no sólo por que mediante ellos puede captarse el interés de los estudiantes, sino por que a final de cuentas todo currículo del área de Ciencias Sociales pretende, en un grado u otro, poner en contacto al

¹⁸³ *Op cit* 25 p.23.

estudiante con el mundo que lo rodea, favoreciendo su conocimiento y comprensión. Es por ello que decidimos incluir un apartado especial en este trabajo a la utilización de los medios de comunicación en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

EL ESTUDIO DE LA ACTUALIDAD Y LOS MEDIOS DE COMUNICACION DE MASAS

El estudio de los temas de actualidad, tal como mencionamos, es un contenido esencial para el área de Ciencias Sociales. Al respecto nos parece conveniente retomar algunas de las consideraciones manifiestas en el Diseño Curricular Base

*Las ideas y conocimientos previos toman un peso muy grande en este tipo de contenidos; por lo que el profesor debe hacer un gran esfuerzo para descubrir y tener en cuenta los conocimientos anteriores de los alumnos, ayudarlos a “hacer explícitas sus distintas concepciones del mundo, sus modelos explicativos, sus prejuicios, etc., pero sobre todo, que invite a la reflexión crítica sobre los mismos, sirviéndose de ellos como elementos de conocimiento muy relevantes para la construcción por el alumno de nuevos conceptos para la interpretación de nuestro mundo”¹⁸⁴

* Resulta conveniente fomentar la utilización de temas didácticos basados en el aprendizaje participativo, ya que la mayoría de estos temas están sujetos a polémica y debate público, y a menudo pueden referirse a cuestiones controvertidas frente a las que se presenten opiniones distintas. Por lo tanto el profesor deberá enfatizar una actitud de rigor crítico frente a la información, así como de tolerancia y solidaridad.

* El rol del profesor básicamente deberá ser el de “facilitador

¹⁸⁴ *Op cit* 16 p. 358

de la información, coordinador y observador neutral, pero también como persona que alienta el debate y favorece la discrepancia, sugiriendo puntos de vista o aportando informaciones nuevas cuando la discusión tienda a agotarse”.¹⁸⁵

* Por su propia naturaleza, resulta evidente que para la enseñanza de contenidos referentes a temas de actualidad, se requerirá el uso de materiales variados, fuentes y medios de información (documentos escritos, imágenes, cuadros estadísticos, gráficas, bases de datos, etc). Sin embargo, el papel preponderante lo ocupan los **medios de comunicación masiva**, especialmente la prensa, radio y televisión, como también el cine, el video y los distintos medios de publicidad. Su presencia debe convertirse en algo habitual en la enseñanza de las Ciencias Sociales; como base para iniciar la discusión y apoyar las distintas argumentaciones y opiniones. “La formación en el manejo de estos medios, el conocimiento de sus claves y códigos, es requisito necesario para la educación de los ciudadanos en una sociedad democrática”¹⁸⁶

En torno a esta cuarta recomendación nos abocaremos a la reflexión sobre los medios de comunicación masiva como un elemento o recurso básico para todo currículo del área de Ciencias Sociales.

Los medios de comunicación de masas

Los medios de comunicación principalmente: prensa, radio, cine y televisión, afectan en gran medida la vida actual; sin embargo rara vez son estudiados en la escuela. Lo anterior resulta ilógico si consideramos la cantidad inmensa de tiempo que los adolescentes

¹⁸⁵ *Ibid.* p. 359.

¹⁸⁶ *Ibid.* p. 359.

están bajo su influencia. De acuerdo a Nelson (1992) aún y cuando los estudiantes tienen un contacto enorme con los medios de información desde muy temprana edad, pocos de ellos se ven expuestos a un estudio crítico de los mismos, sino hasta que son adultos. Frente a este hecho, los medios de información deben ser incorporados al terreno escolar, con la intención de convertir a los estudiantes en audiencias y consumidores críticos. “Los estudiantes pueden y deben estudiar los medios de comunicación en lugar de, simplemente, dejarse absorber por ellos.”¹⁸⁷

LAPRENSA

El análisis de la prensa favorece el estudio de los asuntos de actualidad, por lo cual puede ser equiparado con la función de un libro de texto o cualquier otro material didáctico; de ahí que resulta necesario incorporar la prensa a los cursos de Ciencias Sociales, y son muchas las formas posibles para llevarlo a cabo. A continuación presentaremos algunas sugerencias para su uso con fines didácticos.

Para el momento en que los estudiantes llegan a preparatoria, ya han tenido algún contacto con este medio informativo, o cuando menos ya deben estar conscientes de su existencia. Sin embargo, como fuente de información escrita, **los estudiantes deben aprender a evaluar su confiabilidad**. Cummings and Bard en “How to Use Daily Newspaper” citados por Nelson (1992) señalan algunos aspectos que los lectores deben considerar al tratar de determinar *la calidad y objetividad del periódico*. Sugieren la elaboración de las siguientes preguntas:

1. Editores y Dueños. ¿Quiénes son los editores y dueños del

¹⁸⁷ *Op cit* 148 p. 237.

periódico?, ¿se trata de una cadena de prensa o es una empresa local?, ¿son los editores gente de la localidad, o viven en alguna otra ciudad?

2. Historia. ¿Desde cuándo existe este periódico?, ¿han sido siempre los mismos dueños?

3. Políticas explícitas. ¿Existe alguna eslogan o lema del propio periódico?, ¿se trata de una empresa con una cierta afiliación política o tiene un carácter independiente?

4. El personal. ¿Quiénes son los que escriben los editoriales? ¿cuál es su preparación académica? ¿qué eventos cubren? ¿cuáles noticias proviene de servicios contratados, de agencias de publicidad y de reporteros independientes?

5. Instalaciones. ¿Dónde se encuentran las instalaciones del periódico?, ¿qué tan moderno es su equipo?

6. Circulación/Difusión. ¿Cuál es el tiraje diario?, ¿qué porcentaje se entrega a domicilio?

7. Ingresos. ¿Cuál es el margen de ganancias del periódico?¹⁸⁸

Lo anterior puede llevarse a cabo como actividad misma de un curso, con lo cual el alumno se familiarizara con la estructura y organización del periódico, a la vez que reforzará una actitud crítica y evaluativa frente a la información escrita. Lo cual resulta muy valioso, pues es muy común encontrar en los estudiantes una disposición a *aceptar sin cuestionar aquello que ven impreso*, sin poner en tela de juicio su origen. A final de cuentas las fuentes de información serán siempre la base sobre las que los alumnos deben apoyar sus argumentos, ya sea en el debate y la confrontación de puntos de vista, en la búsqueda de soluciones a problemas o en la elaboración de sus propias conclusiones.¹⁸⁹ Por lo que desarrollar

¹⁸⁸ cfr *Ibid.* p.338.

¹⁸⁹ cfr *Op cit* 16 p. 285.

habilidades para el tratamiento de la información, forma parte del contenido procedimental básico para esta área.

En general, la prensa contiene posibilidades infinitas para las distintas áreas escolares. Por ejemplo, en el área de Letras, el maestro puede utilizar el periódico como hoja de trabajo, pidiendo a los alumnos que circulen los pronombres, o los verbos de tal o cual tiempo, etc. Puede también pedirles que: verifiquen ortografía; identifiquen la idea central de cierto artículo o reportaje; realicen resúmenes; reescriban un editorial, den a una noticia un nuevo encabezado, etc.

Por su parte los anuncios pueden convertirse también en herramientas para el aprendizaje, ya que, por ejemplo, los estudiantes pueden describir un anuncio gráfico en palabras; describir su principal objetivo; practicar su habilidad para escribir eslógans utilizando lenguaje persuasivo; identificar sesgos en la información; evaluar la eficacia de los mismos, juzgar sobre su veracidad; etc. Se puede también utilizar los anuncios para practicar habilidades artísticas, y como vehículo para entrar en contacto con distintos campos profesionales, como el del diseño gráfico, el periodismo, la informática, etc.

En el caso específico de las Ciencias Sociales, es posible señalar que casi todo artículo puede ser examinado en base a sus conceptos. Por ejemplo, un ejercicio de análisis puede consistir en identificar los diferentes conceptos de tal o cual disciplina en cierta noticia; o bien una vez identificados los conceptos clasificarlos por su naturaleza. Otro posible ejercicio de síntesis, consiste en que el maestro identifique o presente ciertos conceptos y pida a los alumnos que escriban un nuevo artículo a partir de

ellos.¹⁹⁰ De igual forma puede pedirse a los alumnos que al leer cierto artículo subrayen los conceptos desconocidos y mediante el contexto intenten elaborar los significados.

Las noticias del periódico pueden ser utilizadas como inducción para nuevos temas, como punto de partida para una discusión, o como reforzamiento a materiales de carácter histórico.

También puede utilizarse la prensa, como introducción a lecciones de geografía, cartografía, etc. Por ejemplo, identificando la localización geográfica de los distintos lugares mencionados en cierta noticia.

La habilidad para leer y analizar gráficas y estimaciones se considera propia del área de Ciencias Sociales; este tipo de representaciones aparecen con frecuencia en los periódicos en temas como costo de vida, desempleo, ingresos públicos, encuestas de opinión, etc. El maestro del área puede realizar ejercicios a partir de esquemas que impliquen habilidades de codificación y decodificación.

Otro aspecto de interés para el área de Sociales en relación a la prensa, es el tratamiento de asuntos de orientación legal.

A pesar de la objetividad que predicen los reporteros, los valores son discernibles a través de los periódicos. Toda información es el resultado de una selección, ya que las noticias no pueden dar todos los datos, éstas son resultado de una cierta valoración. Al elegir qué información presentará, el reportero lleva a cabo una decisión o valoración.¹⁹¹ Es así que los estudiantes pueden aprender a leer las noticias por sus valores explícitos o inherentes.

En relación a lo anterior, el maestro puede orientar el proceso

¹⁹⁰ cfr *Op cit* 148 p. 239.

¹⁹¹ cfr *Ibid.* p 242.

de elaboración de los alumnos dándoles una serie de preguntas que orienten su lectura con el fin de despertar en ellos una actitud crítica. Por ejemplo, pedir a los estudiantes utilizar recursos cromáticos diversos para distinguir lo que consideran información factual, puede ayudar en mucho para emitir un juicio sobre la objetividad de un artículo.

Por ejemplo Shug y Beery (1992) sugieren pedir a los estudiantes que al leer un artículo identifiquen cuáles enunciados son hechos por el propio reportero y cuáles se atribuyen a otras fuentes, así como identificar los tipos de fuentes utilizados en un cierto artículo, con la finalidad de descubrir las fuentes de menor confiabilidad como “ un vocero del Parlamento” en contraste con “ el Senador Rodríguez Puente” por ejemplo. De igual, forma se puede pedir a los estudiantes que identifiquen los adjetivos empleados en cierta noticia y determinar en función de ellos si hay cierta tendencia ideológica, y evaluar la objetividad del mismo.¹⁹²

Resulta también una muy buena experiencia analizar cómo distintos periódicos reportan una misma noticia, incluso de ser posible, presentar artículos o noticias acerca de puntos de vista en oposición; o comparar entre periódicos de estados federativos distintos dentro del país y entre diversos países.

Otra fuente importante ha utilizar para diversos aprendizajes, es la sección cómica del periódico. Mediante el análisis de las tiras cómicas se pueden identificar la visión de la sociedad que se presenta, critica o refuerza. Sería interesante realizar comparaciones entre los valores, tipo de familia, roles, estereotipos, etc, entre distintas series cómicas; incluso podría compararse una tira cómica de reciente edición, con la de años

¹⁹² cfr *Op cit* 114 p. 278.

atrás Mediante la consulta en hemerotecas, lo cual sería, a la vez un aprendizaje valioso en relación a las distintas técnicas para la adquisición y manejo de la información

Las caricaturas políticas son un excelente material de análisis y aprendizajes sociales. Por ejemplo el uso de la sátira encierra en si material de gran valor para el área de Ciencias Sociales. Se puede utilizar como motivador, como fuente de reflexión, para crear opinión, iniciar un debate, etc. La capacidad de estudiar este tipo de caricaturas, pone en evidencia el conocimiento de los alumnos frente a temas de actualidad e interés social; incluso se puede pedir que los mismos alumnos elaboren caricaturas sobre temas ya vistos en clase.

De acuerdo a Kirnan en "Using Satire to Study Currents Events" el reconocimiento y análisis de la sátira en los medios de información provee una forma provocativa y divertida de estudiar la realidad social. Para una mejor instrucción, sugiere este autor, partir de una definición común del término. En general la sátira se define como el uso del ridículo, crítica y burla o menosprecio, enmarcado en un contexto de humor.¹⁹³ Este autor propone dos estrategias relacionadas con este tipo de recurso: el análisis de sátiras y la elaboración de éstas. En relación al análisis, se puede pedir a los estudiantes que trabajen en grupo y discutan ciertas sátiras mediante la siguiente guía de preguntas:

1. ¿Qué o quién es el tema o sujeto de la sátira?
2. ¿Qué técnica se utiliza?
3. ¿Resulta en tu opinión justificable la sátira?
4. ¿Cuáles son los motivos de su autor?
5. ¿Quién es la audiencia de dicha sátira o a quién va dirigida?

¹⁹³ cfr Kirnan Joseph. "Using Satire to Study Current Events". Social Education March, 1993, p139.

6. ¿Qué tan efectiva resulta?
7. ¿Puedes pensar en formas adicionales de satirizar el tema?
¿cómo lo harías?

La segunda estrategia consiste en crear o elaborar sátiras. Al respecto, debe tenerse en cuenta que su creación requiere atención y demanda tanto del conocimiento sobre el asunto, como de la necesidad por adoptar una cierta postura o valoración sobre el mismo. De acuerdo a Kirman son dos los elementos esenciales a todo sátira: la crítica y el humor.

Algunas ideas que pueden facilitar la elaboración de una sátira de acuerdo a este autor, son:

1. Comparar y contrastar palabras contra hechos, por ejemplo se pueden comparar promesas de campaña contra lo que en la realidad se ha llevado a cabo.
2. Comparar y contrastar lo que es con lo que debería ser, examinar programas sociales para necesidades no cubiertas.
3. Invertir las circunstancias, por ejemplo presentar a los grupos de oposición en el rol de la autoridad (y viceversa).
4. Usar la fantasía, por ejemplo se puede inventar un ser mítico, como un extraterrestre o un "viajero por el tiempo" que venga del pasado o del futuro, el cual comente la situación desde una perspectiva distinta.¹⁹⁴ De acuerdo a este autor la elaboración de una buena sátira implica:
 - a) La selección de un tema: este puede ser cualquier asunto de actualidad que desagrade al estudiante.
 - b) La investigación del tema: una vez elegido el tema los estudiantes deben recopilar información y verificar cualquier dato que pretendan incorporar en su sátira.

¹⁹⁴ cfr *ibid* p139.

- c) La elaboración de la sátira: los elementos deben ponerse en orden y examinarse en términos de su comprensibilidad, facilidad para leerse, interés y humor.
- d) La difusión: según la planeación del profesor las sátiras pueden compartirse en grupo y ser criticadas entre los mismos compañeros; publicarse o exponerse, editarse en videos, dibujos, canciones, frases, etc.

Esta última actividad tiene implicaciones directas con el contenido actitudinal. Se presta en forma excelente a la reflexión sobre asuntos controvertidos. Por lo que se debe incluir la discreción como actitud indispensable para la elaboración de una sátira de "calidad". Se debe enfatizar sobre el valor de la verdad como elemento esencial de la información, y por ello se debe incitar al alumno hacia la verificación de los datos y hechos, en términos de su exactitud y confiabilidad. "La sátira es una herramienta poderosa a la vez que agradable, para entrenar a los estudiantes a ser críticos efectivos y bien informados en una sociedad democrática."¹⁹⁵

Lo que se ha expuesto en relación a la prensa, en gran medida resulta válido también para los distintos medios de información. En general los noticieros deberían formar parte de todo curso del área de Ciencias Sociales utilizándolos como vehículos para la adquisición de los distintos tipos de contenidos. A la vez, el cine y la televisión se convierten en una herramienta muy útil para el aprendizaje de contenidos de índole social, y la gran ventaja de estos medios es que están prácticamente al alcance de todos.

¹⁹⁵ *Ibid.* p 141.

SEPTIMO CAPITULO

LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Si partimos del supuesto de que profesores y estudiantes comparten la responsabilidad del aprendizaje podemos también aceptar que la enseñanza, como responsabilidad directa del profesor, es una actividad compleja cuya meta es facilitar el aprendizaje del estudiante. Tal como menciona Gagné (1991), de las distintas formas en que puede desempeñarse el papel de profesor, es muy posible que la más difícil sea la del maestro que enseña en el aula. Lo anterior resulta evidente si aceptamos que como promedio cada maestro tiene a su cargo entre veinticinco y treinta y cinco alumnos a los que debe atender en un periodo de tiempo limitado; y además cada uno de ellos posee distintos niveles de conocimientos previos y de actitudes motivacionales. La meta de facilitar el aprendizaje de todos ellos se presenta como todo un reto. Pareciese que la enseñanza individual es la modalidad más indicada para lograrlo; sin embargo, en la realidad para muchos de los profesores ésta no es una opción factible. De ahí que el mayor problema de la enseñanza en el aula consiste en cómo optimizar el aprendizaje de los alumnos en vez de maximizarlo.¹⁹⁶

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Algunas personas creen que los profesores, por sí mismos, no influyen en el aprendizaje escolar. Sin embargo, distintos estudios han demostrado la falsedad de esta postura. Por ejemplo Chal y Feldman (1966) citados por Gagné (1991), encontraron que en el nivel de aprendizaje de la lectura, el profesor era un factor más

¹⁹⁶ *cfr Op cit 81 p 463*

importante que los materiales escolares utilizados. A su vez, Inman (1975) citado también por Gagné, concluye que el 25% de la varianza en el éxito escolar de los estudiantes es explicado por las acciones del profesor, añadiendo que dicha importancia aumenta en los niños de estatus socio-económicos más bajos. Unido a lo anterior, el análisis de los resultados del Proyecto 13-16 para la enseñanza de la Historia, concluyeron que la variable independiente más importante para el éxito del Proyecto era el profesor, pues, en contra de lo esperado, resultó que la eficacia no dependía tanto de las condiciones intelectuales y motivacionales del alumno, sino de la preparación y actitud del profesor.¹⁹⁷

Con la intención de presentar un marco que oriente la comprensión y abordaje del rol del docente, utilizaremos como base los estudios citados por Gagné (1991), sobre las diferencias entre profesores “eficientes e ineficientes” en cuanto a la tarea de dirigir la clase. Resulta conveniente iniciar dicho marco con una definición del término de acuerdo a Pozo (1989), *estrategias de enseñanza*:

Las estrategias de enseñanza serían el el conjunto de decisiones programadas con el fin de que los alumnos adquirieran determinados conocimientos o habilidades. Estas decisiones afectarían tanto al tipo de materiales que deben presentarse para ser aprendidos como a su organización y a las actividades que deben desarrollarse con los mismos, tendrían por finalidad que su procesamiento fuera óptimo¹⁹⁸.

En relación al desempeño del profesor, es posible diferenciar, de acuerdo a Gagné (1991), entre dos tipos de estrategias de *enseñanza efectiva*: aquellas dirigidas a mantener a los estudiantes ocupados con los materiales educativos, denominadas *estrategias*

¹⁹⁷ *Op cit* 143 p.226.

¹⁹⁸ *Ibid* p.214

de dirección; y aquellas dirigidas a facilitar el aprendizaje de otras maneras, las *estrategias educativas*. De cierta forma podemos considerar que el primer tipo de estrategias, las de dirección, aseguran al menos un contacto mínimo con el material educativo, ya que, por supuesto, si los estudiantes no están poniendo atención alguna, ya sea por que están en un completo alboroto, o porque simplemente estén pensando en otras cosas, será imposible que aprendan algo.¹⁹⁹ Los estudios sobre profesores eficientes y profesores ineficientes, reportan que en cuanto a las estrategias directivas, los profesores eficientes, están más organizados en el primer día de clases, y dedican el tiempo necesario para enseñar a los estudiantes cuáles son las normas de la clase. Así como también muestran tener métodos eficaces de comprobación y corrección de los deberes, es decir un mayor control sobre el trabajo de sus alumnos.

En relación a las estrategias educativas, las cuales se orientan a facilitar el aprendizaje del material educativo, el estudio de Emmer et al. (1980) encontró que los profesores más eficientes comunicaban los objetivos, las directrices y el contenido con más claridad que los menos eficientes. Finalmente explicaban a los estudiantes el por qué se les enseñaba un cierto contenido en particular.

La retroalimentación, entendida ésta como las preguntas, comentarios y respuestas a los estudiantes, desempeña un papel crucial en el aprendizaje tanto del conocimiento declarativo, como procedimental. En el caso del conocimiento declarativo su función es facilitar la organización de la información o bien estimular a los estudiantes a que ellos mismos elaboren la información recibida.

¹⁹⁹ cfr *Op cit* 81. p 473.

Mientras que en el conocimiento procedimental, en el caso del reconocimiento de patrones, la retroalimentación deberá ayudar a los alumnos a distinguir ejemplos y contraejemplos, en el caso de las secuencias de acción, su papel consistirá en recordarles son los pasos del procedimiento en cuestión.²⁰⁰ Un rasgo distintivo de los profesores más eficientes consiste en dar numerosas oportunidades para que sus alumnos reciban retroalimentación y puedan repasar el conocimiento previo necesario. Incluso estudios recientes como los de Fogarty, Wnag y Creek 1983; Housner y Griffey, 1983 citados por Gagné, reportan que los profesores eficientes no sólo poseen mejores estrategias directivas y educativas que los profesores ineficientes, sino al parecer estas estrategias están mejor organizadas y se ponen en práctica, de manera automática en momentos más oportunos. En especial el estudio de Housner y Griffey (1983) citado en Gagné (1991) reportó que los profesores con experiencia diferían significativamente de los que no la tenían en cuatro tipo de decisiones: *adaptaciones, dirección, evaluación/ retroalimentación e instrucciones verbales*. En los tres primeros tipos, los profesores con mayor experiencia tomaban un mayor número de decisiones, es decir planeaban con anterioridad las contingencias, qué normas y qué motivación iban a establecer, y cómo iban a evaluar y dar retroalimentación a sus estudiantes. Sin embargo en cuanto a las instrucciones verbales, se encontró que dependían menos de ellas; ya que en este tipo fueron los profesores sin experiencia los que tomaron más decisiones. “Los profesores con experiencia tendían a prestar más atención a la actuación de los estudiantes y a su propio estado de ánimo y sentimientos que los profesores que carecían de experiencia.”²⁰¹ En apoyo a lo

²⁰⁰ *ctr, Ibid p 468.*

²⁰¹ *Ibid p. 472.*

anterior, los profesores con experiencia efectuaron los cambios en los planes originales de clase, basándose en señales observadas en los alumnos, con mucho mayor frecuencia que los profesores inexpertos.

El estudio de Peterson y Clark (1978) citado por Gagné (1991) en cuanto a la enseñanza de materias sociales reportó que los profesores eficientes parecían tener más alternativas a las cuales recurrir cuando algo “iba mal”; lo anterior no implica que los profesores menos eficientes no se percataran de que algo “iba mal” sino que mostraban menos disposición a introducir cambios, o bien eran menos capaces de llevarlos a cabo. Al respecto, resulta interesante observar la fig. 1 la cual pone en evidencia que la observación del desempeño de los profesores con experiencia parece indicar que éstos actúan como si tuviesen un conocimiento procedimental que se activa por la actuación del estudiante.

<i>P₁</i>	SI ENTONCES	Los estudiantes no están adquiriendo la habilidad Parar la actividad Y hacer una demostración de la habilidad
<i>P₂</i>	SI ENTONCES	Algunos estudiantes están adquiriendo la habilidad Y otros no lo están Parar la actividad Y hacer que un estudiante bueno haga una demostración de ella
<i>P₃</i>	SI ENTONCES	Los estudiantes están realizando mal la actividad Parar la actividad Y seleccionar una habilidad componente Y hacer una demostración de la habilidad componente Y hacer que los estudiantes la practiquen.

Figura 4.1. Fuente: Gagné, Ellen. La psicología cognitiva del aprendizaje escolar España: Aprendizaje Visor, 1991, p. 474

En contraste, según este estudio los profesores sin experiencia actúan, como si utilizarán un tipo de conocimiento procedimental, considerado pertinente para muchas situaciones sociales pero no para la enseñanza. Ver figura 4.2.

P_1	SI	Alguien hace una petición
	ENTONCES	Intentar satisfacer la petición.
P_2	SI	Otra persona habla
	ENTONCES	Prestar atención Hacer preguntas para profundizar en lo que dice.

Figura 4.1. Fuente: Gagné, Ellen. La psicología cognitiva del aprendizaje escolar España: Aprendizaje Visor, 1991, p. 475

Lo anterior pone de manifiesto que se perdería el control de la clase. De ahí que se considere que necesitan desarrollar producciones especiales para la actividad de enseñar²⁰² Por ejemplo la que se presenta a continuación en la fig. 3.

P_1	SI	Un estudiante hace una petición Y la seguridad y la salud del estudiante no están en juego Y la petición es irrelevante para la enseñanza
	ENTONCES	No hacer caso de la petición O pedir al estudiante que haga la petición más tarde O explicar al estudiante que la petición es irrelevante.

Figura 4.3 Fuente: Gagné, Ellen. La psicología cognitiva del aprendizaje escolar España: Aprendizaje Visor, 1991,p. 475.

²⁰² cfr. *Ibid.* p. 474.

De lo anterior se desprende que los profesores eficientes, son capaces de cumplir mejor con el objetivo de la enseñanza en cuanto a optimizar el aprendizaje de todos los estudiantes de su clase, en parte mediante la utilización de buenas estrategias directivas; en parte mediante el uso de buenas estrategias educativas; así como gracias a la posesión de secuencias de acción condicionadas a la actuación del estudiante. Todo lo anterior les permite hacer planes para una gran variedad de situaciones y adaptarse en forma satisfactoria a las nuevas.

De igual forma que se han abordado estas dos estrategias en relación más directa al manejo de la instrucción y trato hacia los alumnos, consideramos pertinente incluir otro tipo de estrategias de enseñanza, denominadas *expositivas* y *de indagación*., las cuales se relacionan más con las actividades de aprendizaje.

Las *estrategias expositivas* son aquellas mediante las cuales se presenta a los alumnos un conocimiento ya elaborado, ya sea oralmente o mediante textos escritos. Este tipo de estrategias pueden promover el aprendizaje significativo, pese a una idea compartida acerca de su escaso valor en la enseñanza. Para llevarlas a cabo deberán cumplir en forma general con las características del aprendizaje significativo deben: tener en cuenta los conocimientos y competencia cognitiva de los alumnos, lograr captar su interés y ser lo suficientemente claras y lógicas en cuanto a la presentación de los nuevos contenidos.²⁰³ Esto es igual a señalar que su contenido debe tener significatividad lógica y psicológica y que debe también ser potencialmente interesante para el estudiante. (Ver Teoría de Ausubel en el Tercer Capítulo del presente escrito para mayor detalle).

²⁰³ cfr *Op cit* 16 p.331

Se considera que este tipo de estrategias resulta de gran utilidad para la enseñanza de hechos y conceptos; incluso pueden serlo también, con algunos límites, para la enseñanza de actitudes; pero resultan del todo inadecuadas para la enseñanza del contenido procedimental.²⁰⁴ De igual forma se considera que su utilización es muy adecuada para los planteamientos introductorios y panorámicos de un tema, sobre todo si se trata de temas altamente teóricos y abstractos. Sin embargo, pese a que, por la misma naturaleza del contenido del área de Ciencias Sociales, los conceptos ocupan un lugar preponderante entre el contenido a desarrollar, este tipo de estrategias no pueden ser manejadas en forma independiente y, se requiere acompañarlas por actividades o trabajos complementarios, por ejemplo de aplicación, los cuales faciliten el engarce de los nuevos conocimientos con la estructura cognoscitiva del alumno.²⁰⁵

El maestro deberá, en base a la naturaleza del contenido que se intenta transmitir y de acuerdo a los conocimientos anteriores de los estudiantes, encontrar el punto óptimo para su utilización. Deberá recurrir a ellas, sin lugar a dudas, cuando se trate de conceptos o principios que difícilmente el alumno podría elaborar por sí sólo o con ayudas indirectas. Sin perder de vista que este tipo de estrategias por sí solas resultarán insuficientes.

En cuanto a las *estrategias de indagación*, su característica principal es presentar al estudiante una serie de materiales “en bruto”, para que éste les de estructura, ayudado por ciertas pautas má o menos abiertas que le proporcione el profesor. Su finalidad de acuerdo al Diseño Curricular Base, es que mediante éstas el estudiante se enfrente a situaciones problemáticas, en las que deba

²⁰⁴ cfr *Ibid* p. 331

²⁰⁵ cfr *Ibid* p.332

poner en práctica y utilizar, reflexivamente, conceptos, procedimientos y actitudes.

El empleo de este tipo de estrategias, implica, generalmente la realización de actividades relacionadas con contenido procedimental. Estas incluyen a la vez el aprendizaje de conceptos y procedimientos, pues tratan de exponer al alumno frente a situaciones que demanden su reflexión, y le lleven a poner en juego sus ideas y formas de explicarse los fenómenos sociales. Se recomienda utilizarlas para el desarrollo de hábitos, actitudes y valores.²⁰⁶ En relación al aprendizaje de conceptos parecen menos apropiadas. Sin embargo: "parece conveniente apoyar la exposición y transmisión de aquellos con actividades de indagación que permitan al alumno cuestionarse los posibles estereotipos y afianzar y enriquecer la asimilación de los conceptos."²⁰⁷

Las estrategias de indagación incluyen, algunas técnicas didácticas: dramatizaciones (role playing); simulaciones; investigaciones simplificadas; debates, visitas y excursiones; estudios de caso; resolución de problemas reales o simulados, etc. Sin embargo, resulta de gran importancia recalcar que el mero uso de dichas técnicas, no implica una estrategia de indagación; lo esencial radica en cómo el maestro utiliza dichas técnicas, es decir, la posibilidad de que el estudiante se obligue a estructurar el nuevo contenido.²⁰⁸

A final de cuentas, consideramos que detrás de estos dos tipos de estrategias se encuentran dos métodos de enseñanza: la enseñanza por exposición y la enseñanza por descubrimiento. En realidad **no existe un tipo de estrategia que sea más útil**

²⁰⁶ cfr *Ibid*, p. 333.

²⁰⁷ *Ibid*, p. 333.

²⁰⁸ cfr *Ibid*, p.332.

que el otro para producir aprendizajes significativos; por lo tanto lo mejor será utilizarlas de manera combinada a lo largo del proceso de enseñanza.

Se recomienda no abusar de un sólo tipo de estrategias, sobre todo si tenemos en cuenta como es que se construye el aprendizaje significativo. Sin embargo, hay que hacerles justicia a cada una en cuanto a su utilidad; tal como mencionan Pozo, Asensio y Carretero (1989), en relación al aprendizaje y enseñanza de la Historia, resulta necesario complementar el aprendizaje por descubrimiento, con la transmisión por procedimientos básicamente expositivos (estrategias expositivas) de los núcleos conceptuales de dicha disciplina, una vez que éstos se han identificado. Se trata de una interrelación entre ambos tipos de estrategias.

En cualquier caso parece conveniente apoyar toda labor de explicación o transmisión de cuerpos organizados de conocimientos en ejercicios de descubrimiento que permitan al alumno evaluar y consolidar sus esquemas conceptuales. Una vez alcanzado cierto grado de elaboración en dichos esquemas, lo más probable es que, por descubrimiento el alumno sólo alcance a "desequilibrar" sus esquemas, comprobando su insuficiencia, pero que no sea capaz de reemplazarlos por otros de mayor alcance. Es ahí donde se hace necesaria la integración de una enseñanza por descubrimiento y una enseñanza expositiva o receptiva.²⁰⁹

Hasta este punto hemos abordado el tema de las estrategias de enseñanza; sin embargo es imposible separar en la práctica la enseñanza del aprendizaje. Se debe reconocer por lo tanto que la labor del docente deberá realizarse teniendo en cuenta que su fin último es facilitar el aprendizaje de sus alumnos, y, en forma muy especial facilitar el que éstos desarrollen la habilidad de aprender

²⁰⁹ *Op cit* 143 p.238

a aprender. Este proceso, el de aprender a aprender, es reportado por diversos estudios como equivalente al desarrollo de una conciencia metacognitiva, y guarda una relación directa con la adquisición de estrategias de aprendizaje.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

En términos de Gagné (1991) un proceso eficaz de aprendizaje consta de los siguientes elementos:

- 1) estrategias para atender de forma selectiva a los aspectos más informativos de un estímulo educativo;
- 2) estrategias para codificar eficazmente el material nuevo, de forma tal que éste puede ser recuperado con facilidad má adelante;
- 3) conocer las condiciones bajo las cuales una estrategia particular es eficaz; y
- 4) controlar la efectividad de las propias estrategias.

En forma muy general abordaremos algunos aspectos relativos a estos elementos; sobretudo con la intención de demostrar el papel de la enseñanza en relación a los mismos.

En cuanto a las **estrategias de atención selectiva**, diversos estudios apoyan el que la manera en que los estudiantes distribuyen su atención y la intensidad de su concentración, se ven afectadas o influidas, por las expectativas que ellos mismos tienen sobre el contenido de las pruebas. Tal como menciona Constantino (1987) si queremos mejorar la enseñanza y el aprendizaje, mejoremos los exámenes, pues los resultados de una serie de encuestas realizadas con alumnos de preparatoria y profesional pusieron en evidencia que la mayor parte de los alumnos estudian lo que consideran aparecerá en sus exámenes; e incluso lo estudian en

la forma en que consideran se les preguntará en el examen.²¹⁰

En relación a las **estrategias de codificación**, tal como mencionamos con anterioridad, se ha demostrado que las personas que aprendían mejor producían mejores elaboraciones, las cuáles resultaban más eficaces para recordar el material nuevo. De forma más directa los estudios de Wang (1983) y Stein et. al (1982) citados por Gagné (1991) concluyeron que los sujetos que aprendían mejor se distinguían en generar elaboraciones en las que una posible señal de recuperación quedaba conectada con aquello que hubiese que recordar. En forma paralela, los buenos estudiantes no sólo tendían a realizar elaboraciones, sino que la tendencia era a realizar un mayor número de ellas. Por ejemplo, el estudio de Weinstein (1977) con estudiantes universitarios puso de manifiesto que aquellos estudiantes exitosos en sus estudios decían que con frecuencia utilizaban el estudiar, técnicas de elaboración; en contraste, los estudiantes con menos éxito, decían que utilizar la técnica de repetir de memoria el material.

Otro proceso que permite codificar eficazmente el conocimiento declarativo es la organización. Al igual que con la elaboración, estudios como el de Spring (1983) y el de Thorndyke y Stasz (1980), encontraron que los estudiantes con más éxito escolar mostraban una mayor tendencia a organizar la información que los estudiantes con menos éxito. Incluso se encontró que los buenos estudiantes codificaban las relaciones espaciales entre los elementos, lo cual implica el uso de imágenes mentales que permiten imponer una relación espacial sobre el material que se va aprendiendo.

²¹⁰cfr Constantino D. Gustavo, "La Evaluación: Condicionante del aprendizaje y medio para estimular el pensamiento de los escolares." en Revista del Instituto de Investigaciones Educativas No. 59. Buenos Aires, Agosto de 1987.

Tal como menciona León y García Madruga (1989), durante la adolescencia los contenidos se transmiten sobre todo a través de textos escritos. De ahí es que desarrollar procedimientos específicos para instruir al adolescente a la comprensión de éstos, resulta de gran beneficio. Se ha encontrado que la meta de dichos procedimientos se encamina a que el lector pueda elaborar un esquema organizacional que le permita relacionar la nueva información con la que ya posee. Lo anterior, tal como ya se ha mencionado, puede lograrse mediante una serie de estrategias. Entre las estrategias organizacionales el resumen, suele ser una de las más utilizadas.²¹¹

En relación a dicha estrategia Brown y Day (1983) han distinguido cinco reglas que favorecen la elaboración de resúmenes, las cuáles, en orden creciente de dificultad, son : 1) suprimir lo trivial; 2) suprimir las redundancias; 3) introducir conceptos supraordenados; 4) seleccionar la idea principal; y 5) inventar la idea principal.²¹²

El *suprimir lo trivial*, se refiere simplemente a no incluir en el resumen el material de poca importancia; *suprimir las redundancias*, implica no incluir en el resumen información que ya fue incluida anteriormente, aunque sea de forma ligeramente distinta; el *introducir un concepto supraordenado*, se refiere, ya sea a reemplazar una lista por la etiqueta o categoría, (ejem. reemplazar “suma, resta, multiplicación y división” por la categoría de “operaciones aritméticas”) o reemplazar una secuencia de acciones por una acción más general (ejem. “Juan apagó el despertador, se estiró, y se levantó de la cama” se

²¹¹ cfr León Cascón, José y Juan García Madruga: “Comprensión de textos e instrucción”, Cuadernos de Pedagogía, 169, España, pp 54-59.

²¹² cfr 81. p 487.

reemplaza por "Juan se levantó"). Tal como se puede apreciar, la dificultad para realizar estas reglas va aumentando. *Seleccionar la idea principal* consiste en elegir la oración principal de todo un párrafo; lo cual implica un análisis no secuencial de las oraciones del texto. Finalmente, la regla de *inventar una idea principal* se utiliza cuando el párrafo carece de una idea principal explícitamente escrita, para ello el estudiante deberá leer el párrafo y construir una proposición que refleje la idea principal.

Debemos evitar caer en recetas huecas para el aprendizaje, ya que es un gran error creer que por utilizar o elaborar esquemas y resúmenes los estudiantes lograrán un aprendizaje *per se*. Ya que un resumen puede ser el resultado de una selección aleatoria de frases copiadas al pie de la letra de los materiales de estudio, y un esquema, puede ser una simple copia literal de frases escritas en formato de esquema. Resulta claro que en ninguno de los dos casos, hay elaboración ni organización, por lo tanto ¿por qué esperar de ellos una mejora en el aprendizaje?

"Aparentemente, lo importante no es que los estudiantes aprendan una conducta observable (una técnica de estudio) sino un proceso cognitivo. Una vez aprendido, este proceso puede ponerse en práctica mediante *distintas técnicas*"²¹³

Los últimos dos aspectos encierran aún una gran cantidad de incógnitas sobre el conocimiento de cuándo se debe utilizar una estrategia dada y cuando el control por parte del estudiante de la efectividad de sus propias estrategias de aprendizaje, de hecho ambas estrategias hacen referencia a la transferencia. Al respecto parece que en general, cuando se trata de enseñar a utilizar las estrategias, se pone, normalmente, el énfasis en enseñar la parte

²¹³ *Ibid* p. 489

de la estrategia que está compuesta por una secuencia de acciones. Se les dice a los estudiantes cuáles son los pasos que la componen, se les proporciona práctica y retroalimentación sobre el seguimiento de dichos pasos. Pero:

desafortunadamente, no se dedica demasiado tiempo a enseñar la parte de reconocimiento de patrones. Es decir a los estudiantes no se les enseña a reconocer *cuándo* es más probable que una secuencia de acción dada sea más efectiva. El resultado es que las personas aprenden diversas técnicas de estudio de tal forma que las pueden aplicar cuando se les pide que lo hagan, pero raramente las usan de forma espontánea.²¹⁴

La Teoría de la Elaboración sostiene que mediante el uso de sus dos últimos componentes de estrategia: el uso de activadores de estrategia cognitiva y el formato de control por parte, del estudiante, se pretende lograr específicamente que los estudiantes ante una nueva situación, lleguen a ser capaces de establecer qué estrategia cognitiva es la más adecuada e incluso lleguen a utilizarla. Sin embargo, tal como los autores de esta teoría aclaran aún no se ha realizado la suficiente investigación de campo para demostrar su completa eficacia.²¹⁵ Es por ello que se requiere mayor investigación en el campo del aprendizaje de estrategias, investigación que logre establecer cuál deberá ser el rol del profesor en facilitar este tipo de aprendizaje.

ALGUNOS EJEMPLOS DE ESTRATEGIAS

A continuación se presentan dos tipos de estrategias que pueden ser de gran utilidad para la enseñanza en el área curricular que nos ocupa, ya que ambas implican aprendizajes muy valiosos para casi toda disciplina, pero *indispensables* para el aprendizaje

²¹⁴ *Op cit 81* pp 493 y 494.

²¹⁵ *cf. Op cit 98* p. 342.

de contenidos del área de Ciencias Sociales.

ESTRATEGIAS PARA FACILITAR EL APRENDIZAJE DE CONCEPTOS.

Cuando los estudiantes aprenden conceptos nuevos de una materia, adquieren procedimientos, básicamente de reconocimiento de patrones, es muy probable que utilicen la generalización. Los profesores y el material didáctico pueden favorecer este proceso a través de la selección de ejemplos apropiados para la presentación de un concepto. Incluso se ha encontrado que los estudiantes adquieren mayor destreza para estudiar por sí mismos, cuando saben como buscar o generar el tipo de ejemplos adecuados.

Generalización

A continuación se presentan algunas condiciones que favorecen el proceso de la generalización:

La presentación sucesiva de ejemplos. De acuerdo a Gagné (1991), cuando los ejemplos de los conceptos están separados en el tiempo, resulta menos probable que se activen en la memoria operativa de manera simultánea, y por lo tanto la generalización no es tan probable.

La presentación de ejemplos con una gran variedad en los valores de los atributos irrelevantes. Según distintos estudios, para impedir que se formen generalizaciones demasiado limitadas, es muy importante proporcionar ejemplos que presenten una gran variación en los atributos irrelevantes. El término de generalización muy limitada, se refiere a que si dos ejemplos, a partir de los cuales un estudiante ha desarrollado producciones específicas, tienen otras características o atributos comunes aparte de los esenciales por las que pertenece a la misma

categoría, la generalización que se produce a partir de ello, incluirá también estas similitudes, y se convertirá en una generalización muy limitada.

Discriminación

En forma similar, también es posible identificar algunas estrategias que favorecen **la discriminación**. Mientras que para el proceso de la generalización, la selección y secuencia de los ejemplos, son factores importantes para aumentar la probabilidad y la habilidad de que un estudiante realice por sí mismo generalizaciones. Para la discriminación, lo importante es la selección y secuenciación de los contraejemplos.

Al respecto hay dos estrategias que se considera facilitan la discriminación, estas son:

La presentación simultánea de un ejemplo y un contraejemplo de un concepto. Para lograr que se puedan identificar las diferencias cruciales entre dos categorías, es necesario presentar tanto situaciones en las que la clasificación sea correcta, como situaciones en las que no lo sea. Lo anterior equivale a presentar un ejemplo seguido inmediatamente de un contraejemplo. Incluso se puede pedir a los estudiantes mismos que ejemplifiquen un concepto. Si alguno de ellos da un contraejemplo, el profesor podrá intervenir, explicando el por qué se trata, en realidad de un contraejemplo; o aún más, guiar al grupo para que ellos mismos lleguen a dicho conocimiento.

La selección de contraejemplos “emparejados”. De acuerdo a Markle (1975) citado por Gagné (1991) se denomina un contraejemplo “emparejado” aquel que varía solamente en un aspecto con respecto al ejemplo con el que está emparejado. En

ocasiones este tipo de estrategia es referida como de “contrastes mínimos”; ya que al mantener constantes todos los elementos en el ejemplo y el contraejemplo emparejado con él a excepción del atributo esencial en cuestión, se logra que el estudiante centre su atención sobre éste último.

ESTRATEGIAS QUE FACILITAN LA ELABORACION Y ORGANIZACION

Elaboración

En relación a lo ya expuesto por la teoría de la Elaboración en cuanto a la activación de estrategias que faciliten el aprendizaje y muy directamente en cuanto a las estrategias que facilitan el proceso de elaboración por parte de los alumnos encontramos el uso de la analogía y la imagen mental. En relación a esto los estudios de Kulhavy y Swenson (1975) citados por Gagné (1991) pusieron en evidencia que el pedir a los estudiantes piensen en imágenes de lo que estudian realza y facilita el recuerdo.

Se considera que la **imagen mental** puede ser particularmente útil en la enseñanza cuando se utiliza material familiar para sugerirla. Pero en ocasiones los alumnos tienen que aprender algunos materiales que les son completamente desconocidos o abstractos. En estos casos resulta de mayor utilidad el uso de analogías.

En relación al uso de **analogías**, aunado a lo ya expuesto por la teoría de la Elaboración en cuanto a esta estrategia en sí misma, es importante recordar que para que estas sean efectivas, los estudiantes deben estar familiarizados con el área en la cual se utiliza la comparación.

De igual forma el uso de **metáforas** puede servir para facilitar la elaboración. “Una forma de solucionar el problema de

seleccionar una analogía o metáfora que resulte familiar a todos los estudiantes, es hacer que ellos mismos (las) generen.”²¹⁶

Organización

Para estimular la organización, se puede dar a los estudiantes un esquema antes de que escuchen o lean información que encaja dentro de él. De esta forma el esquema ayudará a facilitar el recuerdo. Entre algunos métodos de organizar la información podemos citar los mapas semánticos, los mapas conceptuales, la formación de redes, etc.

Los mapas semánticos

Este tipo de estrategia se deriva de la teoría del esquema, la cual trata de explicar cómo se integra la información de un texto con el conocimiento previo del lector, influyendo en su comprensión. Bajo esta postura cognitiva, la comprensión no es considerada como la simple obtención de significado a partir de la letra impresa, sino como un proceso activo, en el cual los estudiantes integran el conocimiento previo con la información del texto para crear así un nuevo conocimiento.²¹⁷ Se considera que el conocimiento de las palabras es el factor más importante para la comprensión lectora; ya que el vocabulario de un lector le sirve para etiquetar las ideas que ya existen en su mente.

El mapa semántico es un diagrama que ayuda al estudiante a ver cómo se relacionan las palabras entre sí. Se trata de un método que se activa y construye sobre la base del conocimiento previo del estudiante.

²¹⁶ *Op cit* 81. 158

²¹⁷ cfr. Heimlich, Joan y Susan D. Pittelman. Los mapas semánticos. Estrategias de aplicación en el aula. trad. Carmen Trillo, España: APrendizaje Visor, 1990, p.11

El proceso inherente al mapa semántico contribuye a que los estudiantes se conviertan en lectores activos al accionar en el cerebro el mecanismo para que éste recupere lo que se conoce sobre un tema dado y utilice esta información en la lectura.²¹⁸

Las tres aplicaciones más comunes de esta estrategia son: para el desarrollo de vocabulario en general; para la pre y postlectura y como técnica de estudio.

Básicamente su elaboración, que puede ser grupal o en forma individual, consiste en :

- 1) Identificación de la idea principal(tema o título)
2. Identificación de las categorías secundarias.
3. Identificación de ideas complementarias.

La realización de un mapa semántico implica la clasificación de conceptos. El hecho de que el estudiante vea graficamente los conceptos que aparecen en un texto, le permite visualizar las relaciones entre estos. Resulta muy importante, que aún en caso de que se pida al estudiante construya en forma individual el mapa semántico, se realice al final una discusión o “puesta en común” de los distintos mapas elaborados por lo estudiantes, pues mediante la discusión, éstos podrán verificar y ampliar su comprensión de los conceptos, así como relacionar los nuevos conceptos con su conocimiento previo.

Esta estrategia ayuda a los estudiantes a construir un modelo para organizar e integrar la información. De acuerdo con Heimlich y Pittelman (1990) el mapa semántico ha resultado una estrategia muy útil para la elaboración de vocabulario, la activación y la evaluación del conocimiento, la comprensión de textos y el

²¹⁸ *Ibid* p.13

desarrollo de técnicas de estudio.²¹⁹

.El siguiente podría ser un ejemplo de un mapa semántico relativo a una lección sobre Canadá.

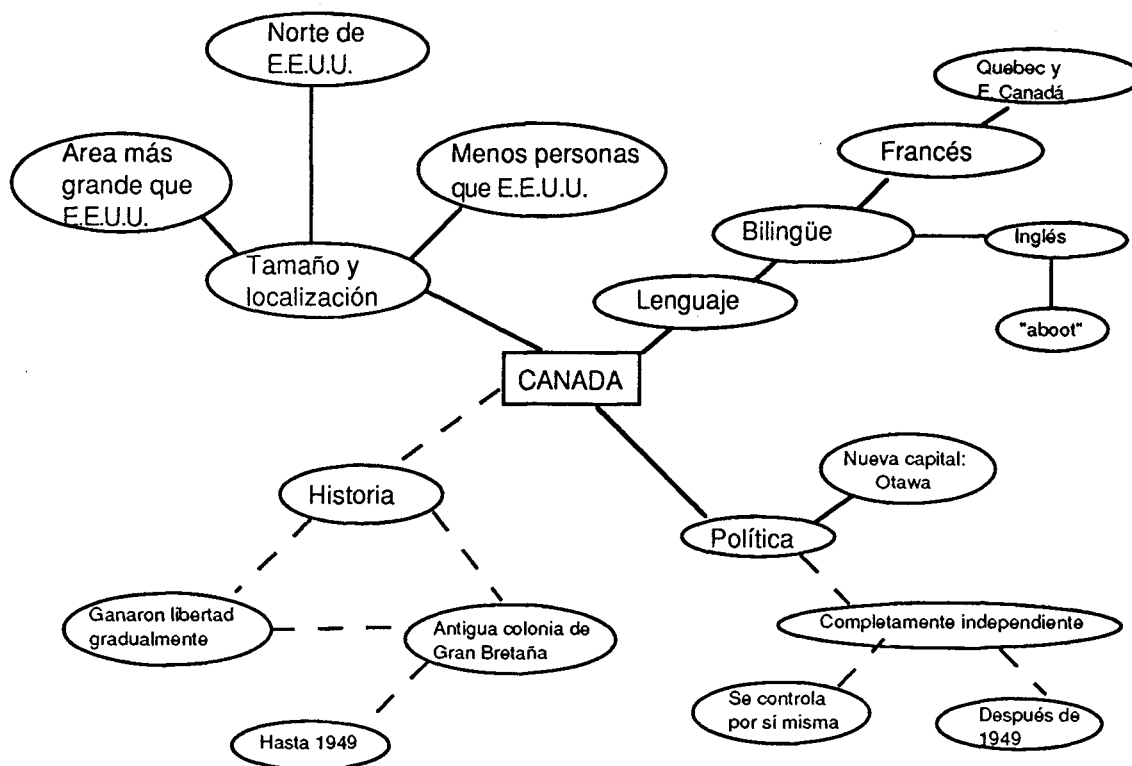


Figura 5. 4 Ejemplo de un mapa semántico.

Adaptado de: Welton, David y Jhon Mallan. Children and their World.Stratgeies for Teaching Social Studies. Forth Edition, USA, Houghton Mifflin, 1992, p180.

Los mapas conceptuales

Esta estrategia guarda una estrecha relación con el mapa semántico. De acuerdo a Novak (1988) esta estrategia ayuda a comprender los conceptos básicos de un cierto tema, o lección; así como visualizar las relaciones entre dichos conceptos, mediante el

²¹⁹ *Ibid* , p.69

uso de palabras vinculantes, en forma de preposiciones. Se diferencia de un mapa semántico ya que exige al estudiante conectar los distintos conceptos mediante una preposición, y su elaboración debe seguir un principio jerárquico.

Puesto que se produce más fácilmente un aprendizaje significativo, cuando los nuevos conceptos o significados conceptuales se engloban bajo otros conceptos más amplios, más inclusivos, los mapas conceptuales debe ser jerárquicos; es decir los conceptos mas generales e inclusivos deben situarse en la parte superior del mapa y los conceptos progresivamente más específicos, y menos inclusivos, en la inferior. ²²⁰

De acuerdo a Novak y Gowin, una de las grandes ventajas de la utilización de esta estrategia es que su elaboración facilita al estudiante el recuerdo de la información más significativa sobre un cierto tema. La figura muestra un ejemplo elaborado para una clase de Historia en Preparatoria, como puede verse este tipo de organizador tiene la gran ventaja de facilitar la visualización de relaciones y jerarquías entre conceptos, mientras que a la vez puede ser fácilmente verbalizado, lo cual facilita en gran medida su estudio y comprensión.

Existe una gran variedad de estrategias, el profesor deberá decidir cuáles son las que mejor se adecúan a los objetivos particulares de su curso, sin embargo podemos concluir que el pedir a los estudiantes den ejemplos sobre los conceptos nuevos, que terminen un esquema incompleto, o utilicen palabras que sirvan como indicios para la organización, son todos ellos procedimientos que facilitan tanto la elaboración como la organización del material, y por ende el aprendizaje.

²²⁰ Nobak J. y J. B. Gowin. Aprendiendo a aprender, Marines Nobak ed. 1988 p.40

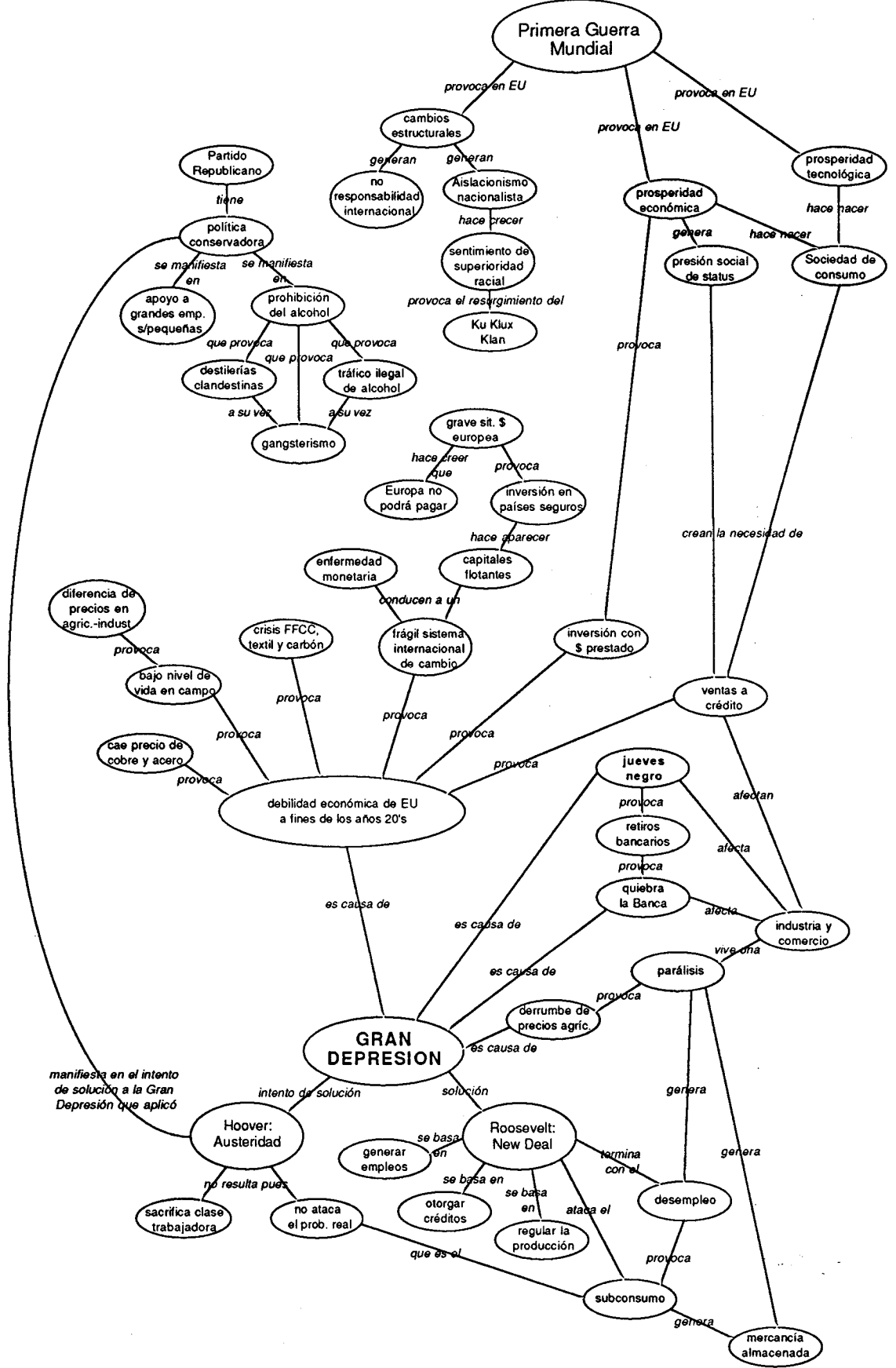


Fig. 6.5 Ejemplo de Mapa Conceptual elaborado para una clase de Historia Mundial a nivel Preparatoria.

CONCLUSIONES

Tal como se mencionó al inicio de este trabajo, su carácter siendo netamente teórico pretende servir como orientación para la práctica educativa relacionada con la enseñanza de las Ciencias Sociales a nivel de enseñanza media.

Es con esta finalidad que se incluye la siguiente recapitulación sobre algunos de los aspectos, del presente estudio, que se consideran básicos para una mejor comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación más directa con la organización curricular de esta área, resulta muy importante mencionar, que si bien se considera que la opción disciplinar es la que mejor se adecúa a las finalidades mismas de la educación media superior, es necesario visualizar las distintas asignaturas como un mismo bloque curricular. Para ello será necesario tener en cuenta aquellos aspectos similares entre las distintas disciplinas sociales, sin dejar a un lado los aspectos particulares de cada una de ellas, con la finalidad de establecer objetivos generales para toda el área, los cuales deberán, a su vez, responder a las demandas particulares del contexto institucional y social en el que se inscribe la práctica educativa.

Un segundo aspecto que parece imprescindible para el diseño de un currículum es la necesidad de adoptar una postura particular frente al proceso de enseñanza-aprendizaje, y en base a ésta diseñar acciones didácticas más adecuadas.

Retomando la idea de que el proceso de enseñanza-aprendizaje implica la interacción entre maestro, alumno y contenido; cabe aclarar lo siguiente:

Es necesario tener una idea clara de las características generales de la etapa de desarrollo en la que se encuentran los estudiantes a los que va dirigido el currículo. En el caso específico de una propuesta curricular para preparatoria, esto implicará reconocer los rasgos característicos del adolescencia, en cuanto a sus aspectos físicos, cognitivos y emotivos. Ya que sólo así se logrará una adecuada relación entre contenidos-finalidades del currículo y las necesidades-capacidad cognitiva de los estudiantes.

En relación al contenido, a lo largo de esta tesis se ha buscado fundamentar que, en realidad es posible identificar bajo el rubro de "contenido" tanto a los conocimientos de carácter teórico o conceptual, como a los procedimientos y actitudes. Sin embargo, se aclara también, que la diferencia entre estos es tan sólo de tipo pedagógica, por lo que el currículo de Ciencias Sociales debe proponerse, incluirlos y abordarlos en forma conjunta y continua a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tal como se mencionó, el currículo para esta área deberá incluir tanto el aspecto de destrezas y estrategias, como el contenido conceptual, incluyendo éste una serie de modelos o redes conceptuales propios de las distintas disciplinas sociales; por otra parte, el currículo perdería su propia esencia si no buscara el desarrollar ciertas actitudes, tanto en relación con el área de conocimiento en particular, como en relación a la vida personal de los alumnos a los que va dirigido.

En términos generales, al diseñar una propuesta curricular para Ciencias Sociales, se deberá llevar a cabo una selección y organización de contenidos "claves", los cuales funcionarán como ejes a lo largo del proceso. Realizar esta selección demanda una revisión profunda sobre la naturaleza del conocimiento social, la

cual permita identificar lo que en realidad es valioso, pertinente y significativo enseñar; para ello se sugiere la asesoría de expertos en las distintas disciplinas.

Una vez hecha esta selección, habrá que tomar las decisiones relativas a la organización de dichos contenidos, en forma congruente con la concepción que se tenga sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este aspecto nos acerca al terreno de la didáctica el cual, tal como hemos argumentado, es o debería ser, dominio más directo del docente. En el trabajo se mencionan las ventajas de un diseño curricular abierto en cuanto a la conceptualización del rol del docente; básicamente un diseño de esta naturaleza, ofrece una mayor libertad para realizar las modificaciones y adecuaciones necesarias con relación a las características particulares en las que se realiza la acción educativa.

En el caso específico del profesor de Ciencias Sociales habrá que destacar la importancia de seleccionar metodologías que favorezcan un proceso social de aprendizaje, la construcción de un ambiente que propicie, la reflexión, participación y análisis crítico, así como el uso de técnicas que permitan despertar el interés de los estudiantes por conocer y cuestionar el medio social en el que se desarrollan. En relación a esto último se recomienda la inclusión de los medios de comunicación en la enseñanza de las Ciencias Sociales como vehículo para favorecer el aprendizaje de temas de actualidad.

Como se ha señalado, el rol del maestro involucra la toma de decisiones, en forma constante, con la finalidad de facilitar el aprendizaje de los estudiantes. A lo largo de este trabajo se ha manifestado el papel crucial que desempeñan tanto las estrategias

de enseñanza como las estrategias de aprendizaje para la adquisición real de aprendizajes significativos. Se presentan algunos tipos de éstas, sin embargo, es necesario recordar que a final de cuentas la utilidad de una estrategia radica en el grado en que su uso facilita al los estudiantes la adquisición de los aprendizajes deseados; por lo que no es posible determinar que un cierto tipo de estrategias sea mejor que otro, de tal forma lo más adecuado, en nuestra opinión, sea el uso variado de las mismas.

Tal como menciona Gimeno Sacristán (1989), todo maestro tiene una idea o concepción propia la cual orienta su práctica. La intención al elaborar este trabajo ha sido explicitar una cierta concepción sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en preparatoria, coincidiendo con este autor en que se debe tratar de “racionalizar” la acción educativa, lo cual implica tener fundamentos explícitos de orden científico y axiológico de lo que se hace.

A N E X O S

Anexo 1. Etapas en el Desarrollo de la Conciencia Temporal e Histórica

Approximate Chronological Age	Realized Time			Notions of Time and History and Progressions of Historical Interest
	Past Which Can Be Present in Mind and Produce Effect	Present as Time Actively Employed	Anticipated Future Modifying Present Action	
Pre-adolescent	Last Year	This year	Next year	<p>Historical Continuity. Interest in historical sequence develops in following order: biological (seed, plant, harvest); technical (ships, engines); and cultural (period of satagecoaches, Bronze age). Historical Milieu: Isolated, realistic details placed in the historical framework (interest in museums); historical tales and novels.</p>
Adolescent	Five years ago	This period of life	In five years' time	<p>Historical Progress. Continuous development of one person or period. Beginning of Historical Interpretation. Psychological motives of past actions.</p>
Maturity	My past as a whole	My whole personality	My future in its historical development	

ANEXO 2

ACLARACION DE TERMINOS: DIFERENCIA ENTRE CURRICULUM FORMAL, CURRICULUM REAL Y CURRICULUM OCULTO

En forma general el término *currículum formal* corresponde al documento oficial o plan de estudios en el cual se especifican los resultados esperados en términos de conocimientos, habilidades o destrezas, lo que normalmente es denominado como conocimiento "válido".

El *currículum real*, también denominado currículum vivido, realidad escolar o práctica curricular, se refiere a todo aquello que "sucede" en la práctica. Incluye todas las interrelaciones personales, las decisiones, experiencias de maestros y alumnos, etc., independientemente de que éstas formen parte o no del documento legal (currículum formal).

Llegamos así al tercer término, el del *currículum oculto*, el cual engloba todos los efectos provenientes de las experiencias vividas en la realidad escolar, la serie de mensajes que se transmiten a partir de la forma de escolarización, su organización, sus prácticas, experiencias que, sin haber sido planeadas forman parte de la realidad escolar, las cuales no llegan a explicitarse y en muchos casos permanecen a niveles inconscientes, pero que forman parte tanto del currículum formal como del real.

De lo anterior se desprende el llamado problema del currículum, el cual consiste básicamente en cómo conectar el currículum formal con el currículum real, lo cual puede reducirse

en el ya conocido problema sobre cómo relacionar teoría y práctica y, sobre todo, cómo lograrlo en forma exitosa. Si retomamos el planteamiento de Stenhouse (1987) de currículum como intención y currículum como realidad, nos vemos obligados a reconocer que, en muchas ocasiones, se ha creado un abismo gigante o un gran vacío entre el deseo y la práctica, entre lo esperado y lo que es.

ANEXO 3

SIETE COMPONENTES DE ESTRATEGIA DE LA TEORIA DE ELABORACION

Material traducido de: Reigeluth, Ch. y Faith Stein. "The Elaboration Theory of Instruction". Instructional Design Theories and Models: an Overview of their Current Status. LEA, 1983.

1. Un tipo especial de secuencia para la elaboración que va de lo simple a lo complejo (para la estructura principal del curso). En este punto la Teoría de la Elaboración propone que una secuencia elaborativa (de la cual existen tres tipos) es una secuencia que va de lo simple a lo complejo en la cual:

- a) las ideas generales epitomizan más que resumen las ideas siguientes, y
- b) la epitomización se realiza en base a un solo tipo de contenido.

De acuerdo a esta teoría se identifican tres tipos de contenido: conceptos, procedimientos y principios. Básicamente un *concepto* es un conjunto de objetos, eventos o símbolos que tienen ciertas características en común. El conocer un concepto implica ser capaz de identificar, reconocer, clasificar o describir lo que algo es. Un *procedimiento* es un conjunto de acciones que tienen la intención de alcanzar un fin. Se le refiere, a menudo, como una habilidad, técnica o método. El conocer un procedimiento implica saber hacer algo. Finalmente un *principio* es una relación de cambio. Puede denominarse hipótesis, proposición, regla o ley, dependiendo de la cantidad de evidencia para su confiabilidad.

De acuerdo a Reigeluth epitomizar difiere de resumir en dos

aspectos principales: en primer lugar se trata de presentar un pequeño número de ideas para ser enseñadas en el curso y en segundo lugar, proponerlas a un nivel concreto.

Resulta de interés el añadir, que bajo esta concepción el epitomizar no se equipara con abordar a manera de punto de vista general los contenidos importantes de un curso; sino que se refiere a enseñar (a un nivel de aplicación, complementando con ejemplos y prácticas que faciliten al estudiante relacionar lo que se está aprendiendo con las experiencias y conocimientos anteriores), las ideas fundamentales y representativas que plasmen la esencia de todo el contenido.

En esencia el proceso de epitomizar incluye:

- a) Seleccionar un tipo de contenido como contenido organizador (conceptos, procedimientos o principios).
- b) Listar todo el contenido organizador que se espera enseñar en el curso.
- c) Seleccionar unas pocas ideas de dicho contenido organizador las cuales sean las más básicas, simples y/o fundamentales; pero nunca abstractas.
- d) Presentar estas ideas a nivel de aplicación más que a nivel superficial y de memorización.

2 .Secuencias de requisitos de aprendizaje (a lo largo de las lecciones particulares del curso). Esto se refiere a reconocer la estructura de aprendizaje, es decir, reconocer las ideas o hechos que deben aprenderse con anterioridad para que nuevas ideas puedan ser aprendidas; lo cual implicará que la presentación el contenido siga un orden tal que una idea no se introduzca hasta que todos sus requisitos de aprendizaje hayan sido presentados. Por ejemplo,

uno no puede aprender lo que es una ecuación cuadrática hasta que se han aprendido lo que son sus características esenciales (elevar a una segunda potencia y variable desconocida). En forma similar, uno no puede aprender el principio “fuerza igual a masa por aceleración” hasta que se conocen los conceptos de masa, aceleración y fuerza. También es necesario comprender la relación representada por los términos “igual a” y “por”. Antes de que el estudiante domine estas ideas, será incapaz de comprender el principio de “fuerza= masa*aceleración”. Sin embargo el estudiante es capaz de sustituir valores y calcular resultados (procedimiento rutinario).

3. **Resúmenes** (summarizers).

En toda instrucción es importante revisar sistemáticamente lo que se ha venido aprendiendo, en orden de ayudar a prevenir su olvido. En la Teoría de la Elaboración el resumen es un componente de la estrategia que provee básicamente tres cosas: una declaración concisa de cada idea o hecho que ha sido enseñado; un ejemplo de referencia (que sea típico o fácil de recordar) y algún tipo de diagnóstico, autoevaluación o reactivos de práctica para cada idea. Esta teoría propone la existencia de dos tipos de resúmenes: uno denominado *resumen interno*, el cual viene al final de cada lección e incluye sólo las ideas o hechos que fueron enseñados en esa precisa lección; y el *resumen entre-conjuntos*, que contiene las ideas que han sido enseñadas en un “conjunto de lecciones” hasta el punto que encuentra el estudiante en ese momento.

4. **Sintetizadores** (synthesizers).

En toda instrucción es importante interrelacionar

periódicamente e integrar las ideas individuales que se han venido enseñando, con el fin de:

- 1) Proveer a los estudiantes con ese tipo valioso de conocimiento;
- 2) facilitarles una comprensión más profunda de las distintas ideas a través de la comparación y contraste;
- 3) incrementar el sentido y efecto motivacional del nuevo conocimiento mostrándoles como ésta “encaja” en el “todo” o figura global y,
- 4) incrementar la retención creando lazos o “ligas” adicionales entre el conocimiento nuevo y el conocimiento anterior.

En la teoría de la Elaboración un sintetizador, es un componente de la estrategia que sirve para relacionar e integrar ideas de un mismo tipo. Esto se logra presentando: 1) una generalidad en la forma de uno (o más) tipos de estructuras de conocimiento y, si es necesario, explicando lo que significa; 2) incluir ejemplos referencia, -aquellos que ilustren las relaciones entre las ideas-; y 3) diseñar reactivos o items de diagnóstico, autoevaluación y práctica. Se manejará un sólo tipo de relación para cada sintetizador, con el fin de no confundir al estudiante .

De forma similar que con el uso de los resúmenes o recapitulaciones la teoría de la Elaboración recomienda el uso de dos clases de síntesis: *un sintetizador interno* y otro *entre conjuntos*. El sintetizador interno muestra las relaciones entre las nuevas ideas que están siendo enseñadas una lección. Por su parte, el sintetizador entre conjuntos muestra como las nuevas ideas se relacionan con las ideas enseñadas las lecciones anteriores. En forma más específica, el sintetizador interno funciona de forma

horizontal mostrando las relaciones entre las ideas de una lección. Mientras que el sintetizador entre-conjunto funciona tanto de manera horizontal, indicando las relaciones entre ideas de un conjunto de lecciones en el mismo nivel de elaboración; como verticalmente para mostrar las relaciones entre las ideas en ese grupo de lecciones y las ideas más generales e inclusivas que las contienen. De esta forma, las nuevas ideas se colocan a lo largo del contexto de la instrucción previa. A través de un proceso de síntesis periódicas, el estudiante continuamente se mantiene alerta de la estructura de las ideas en el curso y de la relevancia que juega cada pieza individual de conocimiento con respecto al resto.

5. Analogías.

Tal como hemos mencionado anteriormente distintos estudios han puesto de manifiesto que el uso de analogías facilita la comprensión de las nuevas ideas al relacionarlas con ideas ya familiares. Una analogía es útil en el momento que se pretenda la adquisición de ideas difíciles de comprender y las que carecen de sentido directo para el estudiante. Mediante la relación de este contenido difícil y desconocido con un conocimiento familiar en alguna otra área, el nuevo concepto adquiere sentido y significado, es decir, se vuelve familiar.

Siempre y cuando la instrucción, identifique claramente, los límites de la relación y los puntos en los que la analogía se separa, éste recurso puede ser un componente de estrategia muy fuerte y útil. Mientras mayor sea el número de las similitudes, más efectiva resultará la analogía. De igual forma, entre mayor sea el número de ideas que puedan ser familiares a través de una comparación

analógica, mejor. Incluso, si la familiaridad es muy alta y de significado para el estudiante, será de mayor utilidad y beneficio. Sin embargo, si el número de diferencias entre la idea nueva y la analogía es muy grande, la analogía puede ocasionar mayor confusión que utilidad.

6. Activadores de estrategia-cognitiva (cognitive-strategy activators).

La instrucción es más efectiva en la medida que requiera el uso de estrategias cognitivas relevantes por parte del estudiante ya sea consciente o inconscientemente (Bruner, 1966, Gagné, 1977; Rigney, 1978), esto debido a que la forma en que un estudiante procesa las “entradas” o inputs es una parte crucial en el proceso de aprendizaje. Las estrategias cognitivas, algunas veces llamadas habilidades genéricas, incluyen habilidades de aprendizaje, y habilidades de pensamiento que pueden ser utilizadas a lo largo de una amplia variedad de áreas de contenido (de ahí el término “genéricas”), tales como el crear imágenes mentales e identificar analogías.

Las estrategias cognitivas pueden y deben ser activadas durante la instrucción. Dos medios de lograr esto han sido descritos por Rigney (1978).

Primero, la instrucción puede ser diseñada de forma tal que, force al estudiante a utilizar cierta estructura cognitiva particular, a menudo sin que el estudiante se percate de que la está utilizando. Estos activadores de estrategia “incluidos” (embedded) abarcan el uso de figuras, diagramas, analogías, parafraseo, nemotécnicas, y otros recursos que obligan al estudiante a manipular o interactuar con el contenido de manera específica.

El segundo tipo o forma de activador es denominado activador independiente (detached- strategy activator), dirige al estudiante a emplear una estructura cognitiva que ha sido previamente adquirida. Es de gran interés el reconocer que, por ejemplo, instrucciones como “crear una imagen mental de un proceso nuevo” o “pensar en una analogía para este concepto” tienen dos funciones. En primer lugar mejoran la adquisición y retención del nuevo concepto por parte del estudiante y en segundo lugar, el uso consciente de estrategias cognitivas aumenta la competencia y capacidad del estudiante para ejecutarlas.

La Teoría de la Elaboración propone que las estrategias cognitivas pueden y deben ser enseñadas a lo largo de la materia de interés. La inclusión de activadores independientes, acompañados de cierta breve instrucción en el uso de dichas estructuras cognitivas (para aquellos estudiantes que no están familiarizados con ellas) toma muy poco tiempo instruccional y aumenta tanto la efectividad de la instrucción como la capacidad del estudiante para manipular y entender tareas similares de aprendizaje. Este uso de activadores independientes (detached activators) sirve para proveer práctica, la cual acompañada de ejemplos denominados (embedded activators) para las mismas estrategias cognitivas, ayudarán al estudiante a aprender como usar cada estrategia cognitiva por si mismos. Esto ayudará también a conocer cuando usar cierta estrategia cognitiva, apropiada para cada de aprendizaje en particular. Esto último resulta un aspecto importante a considerar en relación al siguiente componente de estrategia, el control por parte del estudiante.

7. El uso de un **formato que facilite el control por parte**

del estudiante.

De acuerdo con Merrill (1979), el concepto de control del estudiante se refiere, en su sentido más amplio a, la libertad que posee de tomar comando en la selección y secuencia de: 1) el contenido que será aprendido (control del contenido); 2) la razón a la cual el estudiante aprenderá (control del ritmo); 3) los componentes de estrategia instruccional particulares seleccionada, así como el orden en el que los usará (control de ejecución); y 4) las estrategias cognitivas particulares que empleará cuando esté interactuando con la instrucción (control consciente de cognición). Merrill (1979) ha descrito las características de cada uno de estos cuatro tipos de control, así como las limitaciones que la instrucción les impone. La teoría de la elaboración presenta posibilidades para que el estudiante controle: la selección del contenido (1), los componentes de la estrategia instruccional (3), y las estrategias cognitivas (4). La segunda categoría resulta controlable sólo al nivel micro. Merrill se refiere de manera hipotética a la existencia de un modelo de metaconocimiento interno para cada estudiante el cual dirige la manera como el estudiante mismo elige estudiar y aprender.

BIBLIOGRAFIA

Andina, María y Gerardo Santa María. Aprendizaje de las Ciencias Sociales. Buenos Aires, Arg.: El Ateneo, 1988.

Arredondo. La Enseñanza de las Ciencias Sociales. México: CONACYT, 1980.

Asensio, Mikel, Mario Carretero y J. I. Pozo. "La comprensión del tiempo histórico". La Enseñanza de las Ciencias Sociales. Mario Carretero, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asensio comps. España: Aprendizaje Visor, 1989, pp. 103-139.

Ausubel, David, Joseph Novak y Helen Hanessian. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas, 1986.

Autores varios. "EL ambiente y la escuela.". Cuadernos de Educación. 90, (diciembre), 1981. 1-49

Batlóri, Roser, Xavier Hernández y Joan Pagés. "Las Ciencias Sociales". Cuadernos de Pedagogía. 139 (julio-agosto), pp 58-61.

Coll Salvador, César (1986) "Hacia la elaboración de un modelo de diseño curricular". Cuadernos de Pedagogía. 139 (julio-agosto), 7-16.

---, (1986,b) "Los niveles de concreción en diseño curricular".
Cuadernos de Pedagogía. 139 (julio-agosto), 24-30.

Constantino, Gustavo. "La evaluación: condicionante del aprendizaje y medio para estimular el pensamiento de los estudiantes".
Revista de Instituto de Investigaciones Educativas. No. 59, Buenos Aires, Arg. agosto, 1987. 53-78

Costa, Arthur. (1991, a) "Mediating the Metacognition." Developing Minds. A resource book for teaching thinking. Arthur Costa, ed. U.S.A.: ASCD, 1991, pp 211-215.

---, (1991b) "Teacher Behaviors that enable Student Thinking".
Developing Minds. A resource book for teaching thinking. Arthur Costa, ed. U.S.A.: ASCD, 1991, pp 194-207.

De la Rosa Acosta, Bernardo. Educación Cívica y Comprensión Internacional. España: CEAC, 1977.

Diver, A.C. "Seven Stages of Life." The Encyclopedia of Human Development and Education Theory. Research and Studies. R. Murray Thomas, ed. USA. pp. 188 -193.

Domínguez, Jesús. "EL lugar de la Historia en el Currículum 11-16." La enseñanza de las Ciencias Sociales. Mario Carretero, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asensio comps. Madrid: Aprendizaje Visor, 1991, pp. 33-61.

- Du Verger, Maurice. Métodos de las Ciencias Sociales. Trad. Alfonso Sureda, 5a. edición, México: Ariel, 1992.
- Gagné, Ellen. La psicología cognitiva del aprendizaje escolar. Trad. Paloma Linares, Madrid, España: Aprendizaje Visor, 1991.
- Gimeno Sacristán, José. El currículum: una reflexión sobre la práctica. 2a. edición, Madrid: Morata, 1989.
- Gimeno Sacristán, José Angel Pérez Gómez. "Los contenidos del currículum". La enseñanza: su teoría y su práctica. Gimeno Sacristán, José y Angel Pérez Gómez, eds. Madrid, España: Akal Universitaria, 1985. pp. 191-195.
- Gonzalez Hernández, Angel. Didáctica de las Ciencias Sociales. Barcelona, España: CEAC, 1980.
- Gómez, Isabel y Teresa Mauri. "Valores, actitudes y normas". Cuadernos de Pedagogía. 139, (julio-agosto) 1986,
- Glazman R, y M. de Ibarrola. Planes de Estudio: propuestas institucionales y realidad curricular. México: Nueva Imagen, 1987, pp. 24-46.
- Gross, Richard, Rosemary Messick, June R. Chapin y Jack Sutherland. Ciencias Sociales. Programas Actualizados de Enseñanza México: Limusa, 1983.

Heimilch, Joan y Susan D. Pittman. Los mapas semánticos. Estrategias de aplicación en el aula. Trad. Carmen Trillo, Madrid: Aprendizaje Visor, 1990.

Kholberg, L y Richard Hersh. "Moral Development: A review of the Theory." Innovations in Education. Reformers and Their critics. Rich Martin, ed. USA, 1990. pp 262-271

Kirman, Joseph. "Usin Satire to Study Current Events". Social Education. March, 1993, 139-1412.

Lafourcade, Pedro. Planeamiento, conducción y evaluación de la enseñanza superior. Buenos Aires, Arg.: Kapeluz, 1974.

León, José y A. García Madruga. "Comprensión de textos e instrucción". Cuadernos de Pedagogía. 169, 1989, 54-59.

Ministerio de Educación y Ciencia. Diseño Curricular Base Vol.II. Madrid, 1989.

Nelson, Murry. Children and Social Studies. Creative Teaching in the elementary school. Second edition. Boston, Harcourt Brace Jovanich College Publishers, 1992.

Novak, J. Y Bod Gowin. Aprendiendo a aprender. España: Martínez Roca Editores, 1988.

Pérez Gómez, Angel. "Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases psicológicas para el diseño de la

instrucción". La Enseñanza: su teoría y su práctica. J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez. eds. Madrid, España: Akal Universitaria, 1985, pp. 322-348.

Piaget, J. Psicología y Epistemología. Buenos Aires, Arg.: Emece, 1972.

Popkevitz, Thomas. "Los valores latentes del currículum centrado en las disciplinas". La enseñanza: su teoría y su práctica. Gimeno Sacristán, José y Angel Pérez Gómez, eds. Madrid, España: Akal Universitaria, 1985, pp. 306-320.

Pozo, Juan Ignacio, Mikel Asensio y Mario Carretero. "Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia." La enseñanza de las Ciencias Sociales. Mario Carretero, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asensio comps. Madrid: Aprendizaje Visor, 1991, pp. 211-239.

Presseisen , Barbara. "Thinking Skills: Meanings and Models Revisted". Developing Minds. A resource book for teaching thinking. Arthur Costa, ed. U.S.A.: ASCD, 199, pp. 56-63.

Reigeluth, Charles and Faith Stein. "The Elaboration Theory of Instruction". Instructional Design Theories and Models: An Overview of Their Current Status. Reigeluth, Charles, ed. New Jersey : LEA, 1987 pp. 335-381.

Sarramona, Jaime. "Bases pedagógicas". Cuadernos de Pedagogía. 139 (julio-agosto) 1986, 21-21.

- Shane, Harold. "¿Qué nos dicen las Ciencias Sociales de la Educación del Mañana?. Retos para el año 2000. 1986.
- Schug, Marck y R. Beery. Teaching Social Studies in the elementary school: Issues and practices., Illinois: Waveland Press, 1989.
- Seiger-Ehrenberg, Sydelle.(1991, a) "Concept Development". Developing Minds. A resource book for teaching thinking. Arthur Costa, ed. U.S.A.: ASCD, 1991, pp. 290-295.
- , (1991 b) "Educational Outcomes for K-12 Curriculum". Developing Minds. A resource book for teaching thinking. Arthur Costa, ed. U.S.A.: ASCD, 199, pp. 290-295.
- Taba, Hilda. Elaboración del currículo. Teoría y práctica. Buenos Aires, Arg.: El Troquel, 1974.

UV Biblioteca de Educación
E6E00000008086

