



Cuadro 5.  
TRES ÁMBITOS DEL MÉTODO

Y resulta muy positivo, en definitiva, para los profesores de la Universidad, que penetran en el ideal de la actuación del profesorado formador de docentes: *desarrollar sus clases* a partir, sí, de la más moderna *bibliografía*, pero también como producto de *conclusiones investigadoras*. Unas investigaciones sobre los problemas de la Didáctica de las Ciencias Sociales, programadas desde la Universidad, pero "*vivenciadas*", finalmente, por ellos mismos, en los propios centros, como culminación y espléndido colofón de una metodología, teórica y práctica.

Es la actuación que, en definitiva, se reclama como *razón última de la acción docente de la Universidad*.

CONSIDERACIONES EN TORNO AL DESARROLLO DE PROCESOS INVESTIGATIVOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

GABRIEL TRAVÉ GONZÁLEZ  
*Universidad de Huelva*

¿Qué estrategias metodológicas necesitan desarrollar los estudiantes de maestro para impartir Ciencias Sociales?, ¿en qué medida están condicionadas por el modelo recibido en su formación como alumnos?, ¿cómo promover el aprendizaje de enfoques metodológicos que integren teoría y práctica en la formación del profesorado? Con éstas y otras preguntas, queremos hacer explícito uno de los núcleos de preocupación de la Didáctica de Ciencias Sociales centrado en el cómo enseñar que, si bien para la corriente tecnológica se ha confundido con el propio objeto de estudio de la didáctica, desde una perspectiva crítica y sistémica se entiende, por el contrario, como uno de los elementos curriculares que en mejor medida sintetiza el modelo didáctico de cada profesor.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE BASADAS EN LA INVESTIGACIÓN ESCOLAR. UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Cualquier propuesta de enseñanza, explícita o implícitamente, en este u otro contexto espacio-temporal, desarrolla un modelo metodológico capaz de afrontar el hecho educativo. La metodología responde a la pregunta "cómo enseñar", y se define como "*el conjunto de prescripciones y normas que organizan y regulan, de forma global, el proceso de enseñanza-aprendizaje*" (García y García, 1989).

La importancia concedida al cambio metodológico constituye uno de los aspectos más destacados de diversos trabajos de la línea de investigación centrada en el currículum del área, decantándose, en unos casos, por la utilización de estrategias metodológicas participativas e inductivas y, en otros, por estrategias basada en la investigación a partir de la resolución de problemas sociales. Mallart (1985/86), en un estudio descriptivo, revisa la metodología de enseñanza a partir de un análisis de las disposiciones oficiales

de los programas del área obteniendo como conclusión, la necesidad de adoptar métodos activos que partan del estudio del medio y recojan las aportaciones de las nuevas tecnologías. Rivera (1993/94) constata la utilización masiva de estrategias metodológicas tradicionales en el área y propone la adopción de un modelo metodológico investigativo basado en la solución de problemas que fundamente la necesidad de un currículum integrado del área. La experimentación de una unidad didáctica que se implementa en el aula, demuestra, cuantitativamente, las ventajas de la metodología investigativa frente al enfoque tradicional.

Esta línea de trabajo basada en la búsqueda de estrategias de enseñanza y aprendizaje por investigación constituye una constante en multitud de investigadores y grupos del campo de las Didácticas Específicas. Los estudios entre otros de GIE (1991), Merchán y García (1992/95), García y Cañal (1995), Travé (1998b) demuestran la viabilidad, pertinencia y funcionalidad que este tipo de estrategias puede aportar para mejorar y transformar la práctica escolar.

Ahora bien, al objeto de obtener una visión panorámica de los modelos de enseñanza es importante definir qué se entiende por "modelo" y cuáles son sus características. Bunge (1975, pp. 15-16) considera, que "*el modelo teórico es una representación conceptual esquemática de una cosa o de una situación real o supuesto real*". A partir de este marco de referencia conceptual, Porlán (1993), caracteriza los modelos didácticos generales que se han aplicado en la enseñanza de las ciencias analizando la práctica actual del currículum. De este modo, distingue entre modelo tradicional, caracterizado por un enfoque curricular excesivamente centrado en los contenidos de enseñanza; tecnológico, obsesionado por los objetivos; espontaneísta o activista, interesado en exceso en los alumnos y, el enfoque basado en la investigación, que parte de una perspectiva integradora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Benejam (1997), por último, en el caso de las Ciencias Sociales, al estudiar cómo se articulan las distintas tradiciones epistemológicas (positivista, humanista, crítica y posmoderna), propone algunas ejemplificaciones referidas respectivamente al estudio de la localización industrial, la contaminación del río o el estudio de la delincuencia, donde se describen los diversos enfoques utilizados.

Frente al marcado sesgo que presentan algunos modelos metodológicos: olvido sistemático de los intereses y necesidades de los alumnos -por parte del modelo eficientista (tradicional y tecnológico)- y al espontaneísmo de los denominados modelos activos, la propuesta que defendemos, por el contrario, ahonda sus raíces en un modelo metodológico basado en la investigación, que pretende aportar alternativas viables para facilitar un doble objetivo: conocer e interpretar la realidad escolar, y aportar propuestas que ayuden en los procesos de construcción del conocimiento y, por tanto, mejoren las estrategias de enseñanza.

Este enfoque de la investigación escolar (GIE, 1991) se fundamenta en una perspectiva compleja y sistémica de la educación, un enfoque constructivista del conocimiento humano y una perspectiva crítica de la enseñanza que postula la necesidad de conocer la realidad para someterla a reflexión crítica y posibilitar su función transformadora.

La *investigación escolar* debe ser entendida, entre otras cuestiones, como un proceso de búsqueda y acción para comprender críticamente la realidad social; no asimilable a la investigación científica como tal, pues posee sus propios ritmos, procesos, técnicas y mecanismos de regulación; se apoya en el mantenimiento del interés real de los alumnos y no en sus intereses más espontáneos contaminados por los medios de comunicación; precisa, igualmente, de variados recursos y fuentes de información; aún siendo una actividad planificada no constituye un plan cerrado y lineal; reconoce la importancia del proceso por encima del resultado; posibilita la integración del saber favoreciendo el desarrollo de un currículum integrado y en espiral; en fin, permite la funcionalidad de los aprendizajes para su uso en situaciones cotidianas de la vida.

Atendiendo a todo lo anterior, podemos afirmar que en todo proceso de investigación escolar, existen una serie de pasos o momentos que caracterizan esta opción didáctica (véase las propuestas formuladas por Del Carmen, 1995; García y Cañal, 1995); sin embargo, dicho proceso no constituye un compendio de fases lineales a seguir, sino que se configuran como orientaciones flexibles para desarrollar investigaciones en contextos de formación inicial y permanente del Profesorado.

#### *Partir de problemas.*

Resulta evidente que cualquier proceso de investigación escolar, independientemente del nivel educativo seleccionado, parte de este supuesto, de la selección de un problema relevante de la vida cotidiana, esto es, de interrogantes y vivencias que se dan en la vida real de los alumnos y alumnas. En este sentido, seleccionar y secuenciar una trama de problemas sociales orienta la intervención educativa, ya que permite concretar y recoger en la práctica, los intereses e interrogantes propuestos por los propios estudiantes.

#### *Suposiciones o hipótesis.*

Las soluciones aportadas por los alumnos en la resolución de los problemas propuestos nos permiten conocer las ideas y teorías personales que han construido sobre una determinada temática. Las concepciones de los alumnos están mediatizadas por el contexto social donde se desenvuelven, constituyendo a la vez elaboraciones personales; sin embargo, los esquemas mentales que construyen los alumnos en una determinada etapa evolutiva pueden ser agrupados en distintos niveles de complejidad.

*Planificación del proyecto*

Planificar la investigación escolar, es una tarea del proceso intelectual preparatorio en el que se fija una finalidad atractiva inmediata y se proponen los medios para lograr un desarrollo coherente del proceso. La elaboración del proyecto supone el diseño de actividades, que precisa de un proceso de acoplamiento a la forma de construcción del conocimiento del alumno, la selección de contenidos y objetivos, así como la definición de recursos y criterios de evaluación que se van a utilizar para conocer el proceso y los resultados.

El itinerario de actividades permite armonizar la estructura temporal de la secuencia -actividades iniciales, de aporte de nueva información y de síntesis- con otra de carácter procedimental donde se articulen diversas estrategias y destrezas, caracterizadas por Cañal (2000) como actividades dirigidas a movilizar información, otras dirigidas a organizar y transformar conocimientos y, finalmente, aquellas que expresan información y conclusiones elaboradas.

*Desarrollo del proceso de investigación escolar*

Planificada la acción, estamos en disposición de desarrollar la práctica educativa, si bien, como norma general, el diseño debe ser conocido por todos los implicados para que pueda ser gestionado y regulado lo más colectivamente posible. Es, en este momento, cuando se recogen, seleccionan, clasifican e interpretan los resultados recogidos de diversas fuentes para, posteriormente, sintetizar, comunicar y generalizar las conclusiones obtenidas.

*Metacognición o Reflexión sobre el proceso*

Constituye el análisis y recapitulación del proceso de investigación que se ha venido implementando. Sólo cuando el grupo de alumnos y el equipo de profesores, a la luz de las observaciones realizadas de la práctica docente, es capaz de reflexionar sobre todos y cada uno de los aspectos realizados, se consigue unir el pensamiento a la acción. Ello supone supervisar el proceso de enseñanza-aprendizaje: la consecución de los objetivos y contenidos, los obstáculos encontrados en la construcción del conocimiento por parte de los alumnos, el trabajo realizado por el equipo de profesores, la organización de los alumnos, de la clase; con la finalidad de emitir juicios que permitan el abandono de prácticas rutinarias y favorezcan la adopción de procesos de innovación curricular; es decir, promuevan la unificación de teoría y práctica.

ANÁLISIS DE CASO: DISEÑO Y DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA: ¿CÓMO ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA?

Difícilmente se puede comprender una experiencia educativa si no se contextualiza en un lugar, se expresa el contenido y se describen sus metas edu-

cativas. Una experiencia representa en sí misma un "análisis de caso" y como tal, es preciso comentarlo, pues, "al lector le interesa conocer en el relato no sólo el lugar al que se llegó, sino los avatares que han sufrido en el camino y cómo se fueron superando las dificultades" (Santos Guerra, 1990, p. 112).

Promover una actitud investigadora y crítica para resolver los problemas didácticos que plantea la práctica docente, constituye una de las finalidades que orienta el programa de la asignatura de 2º curso de Magisterio "Ciencias Sociales y su didáctica" -especialidad de educación primaria- donde ubicaremos la experiencia. Se parte, pues, de un modelo de formación del profesorado basado en la reflexión sobre la práctica, objetivo difícilmente alcanzable si pensamos en la propia configuración de los planes de estudio actuales que, desde una perspectiva enciclopédica, antepone teoría a práctica, en fin, fragmentación de contenidos a interdisciplinariedad entre materias (Benejam, 1986; Gimeno y Pérez, 1992; Vera, 1997, Estepa, 1998).

En la ejemplificación que nos ocupa, describiremos, a continuación, la experiencia realizada durante el curso escolar 1997-98 a partir del diseño de la unidad didáctica: "Cómo enseñar Ciencias Sociales en Educación Primaria", que responde a una estrategia metodológica basada en el estudio de las concepciones de los alumnos y en la investigación de alumnos y profesor (Porlán y otros, 1996). Entre sus *objetivos* figuran: a) facilitar la reflexión, la expresión y el contraste de las concepciones iniciales de los estudiantes sobre los modelos metodológicos, b) conocer distintos modelos metodológicos que se aplican en la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Primaria; c) comparar diversos enfoques de organización del aula en Ciencias Sociales, d) analizar las estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en la investigación escolar; e) describir y realizar distintos tipos de actividades relacionadas con la enseñanza de estas ciencias; y f) planificar, desarrollar y evaluar una actividad de salida relacionada con el estudio de alguna problemática de carácter social. De igual forma y, en relación con los *contenidos*, destacan: el estudio de la práctica como referente, los modelos de currículum en la acción; las orientaciones metodológicas para el Área de Conocimiento del Medio; las estrategias de enseñanza de las Ciencias Sociales basadas en la investigación escolar; clasificación de actividades para la enseñanza de las Ciencias Sociales; y, por último, la preparación, desarrollo y evaluación de una salida de trabajo.

El itinerario de las actividades programadas pretende igualmente promover un papel activo e investigador del alumno que, en todo momento, le permite indagar, exponer, observar, e interesarse por la resolución de problemas didáctico-sociales que se presentan. A modo de síntesis, haremos un recorrido por las actividades programadas destacando la finalidad, el desarrollo y los obstáculos detectados en la realización de las mismas.

La tipificación de diversos modelos metodológicos *en la enseñanza de las Ciencias Sociales* constituye una primera actividad exploratoria de las concepciones de los estudiantes. En ella se presenta, a través de la descripción de cuatro aulas, las distintas estrategias metodológicas utilizadas por varios pro-

fesores para impartir docencia en Educación Primaria mediante el desarrollo de una unidad didáctica de contenido social. Se expone, entre otras cuestiones, cómo desarrollan su programación de trabajo, cuál es el papel del profesor y de los alumnos, así como la organización del aula, los recursos que emplean y los criterios de evaluación utilizados. Los alumnos, en grupos de trabajo, completan, finalmente, una rejilla de observación señalando los aspectos más sobresalientes que caracterizan el modelo metodológico de cada uno de los profesores -tradicional, tecnológico, espontaneista e investigativo-. Con ello, se persigue conocer tanto las concepciones de los estudiantes sobre la práctica, como el tipo de modelo didáctico aprendido por el estudiante de maestro siendo alumno, aspecto este último de una gran importancia como destaca la investigación sobre pensamiento del profesor (Barquín, 1995).

Los alumnos encuentran obstáculos al intentar diferenciar los elementos curriculares de cada uno de los modelos expuestos, sobre todo, en lo referente a objetivos, contenidos y actividades; elementos que identifican genéricamente con el tema objeto de estudio. Tampoco definen criterios claros y regulares que les permitan entender el papel que ejercen alumnos y profesor al asociar realización de tareas con actitud activa; así, la cuarta parte de la clase aproximadamente, estima que el modelo tradicional, representado en el caso A, supone pasividad del profesor y actividad del alumno, confundiendo de esta forma diseño con ejecución de tareas. Por último, se produce un rechazo al modelo tradicional y/o tecnológico en el que se han educado, desembocando en una identificación mayoritaria con el modelo C (de tendencia humanista o espontaneista), considerado el modelo más idóneo para impartir Ciencias Sociales sobre todo por el reconocimiento de los intereses de los alumnos, aspecto que como estudiantes aún les gustaría experimentar.

Las actividades de desarrollo representan la fase de reelaboración que el alumno realiza a partir de la confrontación de nuevas informaciones recibidas por diversas fuentes y medios. Comentamos a continuación los trabajos propuestos para este segundo momento.

Una breve exposición del profesor acerca de los modelos de curriculum en la acción, comentados anteriormente, ilustra la actividad segunda a través de la lectura y elaboración de resúmenes que deben realizar individualmente los alumnos. Ello, unido al análisis de las orientaciones metodológicas expresadas en el Decreto de Educación Primaria para el Área de Conocimiento del Medio, permite inferir un perfil más ajustado a la realidad de los distintos enfoques utilizados para enseñar Ciencias Sociales y, al mismo tiempo, facilita una primera aproximación del estudiante de maestro hacia un modelo didáctico personal.

En este momento del desarrollo de la unidad, los alumnos conciben la realidad del aula de primaria como lo que aparenta ser, prescindiendo de variables ocultas en el proceso de enseñanza/aprendizaje, lo que demuestra una visión superficial y anecdótica del funcionamiento de una clase. Aparece igual-

mente una cierta superación del maniqueísmo anterior (rechazo del modelo obsesionado por los contenidos u objetivos y atracción de la perspectiva basada en los intereses de los alumnos). Llegados a este punto, los alumnos comienzan a construir mentalmente un modelo metodológico ecléctico que integre los aspectos positivos de todos los modelos estudiados; así habría que tener presente los contenidos, los objetivos, los intereses de los alumnos, las actividades de investigación, etc.

Una vez comentados los distintos modelos metodológicos y las recomendaciones oficiales defensoras, en este caso, de perspectivas innovadoras, se propone una actividad que trate de construir las bases de unas estrategias de enseñanza-aprendizaje por investigación como enfoque alternativo. Para ello, los alumnos reflexionan, a partir de los textos citados, sobre todo el artículo de García y Cañal (1995), acerca de las propuestas que distintos autores sugieren para poner en práctica procesos de investigación escolar siguiendo el guión de trabajo establecido. Finalizada la tarea, se realiza una puesta en común en relación con las cuestiones planteadas en el guión de trabajo y un debate acerca de las posibilidades de aplicación de esta metodología en el aula.

Esta actividad plantea dos obstáculos a superar. Por una parte, a pesar de entender y aceptar teóricamente un enfoque basado en estrategias por investigación, los estudiantes suelen discutir acerca de la viabilidad práctica de este tipo de perspectiva (*es muy difícil llevarlo al aula, porque la mayor parte de los colegios son tradicionales y al final tienes que aceptar el modelo impuesto si no quieres tener problemas con el resto de los profesores*). Y, por otra, produce una sensación de inseguridad en el alumnado, mayoritariamente educado en modelos tradicionales, que refuerza la idea de los alumnos que han triunfado con este sistema (*de todas formas, a nosotros no nos ha ido tan mal, aunque habría que cambiar algo, pero no tanto*).

La proyección de una cinta de vídeo que recoge distintas actividades realizadas en clase de Ciencias Sociales por diversos grupos, marca el punto de partida de la próxima actividad. En la grabación aparecen sesiones de trabajo relacionadas con juegos de simulación, salidas de trabajo, puestas en común y debates, trabajo sobre planos, frisos de la historia, etc. Los alumnos deben delimitar y clasificar las actividades y tareas del profesor y alumnos, así como describir los procesos de enseñanza y aprendizaje visibles y ocultos.

La descripción y el análisis de una unidad didáctica de un libro de texto o material curricular del Área de Conocimiento del Medio constituye, junto con la anterior, la actividad que mayor motivación origina en el alumnado. Los estudiantes, reunidos en grupos, desglosan las tareas a realizar por alumnos y profesor sobre el tema propuesto para inferir el modelo metodológico que subyace. Igual que en el caso anterior, se caracteriza la tipología de actividades para la enseñanza de las Ciencias Sociales, al objeto de conectar con el análisis realizado y constatar, de esta forma, las similitudes y divergencias existente entre las actividades propuestas en el material analizado y aquellas visio-

nadas en vídeo. En cuanto a los obstáculos detectados en ambas actividades, destacamos que las escasas vivencias de los alumnos respecto a este tipo de actividades más innovadoras, junto al refuerzo que la propia enseñanza universitaria tradicional genera, provocan un fuerte conflicto en el alumnado que, por una parte, desea cambiar sus concepciones sobre el trabajo rutinario y, por otra, comprende las limitaciones que tendrá si algún día decide llevarlas a la práctica.

La unidad didáctica concluye con una actividad de recapitulación que trata de sintetizar las diversas aportaciones realizadas y, a la vez, propone la conexión con la realidad, si es que antes no se había observado. La salida de trabajo, precisamente, será la actividad que desarrollaremos con mayor detalle. Nos remontamos años atrás cuando en la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales impartida en la titulación de Profesorado de EGB (3º curso) -especialidad Ciencias Humanas-, se programaba una salida de trabajo para visitar una industria conservera, con ello se intentaba cubrir la distancia existente entre la teoría (qué, cómo, para qué... investigar fuera del aula) y la práctica (la preparación y realización del trabajo programado). Los resultados obtenidos mostraban no sólo el interés por la propia salida (motivo de alegría para los estudiantes) sino, sobre todo, el protagonismo de la actividad y con ello, la funcionalidad de los aprendizajes recibidos. Para esta ocasión se ha diseñado, finalmente, una actividad de síntesis basada en el estudio de la historia comunitaria o local en su aspecto económico (Pluckrose, 1993; Alcaraz, 1996), a partir de una selección metadisciplinar de contenidos de carácter histórico y económico (Prats, 1997; Travé, 1998a).

#### LA SALIDA DE TRABAJO: UN EJEMPLO PARA UNIFICAR TEORÍA Y PRÁCTICA. EL CASO DE LAS ACTIVIDADES ECONÓMICAS A TRAVÉS DEL TIEMPO

Una visión panorámica de la unidad descrita que va desde el análisis de los diversos modelos metodológicos hasta las distintas actividades a realizar en clase, permite concluir con el diseño y realización de una actividad de salida, que ha sido teorizada previamente en clase y, llegados a este punto, se formula para su realización en la práctica. El problema a investigar ¿qué cambios han sufrido las actividades económicas a lo largo del tiempo? y ¿qué diferencias y similitudes existen entre la Huelva actual y la Islámica?, concentra la motivación de alumnos y profesor sobre la preparación y el desarrollo de la salida de trabajo que tendrá dos momentos: la visita a una industria de transformación de mineral del Polo Químico y del yacimiento arqueológico de Saltés

Analizar la evolución que ha sufrido la actividad económica partiendo de la actualidad para llegar a la época islámica (siglo XIII), constituye uno de los objetivos de esta actividad que permite al alumnado comparar los procesos económicos originados en dos momentos concretos de nuestra historia. Cambio y permanencia constituyen la esencia misma de la evolución históri-

ca, al mismo tiempo que facilita actitudes de respeto y valoración por el patrimonio histórico-artístico.

La preparación de la salida, que contempla actividades antes, durante y posteriores a la misma, facilita un acercamiento coherente a la realidad, pues, admitiendo una cierta flexibilidad, se intentan superar procesos espontaneístas (Wass, 1992). Las tareas previas a la visita, en este sentido, pretenden explorar las concepciones de los estudiantes de maestro, primero de forma individual y luego consensuando una respuesta de grupo, sobre cuál es y ha sido la actividad económica de Huelva para, a continuación, y siguiendo la prueba de Pozo (1985) sobre cronología, pedir a los alumnos que señalen en una línea del tiempo una serie de acontecimientos de la historia de la ciudad relacionando los distintos acontecimientos históricos (tartessos, romanos, árabes, conquista cristiana, época del descubrimiento y colonialismo inglés) con el modo de producción, siguiendo las recomendaciones de Sánchez (1995), y la repercusión generada en el medio ambiente local y/o provincial. Igualmente, a partir de la propuesta de Ávila (1998), se cuestiona al alumnado la valoración que conceden al uso del patrimonio como recurso para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Finalizada la puesta en común, se facilita información útil a los alumnos sobre los aspectos tratados y comienzan a preparar los trabajos que conlleva la realización de la actividad asignando distintas responsabilidades a los grupos de alumnos: unos organizan el viaje, otros seleccionan el material necesario, etc. La recogida selectiva de datos se estructura diversificando los trabajos a realizar entre los grupos de alumnos. El estudio comparativo de las actividades económicas se va a centrar fundamentalmente en la producción y transformación del mineral a través del tiempo, desde el cobre que se obtiene en la actualidad en una de las industrias del Polo Químico, a la fabricación de lingotes de hierro que existía en el reino de Taifa, ubicado en Shaltish donde, además, estudiarán otros aspectos interesantes de dicha sociedad (Bazzana; Bedia y De Meulemeester, 1994).

Para la salida de trabajo, los grupos de alumnos indagan sobre dos tipos de información: una relacionada con la industria actual y, otra, con algún aspecto de la vida del siglo XIII. Pretendemos que la visita sea ágil, motivadora, diversa, con tareas concretas a realizar por cada grupo y que, a la vez, cubran todos los aspectos de interés, susceptibles de análisis. Así, en la industria actual, interesa saber, por un lado, cuáles son los medios de producción, la procedencia de las materia prima, los tipos de maquinaria, la mano de obra que utiliza, etc; todo esto, puede proporcionar una visión global de la complejidad relativa a la producción y la comercialización; y por otro, respecto a la forma de vida durante la dominación árabe, interesa conocer de dónde obtenían la materia prima y cómo llegaba a la costa, qué procesos de transformación utilizaban, qué otras actividades económicas realizaban y cómo ha evolucionado a lo largo del tiempo.

El desarrollo del trabajo exige a cada grupo de alumnos la elaboración de un informe sobre algún aspecto de las actividades económicas pasadas, pre-

sentés y futuras, en relación con los factores de cambio y permanencia. La información necesaria se obtendrá, en parte, de la visita, mediante el diseño de un cuestionario previo para entrevistar a trabajadores y técnicos de la industria o, en el caso del yacimiento islámico, a los arqueólogos que acompañen al grupo; y, en parte, de textos diversos proporcionados por los alumnos y el profesor. Para facilitar la comunicación entre los distintos grupos, el informe irá acompañado de un mural que se colocará en las paredes del aula.

Después de la exposición de los trabajos y para completar la información, se proponen dos tareas de ampliación. Una versará sobre la industria actual y las actividades económicas en *al-Andalus* durante la dominación árabe y otra, sobre la realización de la propia actividad de salida. El objetivo de ambas será la generalización de los conceptos trabajados; así, de la industria metalúrgica a la industria en general; de Shaltish a *Al Andalus*; y, del ejemplo de salida al yacimiento arqueológico de Saltés a otros posibles itinerarios didácticos.

La temporalización prevista, como siempre con carácter aproximativo, será de tres sesiones repartidas a lo largo, al menos, de un mes: una para las tareas previas a la salida (exploración de concepciones, búsqueda de datos, organización de la salida); otra para realizar la visita a la industria y al yacimiento, y, otra última, para las actividades posteriores (exposición de los informes, puesta en común y síntesis final de las actividades de ampliación y generalización).

En cuanto a la evaluación, se tendrá en cuenta las diversas fases: inicial, formativa y sumativa, a partir del cuestionario inicial, de la realización de las tareas previas, durante y posteriores, así como de la elaboración y exposición de los informes. De igual forma, se realizará una evaluación de los protagonistas (alumnos y profesor) y del propio proceso (materiales, tareas, etc). Respecto a la evaluación del alumnado, a nivel de conceptos, se hará un seguimiento de aquellas nociones relacionadas con el tema, valorando el grado de asimilación de conceptos como: transformación, extracción, producción, recursos, tipos de industria, factores de producción; y relacionados con concepciones temporales: cronología, causalidad, cambio...

Respecto a los procedimientos, se valorará: el uso de las fuentes directas de carácter oral (entrevistas), la correcta elaboración de informes y murales, como instrumento de integración de informaciones diversas; y el grado de progreso en destrezas cartográficas. Referente a las actitudes, se tendrá en cuenta: la sensibilización respecto a la problemática laboral de la industria, el interés en el rigor y la objetividad en la recogida, elaboración y exposición de la información obtenida. De igual forma, respecto a la propia actividad de salida, se valorará, entre otros aspectos, las fases seguidas, los datos obtenidos y el tratamiento de la información, así como el grado de satisfacción que tuvo la realización de dicha actividad.

Finalmente queremos resaltar que esta unidad didáctica, ha cumplido una doble finalidad. Por una parte, proporcionó la posibilidad de cuestionar y trabajar sobre las estrategias metodológicas para la enseñanza de las Ciencias Sociales y, por otra, sirvió para planificar, desarrollar y evaluar una actividad

de salida que, en todo caso, ha tratado de relacionar teoría y práctica en la búsqueda de un modelo basado en la investigación para la formación del profesorado.

## REFERENCIAS

- ALCARAZ, J. (1996). La historia local y regional en los currículos oficiales. *Iber*, 9, 85-96.
- ÁVILA, R.M. (1998). *Aportaciones al conocimiento profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia del Arte*. Tesis doctoral inédita. Departamento de Didáctica de la Ciencias. Universidad de Sevilla.
- BARQUÍN, J. (1995). La investigación sobre el profesorado. El estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 306,7-65.
- BAZZANA, A. BEDIA, J. y DE MEULEMEESTER, J. (1994). Shaltish (Huelva-Espagne) Une ville dans les marais. *Archéologie islamique*, 4, 87-116.
- BENEJAM, P. (1986). *La formación de maestros. Una propuesta alternativa*. Barcelona: Laia.
- BENEJAM, P. (1997). La selección y secuenciación de los contenidos sociales. En Benejam, P. y Pagés, J (Coord) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación Secundaria*. Barcelona, Horsori-ICE Universidad de Barcelona.
- BUNGE, M. (1975). *Teoría y realidad*. Barcelona: Ariel.
- CAÑAL, P. (2000). El análisis didáctico de la dinámica del aula: actividades y estrategias de enseñanza. En Perales, F.J. y Cañal, P. (eds) *Didáctica de las Ciencias Experimentales. Teoría y práctica de la enseñanza de las Ciencias*. Alicante: Marfil.
- DEL CARMEN, L. (1995). Enfoques investigativos en la enseñanza y secuenciación de contenidos. *Investigación en la Escuela*, 25, 17-27.
- ESTEPA, J. (1998). El conocimiento escolar en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*, 35, 43- 52.
- GARCÍA, J.E y GARCÍA, F.F. (1989). *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla: Díada.
- GARCÍA, J.J. y CAÑAL, P. (1995). ¿Cómo enseñar? Hacia una definición de las estrategias de enseñanza por investigación. *Investigación en la Escuela*, 25, 5-17.
- GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, Morata.
- GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (GIE) (1991) *Proyecto Curricular I.R.E.S.* Sevilla: Díada.
- MALLART, J. (1985/86). Revisión didáctica contemporánea de las Ciencias Sociales. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
- MERCHÁN, F.J. y GARCÍA, F.F. (Dirs.) (1992/95). *Bases y elementos de un proyecto curricular para el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la ESO*. Sevilla, Consejería de Educación Junta Andalucía.

- PAGÉS, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas? *Investigación en la Escuela* 28, 103-113.
- PAGÉS, J. (1997 a). La formación inicial de maestros y maestras de educación primaria: reflexiones sobre las luces y las sombras de los nuevos planes de estudio. *Investigación en la Escuela*, 31. 89-98.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1997). *Historia de una reforma educativa*. Sevilla: Díada.
- PLUCKROSE (1993). *La enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Morata-MEC.
- POZO, J. I. (1985). *El niño y la historia*. Madrid: MEC.
- PORLÁN, R. (1993). *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla. Díada.
- PORLÁN, R. (1998). La formación inicial de maestros en Didáctica de las Ciencias. Análisis de caso. *Investigación en la Escuela*, 35, 33-42.
- PORLÁN, R. y OTROS, (1996). Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores. Fundamentos y principios formativos. *Investigación en la Escuela*, 29, 23-38.
- PRATS, J. (1997). La selección de contenidos para la educación secundaria. *Iber*, 12, 7-18.
- RIVERA, A. (1993/94). *La solución de problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- SÁNCHEZ, D. (1995). Marxismo e historia enseñada. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 9, 63-78.
- SANTOS, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- TRAVÉ, G. (1998a). *La enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas en la Educación Obligatoria. Aportaciones del ámbito de investigación a la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Tesis doctoral. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- TRAVÉ, G. (1998b). Formación del profesorado para la investigación en el aula. Consideraciones desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. En Travé y Pozuelos (Eds.) *Investigar en el aula. Aportaciones para una didáctica innovadora*. Huelva: Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva.
- VERA, M.I. (1997). La formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales de enseñanza secundaria: análisis crítico de sus perspectivas y de su realidad. En *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: AUPDCS. Díada.
- WASS, S. (1992). *Salidas escolares y trabajo de campo en la Educación Primaria*. Madrid: MEC-Morata.

## APROXIMACIÓN A UNA METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

RAMÓN GALINDO MORALES  
Universidad de Granada

### CONSIDERACIONES GENERALES

Qué duda cabe que la metodología constituye un elemento básico y fundamental en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje; en cierto sentido, constituye un mediador entre el conocimiento y el destinatario del mismo. Cuando la enseñanza y el aprendizaje a desarrollar vienen referidos a la formación inicial del profesorado, como es nuestro caso, la metodología adquiere, si cabe, mayor importancia, pues además de representar la forma en que el conocimiento llega al alumnado, hemos de entenderla, también, como un contenido en sí mismo, pues consideramos que tan importante es el conocimiento que se enseña, como la metodología empleada para enseñarlo. En este sentido, entendemos que el modelo de profesorado que contribuimos a formar dependerá, en buena medida, de la metodología con que lo hagamos. Distintas investigaciones (ver la revisión establecida por Pagès, 1997), además de nuestra propia experiencia como docentes, evidencian que los profesores, en gran medida, tendemos a reproducir en nuestras clases, los modos y maneras en que aprendimos en los años anteriores a nuestra labor como docentes.

El contacto estrecho con compañeros y compañeras de distintos niveles y etapas educativas, la lectura de diferentes trabajos, especialmente los resultados de diversas investigaciones (Audigier, 1993; Banks y Parker, 1992; Clary y otros, 1990 o González, 1994 y 1995), y nuestra experiencia docente, han contribuido a formarnos la idea de que el profesorado tiende a reproducir en su enseñanza los estilos docentes, las metodologías, con que se ha ido formando tanto en su etapa universitaria como preuniversitaria; este esquema, consideramos, es difícil de romper. Esta idea que hemos manifestado otorga a la metodología que empleamos en la formación inicial de la Didáctica de las Ciencias Sociales un papel fundamental, pues de ella puede depender, en buena medida, el inicio de la construcción de una carrera profesional autónoma, reflexiva y rigurosa (Schön, 1.992).