

El papel de las concepciones de los alumnos en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Hacia un enfoque integrador

Francisco F. García Pérez
(Grupo D.I.E. Proyecto IRES) Universidad de Sevilla (*)



RESUMEN

La consideración de las concepciones de los alumnos constituye el aspecto central de la perspectiva constructivista. La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales está prestando cada vez mayor atención a las concepciones como dificultades epistemológicas en el proceso de construcción del conocimiento escolar, proceso que puede ser entendido como enriquecimiento progresivo del conocimiento de los alumnos. En ese sentido, la didáctica se concibe como el conocimiento específico referido a los procesos de construcción del conocimiento por parte de los alumnos y a la manera de favorecerlos por parte de los profesores.

Cuando se habla de didáctica hoy es inevitable referirse al constructivismo o a la perspectiva constructivista, y cuando se habla de constructivismo como perspectiva para entender el conocimiento y el aprendizaje de las personas, es inevitable terminar refiriéndonos a la didáctica, es decir a cómo los profesores podemos ayudar a los alumnos a construir un conocimiento significativo. Pero las relaciones entre constructivismo y didáctica no son simples, tienen una historia complicada, de tal manera que, en muchas ocasiones, parece que *estamos de vuelta* sin que aún hayamos ido (Rodrigo y Cubero, 1998). En todo caso, se puede decir, de forma general, que las didácticas específicas –y concretamente la Didáctica de las Ciencias Sociales– no pueden prescindir, hoy, de la perspectiva construc-

tivista, aunque sea para someter a debate sus aportaciones. Asimismo, es evidente que la perspectiva constructivista no debe ser la única que oriente y determine el planteamiento didáctico; ha de haber otras aportaciones, que no pueden ser *trasladas* sin más a la enseñanza, sino que han de ser reelaboradas desde un enfoque específicamente didáctico. Por lo demás, de poco sirve un enfoque didáctico constructivista, crítico, complejo, etc. si los profesores y profesoras no podemos, no sabemos o no queremos asumirlo desde nuestro planteamiento profesional; por lo que *conocimiento didáctico* y *conocimiento profesional* son, en definitiva, las dos caras de un mismo y complejo proceso: la mejora de la enseñanza y de la formación del profesorado (Porlán y Rivero, 1998).

(*) Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación. Avda. Ciudad jardín, 22. 41005 Sevilla. Correo electrónico: fgarcia@cica.es.



Enseñanza, constructivismo y concepciones de los alumnos

Con frecuencia la aportación del constructivismo a la didáctica se identifica con la cuestión de las *concepciones de los alumnos*, aspecto que representa emblemáticamente el enfoque constructivista. Este planteamiento corre el riesgo de ser simplificador, sobre todo cuando las concepciones de los alumnos se contemplan como una cuestión exclusivamente de metodología didáctica, que termina plasmándose en determinadas *fórmulas* de aplicación en la clase: hacer una serie de *preguntas* a los estudiantes antes de empezar un tema, exponer a continuación la información *correcta*, pedir que al final hagan un relato de las actividades realizadas... Sin embargo, tomar en consideración las concepciones o ideas de los alumnos puede –debe– tener un enfoque mucho más completo y complejo, que afectaría no sólo al *cómo enseñar* sino, muy principalmente, al *qué enseñar* y, por tanto, al *conocimiento escolar*; y en ese sentido sí podemos interpretar que la aportación básica del constructivismo se refiere a las concepciones o *ideas* de los alumnos.

En efecto, la toma en consideración de las concepciones entraña un cambio epistemológico profundo, pues, en último término se trata de saber si, para conocer cómo es el mundo que nos rodea, hay que tener en cuenta no sólo las propiedades llamadas *objetivas* sino también las *subjetivas*, es decir las *representaciones* que los humanos tenemos de esa realidad (André, 1994). El debate en torno a las concepciones –y, por tanto, el debate sobre el constructivismo– se plantea, pues, de raíz, en el campo epistemológico, en donde el enfoque constructivista se contrapone a las posiciones empiristas y a las racionalistas, subyaciendo, en el fondo, un enfrentamiento –de enorme interés para el conocimiento escolar– entre una concepción absolutista del conocimiento y una concepción relativista (que puede tener diversos

matices intermedios). De hecho, la investigación didáctica está poniendo el énfasis en el análisis de la evolución de las concepciones de los alumnos *como cambios epistemológicos* (Giordan y De Vecchi, 1995; Astolfi, 1999).

Sin embargo, con frecuencia el debate sobre el constructivismo queda limitado al campo psicológico, se ve arrastrado al campo curricular e incluso termina empantanado en el campo de la política educativa, perdiéndose la perspectiva epistemológica, que constituye la referencia básica. Así, pues, habría que delimitar los tipos de debate y los campos respectivos en que se han de desarrollar; sobre todo, habría que ser cautos en relación con la traslación (más o menos directa) de la perspectiva constructivista al ámbito de la escuela, intentando, en todo caso, definir mejor las relaciones entre constructivismo y enseñanza y centrar las cuestiones de reflexión (Delval, 1996-1997 y 1997a; Pérez Gómez, 1992; Hernández, 1997; García Pérez y Merchán, 1998). La experiencia de la reciente e intensa etapa vivida en España, con la implantación de la reforma y la paralela consideración del constructivismo como teoría *oficial* del nuevo sistema puede servir, en efecto, para poner sobre aviso acerca de los usos demasiado mecánicos y de las interpretaciones sesgadas (desde diversos frentes).

Por lo demás, en muchas ocasiones, el recurso al constructivismo (o a los postulados considerados genéricamente constructivistas) no se ha hecho desde los mismos supuestos ni ha habido unanimidad en lo que se entienda por tal, de forma que el término constructivismo hoy parece tener un carácter polisémico, coexistiendo bajo el mismo rótulo explicaciones distintas, cuando no contradictorias. Para algunos autores el constructivismo habría que entenderlo, en sentido *estricto*, como teoría epistemológica, con su vinculación a una teoría psicológica, que estaría representada en su versión contemporánea por la teoría piagetiana; se advierte así de

los riesgos de una traslación apresurada al ámbito educativo, ámbito en el cual la discusión fundamental ha de centrarse en las finalidades (Delval, 1997b). Para otros autores, que entienden el constructivismo en un sentido más *amplio*, habría tantos constructivismos como teorías psicológicas del desarrollo y del aprendizaje inspiradas en los principios básicos de la explicación constructivista del psiquismo humano; defienden, por tanto, la posibilidad de definir *un modelo de enseñanza y aprendizaje* de carácter constructivista, que aproveche las aportaciones de diversas teorías (de Piaget, de Vygotski, de Ausubel, del procesamiento humano de la información...), de las que se extrae un conjunto de principios y conceptos explicativos *de naturaleza constructivista* (Coll, 1996).

Por otra parte, hay autores que establecen determinadas precisiones en relación con los procesos de construcción del conocimiento; no comparten la idea –generalizada, según parece–, de que en todo aprendizaje de tipo constructivo se produzca un *cambio conceptual* (Pozo, 1997). Concretamente, M.J. Rodrigo y R. Cubero (1998) destacan cómo se ha criticado la lectura que se hace en ocasiones del cambio conceptual, según la cual los resultados de investigaciones realizadas en un dominio concreto (frecuentemente el de la Física y la Química) se han elevado a conclusiones sobre la naturaleza del cambio conceptual en general.

En todo caso, la mayor parte de las posiciones coinciden en otorgar un papel central a la naturaleza y sentido de la educación escolar, lo que es fundamental en cualquier planteamiento didáctico. Por tanto, resulta decisiva la opción que se tome a este respecto, opción que, en gran parte es de carácter ideológico y que tiene que ver con una determinada forma de ver e interpretar el mundo; se trata, en definitiva, de la cosmovisión que ha de servir de marco a cualquier proyecto educativo.

En último término, asumir una perspectiva constructivista constituye un reto para el equipo de profesores que diseñe y desarrolle un determinado proyecto y lo experimente en sus aulas. Se trata, en definitiva, del laborioso proceso de elaborar propuestas de conocimiento escolar (en forma de unidades didácticas, por ejemplo) y de experimentarlas favoreciendo la construcción de ese conocimiento por parte de los alumnos y realizando un seguimiento de la evolución de las concepciones: he ahí el verdadero banco de pruebas de la perspectiva constructivista, y no las declaraciones de intención tan abundantes en los diseños curriculares y en la literatura didáctica. Por ello no parece concebible un proyecto curricular que no contemple procesos de experimentación y evaluación de las propuestas (Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales del Proyecto IRES, 1996; Souto, 1998).

Concepciones de los alumnos y Didáctica de las Ciencias Sociales

Volviendo a las concepciones o ideas de los alumnos como asunto central de un enfoque constructivista de la enseñanza, hay que constatar, ante todo, que en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales los estudios sobre concepciones no han tenido una trayectoria tan desarrollada como en otras didácticas (por ejemplo en la Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza). En todo caso, hoy se dispone de reflexiones generales de gran interés y de conclusiones de investigación relativas a algunos campos específicos. En los primeros momentos del desarrollo de la investigación se aprecia una cierta dependencia con respecto a la Psicología, cuyas aportaciones en muchas ocasiones han sido tomadas demasiado mecánicamente. Así, la teoría de los estadios evolutivos de Piaget ha marcado decisivamente –como también puede apreciarse en la Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza– el enfoque de las investigaciones sobre concep-

ciones o ideas de los alumnos, orientándolas, en principio, hacia la confirmación o no de la existencia de un estadio determinado en el ámbito de los contenidos de cada asignatura o área; por ejemplo, en relación con la enseñanza de la Historia o de la Geografía, frecuentemente se intentaba ver si la comprensión del tiempo histórico o del espacio geográfico confirmaba que esos niños o adolescentes estaban ya en el estadio formal, produciéndose la impresión de que sólo fuera posible realizar determinados aprendizajes cuando el alumno estuviera maduro para ello y manteniéndose así una visión restrictiva del proceso de aprendizaje (Maestro, 1991). En todo caso, el influjo piagetiano, al presentar el aprendizaje como construcción *desde dentro*, también llevó a prestar atención a lo que efectivamente ya está dentro del que aprende, es decir a las concepciones, representaciones, imágenes, estereotipos... de los alumnos en relación con los nuevos conocimientos que se les pretendía enseñar.

En cuanto a temáticas o contenidos investigados, en la Didáctica de las Ciencias Sociales desde muy pronto los conceptos de espacio y de tiempo (véase, por ejemplo, Carretero, Pozo y Asensio, 1989) constituyen el objeto central de las investigaciones, con el inconveniente de que, en ocasiones no se estaba investigando sobre el espacio geográfico o sobre el tiempo histórico sino sobre las categorías generales de espacio y tiempo tal como, según la teoría piagetiana, la construyen los humanos; pueden verse, a este respecto, las precisiones de M.R. Piñeiro (1998) acerca de las diferencias entre la construcción del espacio *geométrico* (piagetiano) y del espacio geográfico. Por lo demás, casi nunca las concepciones exploradas se consideraban incardinadas en una estructura conceptual o en la red semántica propia del pensamiento del alumno.

Pilar Maestro, en una revisión reciente, a propósito de la investigación sobre ideas de los alumnos en relación a la Historia

señala que estas concepciones (o *esquemas previos*) pueden referirse a tres grupos de conceptos y hechos históricos:

a. *Conceptos propios de la estructura epistemológica de la Historia, como explicación, narración, objetividad, duración, cambio, causa..., que, aunque naturalmente no siempre se han adquirido en relación con el conocimiento histórico, se aplican a él;*

b. *Ciertos conceptos básicos, propios de los hechos y procesos históricos, sociales, económicos, utilizados o conocidos superficialmente por el entorno social, como pueden ser democracia, esclavo, clase social, monarquía, rey, proletario, revolución, crisis, decadencia, cultura...;*

c. *Hechos y personajes históricos conocidos en forma difusa y estereotipada socialmente: la caída del Imperio Romano, la vida en los castillos medievales, los faraones egipcios o los emperadores romanos, La Revolución Francesa, el nacimiento de la industria, Hitler, Colón, el descubrimiento de América, la unidad de España por los Reyes Católicos... (1997, p. 201 y ss.).*

Si se aplicara este esquema a los contenidos de la Geografía, en *a* se podrían considerar, por ejemplo conceptos como *espacio, localización, distribución*, etc., en *b* conceptos como *expansión urbana, planificación, régimen demográfico*, etc., y en *c* podrían incluirse las informaciones descriptivas sobre *regiones y espacios concretos*.

Este tipo de clasificación puede servir para intentar entender la multitud de experiencias que se vienen realizando en relación con la exploración de ideas o concepciones de los alumnos. Pero desde la perspectiva del Proyecto IRES (*Investigación y Renovación Escolar*) (Grupo Investigación en la Escuela, 1991) mantenemos otro enfoque no tanto en relación con el contenido disciplinar –como en el caso expuesto– sino con el conocimiento de los alumnos como sistemas de ideas con una lógica peculiar, que habría que poner en relación, en todo caso, con las propuestas de conocimiento escolar. Desde esta perspectiva se

podría reinterpretar la clasificación de P. Maestro de la siguiente forma: en *a* se podría considerar lo que denominamos *conocimiento metadisciplinar* (incluidos algunos conceptos muy básicos de la Geografía o de la Historia, comunes o próximos a otras disciplinas), es decir ideas como sistema, cambio, causalidad, localización...; estas ideas *gobernarían* los otros niveles (*b* y *c*), es decir, las ideas de estos otros niveles se podrían interpretar mejor teniendo como referente lo contemplado en *a*.

Así, pues, nos interesa más la consideración de las concepciones o ideas *generales* (por decirlo así) de los alumnos acerca de la realidad (especialmente la realidad social) que las ideas específicas (supuestamente correspondientes a los conceptos académicos de Ciencias Sociales), ideas éstas que, en todo caso, también son manejadas e integradas por los alumnos en su sistema general. Por tanto, no tendría un interés especial la exploración de *informaciones escolares* concretas, sino más bien la aproximación a los constructos más básicos y generales que subyacen en el conocimiento de los alumnos. Es verdad que muchas veces los alumnos no manejan *informaciones* concretas de las disciplinas (como, por ejemplo, sobre la batalla de Waterloo o sobre el desierto central australiano), pero no parece que tenga que ver con la investigación de concepciones –aunque pudiera tener cierto interés informativo o evaluatorio– investigar si los alumnos disponen *ya* o no de esas *informaciones*. Y es que dichas *informaciones* tienen una relación bastante directa con la instrucción escolar concreta y seguramente su carencia puede ser solucionada con relativa facilidad; más complicado resulta, sin embargo, acceder a las creencias o concepciones más profundas y propiciar su modificación.

En cuanto al enfoque de las investigaciones sobre el papel de las concepciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se puede apreciar, en la Didáctica de las Ciencias Sociales, cierto paralelismo con la

trayectoria de la Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza (Giordan, 1996). Así, los primeros trabajos sobre concepciones se limitaban prácticamente a constatar el *error* o la *carencia conceptual* por parte de los alumnos, con la finalidad de pasar, a continuación, a transmitirles o a intentar que *descubrieran* los verdaderos conceptos. Más adelante se empiezan a enfocar los supuestos errores de las concepciones como *dificultades u obstáculos* para el aprendizaje; desde esta nueva óptica, para salvar esos obstáculos no habría que sustituirlos –lo que, por lo demás, no parece fácil–, sino trabajar sobre ellos para encauzarlos en sentido correcto.

En el ámbito francés el estudio de concepciones –denominadas con más frecuencia *representaciones*– relativas a contenidos de las Ciencias Sociales se desarrolla tempranamente y cuenta ya con cierta tradición (véase, por ejemplo, Audigier, 1988 y 1992). En dicho ámbito se aprecia una doble dependencia teórica: por una parte, las didácticas de las disciplinas –y, en general, la pedagogía– tienen una deuda con la teoría de las *representaciones sociales* de Serge Moscovici (véase, por ejemplo, Moscovici, 1985-1986), lo que establece un cierto sesgo *sociológico* en los planteamientos didácticos; por otra, la fuerte presencia de las disciplinas (Daudel, 1992) como referente prácticamente único en la elaboración del conocimiento escolar orienta la exploración y tratamiento de las concepciones de los alumnos con referencia a contenidos marcadamente disciplinares, como es visible, por ejemplo, en relación con los planteamientos de *construcción del espacio*, que siempre tiene como referencia el *espacio geográfico*, tal como es entendido y desarrollado por los paradigmas presentes en la disciplina escolar.

Ubicándose en este marco, F. Audigier señala que, pese a las diferencias entre *representaciones* y *conocimientos científicos*, la relación entre ambos tipos de conocimiento no puede pensarse como en oposición, como si se tratara de dos esferas de

conocimientos totalmente separadas, dado que, sobre todo en el caso de las ciencias de la sociedad, las representaciones existen; y el papel del enseñante no sería destruirlas, sino desarrollar, en relación con las mismas, una doble tarea: por una parte, *enriquecerlas*, es decir, *poner al alumno en situación de acoger informaciones nuevas y de reconstruir sus sistemas representativos, complejizándolos progresivamente, dándoles así un campo de validez cada vez más amplio*; por otra parte, trabajar sobre la articulación entre representaciones y conocimiento científico, *para que los alumnos se apropien poco a poco de un conocimiento de las reglas del juego de [dicho] conocimiento científico* (Audigier, 1988, p. 17). Habría que movilizar, pues –según Audigier–, los conocimientos correspondientes a estos dos niveles (nivel de las representaciones de los alumnos y nivel científico), teniendo constantemente presentes las diferencias entre las lógicas de ambos, para poder ir transformándolas. Así, pues, el obstáculo para avanzar hacia el conocimiento científico no serían las concepciones o representaciones de los alumnos sino *el desconocimiento de que esas representaciones son una manera de funcionamiento que tiene sus propias reglas, y que su campo de validez es diferente del que preside el conocimiento científico* (Ibid., p. 17-18).

También en el ámbito anglosajón se pueden encontrar aportaciones que –en el sentido expuesto por Audigier– toman el conocimiento de los alumnos no como obstáculo sino como punto de partida y referencia constante. Así, por ejemplo, J. Bale (1989) establece como axioma de su didáctica que *la geografía escolar debe constituirse a partir de los mundos que existen en la mente de los niños* (pág. 41 de la versión castellana). Desde otra óptica, A. Mchoul (1990) defiende la posibilidad de que el profesor parta, en la clase, de un discurso más próximo al sentido común, de una *geografía del sentido común*, para ir reconduciendo la conceptualización hacia categorías más científicas (orientación que re-

sulta especialmente adecuada para el carácter *negociado* que tienen muchos conceptos sobre todo en humanidades y ciencias sociales). Para ello se basa en el supuesto epistemológico de que todo conocimiento elaborado de una manera más formalizada (como el científico) se basa en formas de proceder más *cotidianas*, pero en todo caso de una gran elaboración.

Cierta conexión con esta atención a las dificultades y a la necesidad de *graduar* el aprendizaje al respecto puede apreciarse en la investigación anglosajona acerca del desarrollo en las destrezas de comprensión y representación gráfica del espacio (*graphicalacy*), aplicadas sobre todo al trabajo con mapas (Boardman, 1983), si bien en este enfoque se centra en aspectos muy concretos y casi *técnicos* de la enseñanza. Y es que en la tradición didáctica anglosajona (y concretamente en la didáctica de la Geografía) la preocupación por *diagnosticar* las distintas capacidades concretas de los alumnos, que han de aprender juntos en los *mixed abilities groups* y que han de superar posteriormente los niveles mínimos exigidos en las evaluaciones externas, ha marcado fuertemente el campo de la investigación sobre el aprendizaje, quedando en un segundo plano la atención a lo que podríamos llamar la lógica global del pensamiento del alumno. Así, por ejemplo, R. Gerber (1989) recomienda tres tipos de actividades de *diagnóstico* –todas bastante centradas en la indagación de capacidades y destrezas concretas– que pueden realizar los profesores de Geografía: predicción de la capacidad de ejecución y de comprensión de los alumnos sobre determinados aspectos; diagnóstico del nivel de entrada o de comienzo (al abordar una nueva temática); diagnóstico de las capacidades en sentido estricto (*abilities*) de los alumnos, entendidas como deficiencias a las que hay que buscar remedio.

En todo caso, la consideración de las concepciones de los alumnos como conocimiento diferente del disciplinar, sin que llegue a constituir un error o un estorbo para el aprendizaje, constituye, en general, un

avance decisivo en los planteamientos didácticos. La base que fundamenta esta consideración es, en definitiva, el reconocimiento de la validez epistemológica del conocimiento ordinario o cotidiano (que es un componente fundamental de las concepciones) en igualdad de condiciones con respecto al conocimiento científico disciplinar. Desde ese supuesto en el Proyecto IRES se intenta construir una concepción alternativa del conocimiento escolar, en la que las concepciones de los alumnos juegan un papel decisivo: el conocimiento escolar se iría construyendo mediante el enriquecimiento y la complejización progresiva de las concepciones, en un proceso continuo orientado por la concepción del mundo (o cosmovisión) que sirve de referencia al proyecto (Grupo Investigación en la Escuela, 1991; Porlán, 1993; García Díaz, 1998).

Hacia un enfoque didáctico integrador

Un proyecto educativo debe tener, pues, además de unos referentes epistemológicos y científicos, otros de carácter ideológico y político. En ese sentido entendemos en el IRES que la perspectiva constructivista ha de *integrarse* con otras perspectivas que fundamentan el proyecto; concretamente, la fundamentación básica del IRES se busca en: una *perspectiva constructivista y evolucionista del conocimiento*, una *perspectiva sistémica y compleja del mundo* y una *perspectiva crítica de la sociedad y de la enseñanza* (Grupo Investigación en la Escuela, 1991). Y esa integración ha de producirse mediante una reelaboración de dichos referentes en un ámbito específico, cual es el didáctico.

La didáctica, en efecto, puede ser entendida como *el conocimiento sobre cómo unas personas (los profesores) pueden ayudar institucionalmente a otras (estudiantes) a construir un conocimiento personal y colectivamente significativo (el conocimiento escolar)* (Porlán, 1993, 102); y desde ese entendimiento, la didáctica posee

unos problemas propios y puede manejar unos conceptos que, aunque estén relacionados con otros campos del saber, no constituyen una mera yuxtaposición de ideas prestadas, sino que éstas adquieren su propia lógica y organización. Como dice R. Porlán:

La naturaleza de los problemas didácticos, su componente interdisciplinar, su dimensión práctica y el carácter intencional, teleológico y de intervención social que poseen, les dota de un estatus epistemológico diferenciado [...], en la intersección de las tradiciones prácticas (componente empírico de la didáctica), las orientaciones curriculares (componente prescriptivo) y las aportaciones de teorías e ideologías más generales (fundamentos de la didáctica); si en el ámbito educativo no existe un discurso propiamente didáctico, se está renunciando a la elaboración expresa de un conocimiento específico de los procesos de enseñanza-aprendizaje que evite el sesgo reduccionista y simplificador que cada disciplina fundamentante, por su carácter parcial, tiende a aportar (1993, p. 175).

El conocimiento didáctico interpreta, pues, con claves propias esos otros conocimientos que se generan en los procesos de enseñanza-aprendizaje: el *conocimiento escolar* y el *conocimiento profesional*; para lo cual no basta con una perspectiva reduccionista, sino que resulta indispensable adoptar una perspectiva compleja de la educación. Esa comprensión compleja de los fenómenos educativos requiere un punto de vista más interactivo y más contextual; más interactivo en el sentido de relacionar el pensamiento del profesor con el de los alumnos (el primero es un mediador decisivo en la evolución del segundo); y más contextual en cuanto que no se puede prescindir del hecho de que la enseñanza no produce aprendizajes en situaciones espontáneas, sino que es un fenómeno institucionalizado, con carácter evaluativo, intencional y teleológico.

Cualquier planteamiento didáctico, pues, que se reclame complejo habrá de

abordar el análisis de la construcción del conocimiento escolar por parte de los alumnos –y de la construcción del conocimiento profesional por parte de los profesores– en el contexto de una teoría más compleja e integradora sobre la enseñanza y el aprendizaje escolar que describa la multidimensionalidad del aula, la naturaleza del conocimiento que fluye en ella y los principios favorecedores de su cambio y evolución, cuestiones que consideramos básicas en el Proyecto IRES (Grupo Investigación en la Escuela, 1991; Porlán, 1993; García Díaz, 1998).

La mayor parte de las aportaciones recientes en Didáctica de las Ciencias Sociales (vid., a modo de ejemplos recientes, Benejam y Pagès, 1997; Luis Gómez, 1997; Souto, 1998) se reivindica la especificidad y autonomía de este ámbito científico. Sin embargo, no siempre aparece con la misma claridad este carácter de reelaboración específica (e integradora) que ha de tener ese conocimiento didáctico. En una primera ojeada al panorama didáctico en Ciencias Sociales, llaman la atención rasgos como los siguientes: el planteamiento (frecuente) de la didáctica a partir de disciplinas (no de áreas); el centramiento en las cuestiones metodológicas; un uso rutinario de las ideas de los alumnos o, todo lo más, una consideración de las mismas desde una perspectiva metodológica –como antes dije–; la desvinculación de las propuestas curriculares que se hacen para los alumnos con respecto a los profesores que van a desarrollarlas; etc. Ello me sugiere algunas reflexiones, que expreso en forma de sugerencias de actuación, que pueden servir, asimismo, de conclusiones:

1. Habría que hablar de una *Didáctica de las Ciencias Sociales*, más que de una didáctica de cada disciplina (de la Geografía, de la Historia, etc.). Esto no tiene por qué entrar en contradicción con la existencia, en otros niveles, de elaboraciones didácticas relativas a determinadas disciplinas, como la Geografía o la Historia (como profundización en campos temáticos o

en especialidades, o bien para el caso de asignaturas universitarias con denominaciones específicas). Ahora bien, si se plantea una intervención educativa en determinada etapa de la enseñanza obligatoria, lo coherente sería hacerlo con un proyecto que esté amparado por una Didáctica de las Ciencias Sociales como Área, dado que en la educación obligatoria no existe un currículum por disciplinas.

2. *La Didáctica como campo de conocimiento específico debe elaborar sus propias teorías*, superando tanto el carácter de mera aplicación de la lógica de unas disciplinas de referencia (de contenidos) como la mera traslación de conclusiones elaboradas, en otro nivel, por disciplinas de fundamentación como la Pedagogía o la Psicología (Porlán, 1993; Merchán y García Pérez, 1994; García Díaz, 1998).

3. Uno de los retos centrales de la Didáctica de las Ciencias Sociales, en los próximos tiempos, es *la elaboración de un conocimiento escolar adecuado*. Trabajar en relación con los diversos referentes para la elaboración de ese conocimiento escolar es una tarea concreta y larga, al mismo tiempo, en la que se otorga una gran relevancia a la cuestión del qué enseñar, relevancia que no existía en la tradición didáctica, más volcada habitualmente en el cómo enseñar (puesto que lo que había que enseñar –se suponía– venía ya dado) (Daudel, 1992; García Pérez, 1997). En ese sentido la investigación en torno a las concepciones de los alumnos me parece fundamental, si se quiere llegar a establecer propuestas ajustadas (y graduales) de conocimiento escolar.

4. No se puede concebir una didáctica sólo como mera reflexión sobre el conocimiento escolar, o sólo como reflexión curricular, sino que *hay que conectar la reflexión sobre el conocimiento escolar a la reflexión sobre el conocimiento profesional*; es decir, no hay propuestas curriculares mejores ni peores para los alumnos si no se tiene en cuenta qué profesores van a trabajar esas propuestas. Por tanto, lo

coherente sería, no ya destacar el papel *mediacional* del profesor (lo que se ha hecho tradicionalmente en la Pedagogía, e incluso en la didáctica), sino considerar de manera integrada currículum del alumno y currículum del profesor (Porlán y Rivero, 1998), es decir, plantear las propuestas curriculares para determinados alumnos a través de las características y posibilidades –en definitiva del nivel de desarrollo profesional– de determinados profesores, que son los que las van a desarrollar. Así que lo coherente sería que dichos profesores y profesoras se involucrarán en la elaboración de las propuestas desde el comienzo, no que las recibieran elaboradas por *neoexpertos* como una especie de moderna receta.

5. El conocimiento deseable para la enseñanza generado por la didáctica se debe plasmar en un *proyecto curricular*, que pone en relación la práctica con la teoría a través de los profesores que lo aplican y lo reflexionan. En el proyecto se define, por tanto, un *campo* de reflexión y de actuación delimitado por los tres conocidos vértices: la experimentación curricular, el desarrollo profesional y la investigación educativa (Grupo Investigación en la Escuela, 1991; Porlán, 1993; Souto, 1998; Porlán y Rivero, 1998).

REFERENCIAS

- ANDRÉ, Y. (1994). Du bon usage didactique des représentations spatiales. *Revue de Géographie de Lyon*, 69, 229-232.
- ASTOLFI, J.P. (1999). *El error, un medio para enseñar*. Sevilla: Díada.
- AUDIGIER, F. (1988). Représentations des élèves et didactiques de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales. *Revue Française de Pédagogie*, 85, 11-19.
- AUDIGIER, F. (1992). Penser la geografía escolar. Un repte per a la didáctica. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 21, 15-33.
- BALE, J. (1989). *Didáctica de la Geografía en la escuela primaria*. Madrid: Morata-MEC, 1989 (ed. orig. 1987).
- BENEJAM, P. y PAGÉS, J. (Coord.); COMES, P. y QUINQUER, D. (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori.
- BOARDMAN, D. (1983). *Graphicacy and Geography Teaching*. London & Canberra: Croom Helm. (Listado de habilidades gráficas de págs. 169-173 traducido como *Apéndice II* en *Geocrítica* 1, p. 53, 1984).
- CARRETERO, M., POZO, J.I. y ASENSIO, M. (Comps.) (1989). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.
- COLL, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, 69, 153-178. (Editado también en M.J. Rodrigo y J. Arnay (Comps.), *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós, págs. 107-134).
- DAUDEL, Ch. (1992). La géographie scolaire et son apprentissage: connaissance et intérêt. *Revue de Géographie de Lyon*, 67, 93-113.
- DELVAL, J. (1996-1997). ¿Cómo se construye el conocimiento? *Kikiriki... Boletín para una pedagogía popular*, 42/43, 44-50.
- DELVAL, J. (1997a). Hoy todos son constructivistas. *Cuadernos de Pedagogía*, 257, 78-84.
- DELVAL, J. (1997b). Tesis sobre el constructivismo. En M.J. Rodrigo y J. Arnay (Comps.), *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós, págs. 15-33.
- GARCÍA DÍAZ, J.E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (1997). La didáctica como aplicación metodológica. *Con-Ciencia Social*, 1, 281-288.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y MERCHÁN, F.J. (1998). Sobre constructivismo y proyectos de enseñanza de las ciencias sociales: Una perspectiva didáctica. *Con-Ciencia Social*, 2, 45-89.
- GERBER, R. (1989). The Diagnosis of Student Learning in Geography. En J. Fien, R. Gerber y P. Wilson (Eds.), *The Geography Teachers: Guide to the Classroom*. Melbourne: Macmillan, págs. 301-311.
- GIORDAN, A. (1996). ¿Cómo ir más allá de los modelos constructivistas? La utilización didáctica de las concepciones de los estudiantes. *Investigación en la Escuela*, 28, 7-22.
- GIORDAN, A. y DE VECCHI, G. (1988). *Los orígenes del saber. De las concepciones de los alumnos a los conceptos científicos*. Sevilla: Díada.
- GRUPO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DEL PROYECTO IRES (Coord.) (1996). *La experimentación curricular en Ciencias Sociales. Planteamientos y perspectivas. Ponencias del V Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Educación Secundaria Obligatoria)*. Sevilla: Alfar.
- GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991). *Proyecto Curricular "Investigación y Renovación Escolar" (IRES). (Versión provisional)*. Una presentación y cuatro cuadernos. Sevilla: Díada.

- HERNÁNDEZ, F. (1997). La necesidad de repensar el saber escolar (y la función de la escuela) en tiempos de mudanza. *Aula de Innovación Educativa*, 59, 75-80.
- LUIS GÓMEZ, A. (1997). La Didáctica de las ciencias sociales: ¿saber práctico-político o disciplina posible? Aviso para (mal)entendidos de J.M. Rozada. En *Homenaje a Luis González Polledo*. León: Universidad de León, Secretariado de Publicaciones, págs. 217-235.
- MAESTRO, P. (1991). Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas. *Studia Paedagogica*, 23, 56-81.
- MAESTRO, P. (1997). *Historiografía y enseñanza de la Historia*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia. Departamento de Historia Contemporánea.
- MCHOUL, A. (1990). Commonsense geography. *Geographical Education*, 6 (2), 50-53.
- MERCHÁN, F.J. y GARCÍA PÉREZ, F.F. (1994). El Proyecto IRES: una alternativa para la transformación escolar. Reflexiones desde el Área de Ciencias Sociales. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 58-69.
- MOSCOVICI, S. (Ed.) (1985-1986). *Psicología social. Vol. I: Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos. Vol. II: Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós (ed. orig. 1984).
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. En J. Gimeno y A.I. Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, págs. 34-62.
- PIÑEIRO, M.R. (1998). Dirección y orientación en Educación Infantil y Primaria. En P. Pérez, M. R. Piñeiro y C. Tirado, *Enseñar y aprender el espacio geográfico. Un Proyecto de Trabajo para la comprensión inicial del espacio. Orientación teórica y praxis didáctica*. Valencia: Nau Llibres, págs. 5-24.
- POZO, J.I. (1997). El cambio sobre el cambio: hacia una nueva concepción del cambio conceptual en la construcción del conocimiento científico. En M.J. Rodrigo y J. Arnay (Comps.), *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós, págs. 155-176.
- PORLÁN, R. (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada.
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada Editora.
- RODRIGO, M.J. y CUBERO, R. (1998). Constructivismo y enseñanza: Reconstruyendo las relaciones. *Con-Ciencia Social*, 2, 25-43.
- SOUTO, X.M. (1998). *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

SUMMARY

Students ideas are the central question of the constructivist approach. This question is increasingly considered by research in Didactics of the Social Sciences as epistemological difficulties in the process of the construction of school knowledge; this process can be realized as a gradual enrichment of students knowledge. To this effect, Didactics is the specific knowledge related to process of knowledge construction by the students and to the way teachers improve it.

RESUMÉE

La considération des représentations des élèves c'est une question centrale de la perspective constructiviste. La recherche en Didactique des Sciences Sociales fait attention de plus en plus aux représentations comme difficultés épistémologiques dans le processus de construction de la connaissance scolaire. Ce processus peut être compris comme l'enrichissement progressif de la connaissance des élèves. En ce sens, on considère la didactique comme la connaissance spécifique des processus de construction de la connaissance par les élèves et de la façon comme les professeurs peuvent les favoriser.