

Criterios de evaluación para la enseñanza de la geografía, la historia y las ciencias sociales, según el modelo de principios científico-didácticos (P.C.D.)

Antonio Luis García Ruiz
Juan Francisco Muñoz-Bandera

En este artículo los autores nos presentan nuevos criterios de evaluación para la enseñanza de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales; con el fin de que el alumnado adquiera una formación más integral y completa en la que tienen cabida la dimensión práctica, epistemológica y ético-filosófica. Para ello separan los conceptos de los hechos, porque poseen naturalezas distintas, y añaden los contenidos de carácter reflexivo, que serían los equivalentes a las correlaciones internas de los demás tipos de contenidos de cada tema. El resultado son cinco tipos de criterios: factuales, conceptuales, procedimentales, reflexivos y actitudinales. El fundamento de estos, es el modelo de los Principios Científico-Didácticos, elaborado por los autores en investigaciones anteriores, como forma innovadora y alternativa de aprendizaje.

Descriptores: Investigación en ciencias sociales, criterios de evaluación, principios científico-didácticos

In this article the authors present new evaluation criteria for teaching Geography, History and Social Sciences in order to provide students with a more comprehensive and complete which has dimensions for the practical, epistemological and ethical-philosophical. For this, the authors have separated the concepts of facts, because they have different natures, and add the contents of thoughtfulness, which would be the equivalent to the internal correlations of the other types of contents of each issue. The results are five types of criteria: factual, conceptual, procedural, and attitudinal reflective. The basis of this, is the model of Scientific-Didactic Principles, developed by the authors in several previous research, as an innovative and alternative form.

Keywords: Social science research, evaluation criteria, scientific-didactic principles

Introducción

Entrados ya plenamente en el siglo XXI, con la densa, extensa y agitada experiencia que la humanidad ha vivido en el pasado siglo, así como con los insospechados avances que la Ciencia y la Tecnología han conseguido; nuestras disciplinas, la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales no pueden permitirse el lujo de andar en estériles disputas internas o de inhibirse ante tales avances, que están cambiando no sólo las prácticas sociales, si no también las conductas y las conciencias de la ciudadanía.

Pero, en nuestra opinión, el problema no es solo de orden epistemológico o de consenso ideológico, sino también y sobre todo de orden formativo y educativo. Las ciencias o disciplinas que no prestan, o no demuestran prestar un servicio útil a la sociedad, que no hacen visible su contribución a la formación ciudadana, dejan de tener sentido y pueden desaparecer del currículo, o lo que es peor todavía del pensamiento y de las inquietudes de los ciudadanos. Por otra parte, la nueva epistemología de las Ciencias Sociales y la abigarrada afluencia de conocimientos en todos los campos del saber han obligado a la elaboración de un nuevo currículo más científico, que trata de centrar la atención en lo que se quiere enseñar, en la teoría que ha de guiar de forma práctica el cómo enseñarlo, así como analizar la interrelación de los diferentes componentes del currículum.

Nuestra investigación parte de considerar y demostrar, a través de diversas y varias publicaciones, el importantísimo papel que la Geografía y la Historia, que las Ciencias Sociales y las Humanidades desempeñan en la educación de los ciudadanos/as y en el progreso global de las sociedades. A partir de ahí, creemos haber encontrado un nuevo modelo, un nuevo método, una forma distinta de enseñar, aprender y transmitir los conocimientos geográficos e históricos, los contenidos curriculares de las Ciencias Sociales: los Principios Científico-Didácticos (en adelante PCD).

En síntesis, tratamos de demostrar que los principios científicos de nuestras disciplinas, enunciados en su origen por los fundadores de las mismas y confirmados a lo largo de su evolución epistemológica, deben ser el punto de partida y la base de la enseñanza de las mismas, lo que permite un mayor grado de profundización en la materia, un estudio más selectivo y abarcable y una mayor facilidad para la comprensión y adquisición por parte de los estudiantes. El modelo de los PCD considera lógica y coherentemente los elementos del currículum, entre los que destaca la evaluación (García, 2012).

1. Connotaciones científicas y didácticas

La tarea de enseñar y la necesidad de aprender, son actos que se unen en las aulas de los centros de todos los niveles educativos, con una relación bipolar e inseparable, pero no exenta de dificultades y complejidades tanto desde el ámbito del docente como desde el dicente, así como desde la materia y el ambiente. En este trabajo nos centramos en el ámbito de la disciplina, es decir en la fuente epistemológica del currículum, en todo lo referido a los objetivos, contenidos, metodología y evaluación en la enseñanza de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales. Nuestra preocupación y meta pretende descodificar, precisar y trasplantar al aula los conocimientos geográficos, históricos y sociales para que sean fácilmente entendidos y asimilados por el estudiantado.

En esta tesitura el problema –eterno problema- se plantea en el qué enseñar y nosotros añadimos en el cómo enseñar, cuestiones a las que pretendemos dar una misma y conjunta respuesta desde el modelo de los PCD. El asunto es ciertamente dificultoso

pero prominentemente importante: plantear, diseñar y establecer unos buenos programas, con rigor científico, adecuación a las necesidades del alumnado y a las circunstancias del lugar/contexto es un requisito fundamental y decisivo para la mejor o peor formación de los estudiantes, para el mayor o menor éxito escolar y para la poca o mucha satisfacción del profesorado.

A la hora de diseñar y estructurar un programa de cualquier área/disciplina, parece que existe un acuerdo tácito basado fundamentalmente en la globalidad o la totalidad del mismo. El modelo de PCD que hemos desarrollado tiene en su punto de partida esta consideración. Por eso pretende abordar conjuntamente las cinco dimensiones que consideramos que la Ciencia posee, y muy particularmente la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales, y reflejarlas en los contenidos de cada programa. Estas dimensiones son:

- Filosófica y metafísica. Constituye el origen primero de las cosas y de los seres y el fundamento último del conocimiento.
- Epistemológica. En la que se encuentra el origen, el desarrollo y la estructura de cada disciplina y los principios científicos por los que se rige.
- Ética y moral. Basada en la objetividad y en el compromiso que la Ciencia requiere, respetando siempre el medio ambiente y los derechos humanos.
- Estética y simbólica. En la que hemos de entender que el Arte y la Ciencia es inseparable del hombre y la aplicación, el sentido y la simbología ha estado en función de cada época o cultura.
- Didáctica y educativa. Es la dimensión más importante, porque una Ciencia que se investiga y no se enseña, no llega a realizarse por completo ni a consumarse en su plenitud. Una ciencia que se enseña, que forma parte del currículum, es porque la sociedad cree en ella (Unwin, 1995).

Desde el ámbito didáctico, consideramos que los principios científicos tienen un valor fundamental, por la esencialidad epistemológica y formativa que nos proporcionan. Pero, además de ello, su aprendizaje, requiere una metodología activa, participativa, y sobre todo reflexiva, en la que además de adquirirlos y gozar de sus bondades el estudiante consigue una habilidad y competencia reflexiva que podrá desarrollar durante toda su vida; la observación, el análisis, el juicio, el razonamiento y la comprensión de los problemas que se le planteen podrá afrontarlos con más facilidad.

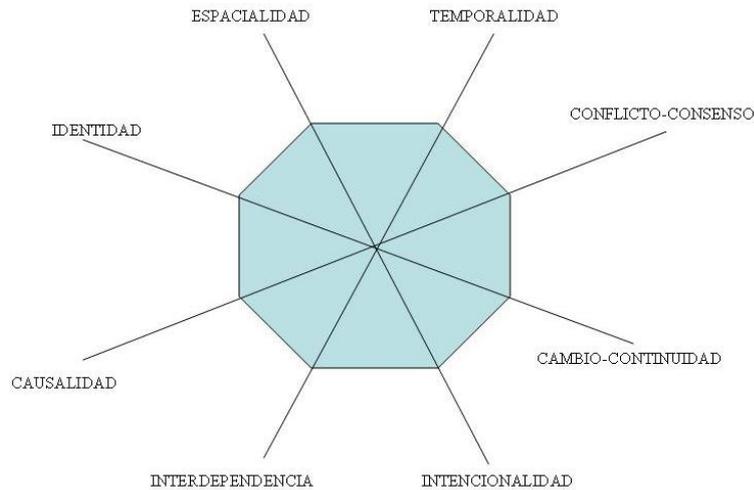
Pero no estamos hablando de una cuestión baladí, sino que se trata de una información importante y con una larga trayectoria histórica. Titone (1976), gran seguidor de Dewey, afirmaba que la ley del acto didáctico –entendido como proceso dialéctico– es la fecundación; su denominación de “escuela del diálogo” sería equivalente a lo que hoy Schulman (1984) denomina enseñanza reflexiva. Es en el diálogo, en la reflexión, en la interacción dialéctica entre profesores y alumnos/as referida a la Geografía y a la Historia dónde los principios encuentran su modo de entenderse y aprenderse. El encuentro amable, el debate sereno y enriquecedor de preguntas y respuestas, con aciertos y errores, con dudas y certezas, entre el dicente y el docente, es dónde se conocen los principios, se crece en conocimiento y se enriquecen en sabiduría tanto alumnado como profesorado. La tradición anglosajona de diseñar currícula sociológicos centrados en conceptos estructurantes ordenadores del conocimiento científico o Principios, se ha dejado influir en España a través de algunas propuestas curriculares

aparecidas en las últimas décadas, donde se intenta identificar un conjunto de conceptos transdisciplinares, compartidos por todas las Ciencias Sociales, que actúan como estructuradores del aprendizaje del alumno, además de tener una meta educativa final centrada en la comprensión de la sociedad actual y sus problemas.

Mostramos a continuación el gráfico representativo del modelo de los PCD (ver cuadro 1), para que se conozcan sus características más importantes, ya que resultaría del todo imposible exponer aquí el conjunto de supuestos y fundamentos teóricos, las consideraciones sobre su aplicación, así como los resultados obtenidos tras quince años de trabajo sobre la temática.

Cuadro 1. Modelo PCD

ARGUMENTACIÓN CIENTÍFICA	CONFIGURACIÓN DIDÁCTICA
Sentido de la totalidad y universalidad. Meta explicativa de la complejidad de los hechos. Creación filosófica: fundamento de valores. Base epistemológica: construcción de la Geografía y de la Historia Raíz ontológica: estructura sustantiva de la Geografía y de la Historia Núcleo discursivo de la metodología científica Fundamento para la Didáctica de la Geografía y de la Historia. Etc.	Conceptos y conocimientos previos: Autoaprendizaje Metodología interactiva-colaborativa Reflexión continua: imaginación, juicio, razonamiento Hilvanación de contenidos: programas integrados. Organización de las Unidades Didácticas Relación con lo real y conocido: capacidad de respuesta Profundización, comprensión y ampliación de perspectiva. Etc.
ENUNCIADO Y PRINCIPIOS	
Los Principios constituyen el fundamento científico de la Geografía y de la Historia, pero también la base de su enseñanza-aprendizaje. De ahí su doble caracterización de Científico- Didácticos (P.C.D.).	



RESULTADOS FORMATIVOS: RESPUESTA A LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

- Motivación y adaptación a la individualidad.
- Memorización significativa de hechos, datos e informaciones.
- Desarrollo de habilidades y destrezas.
- Mejor comprensión de la Geografía y de la Historia.
- Mayor satisfacción de los estudiantes.
- Amplia visión ética.
- Formación integral del estudiante.

Fuente: Recuperado de García y Jiménez (2006)

2. Los principios componentes del modelo

Antes de exponer y comentar brevemente los Principios Científico-Didácticos seleccionados, que constituyen los componentes del modelo, vamos a realizar unas breves referencias para precisar mejor sus características, su sentido y su fundamentación. Es claro que esta plasmación curricular con conceptos transdisciplinarios y/o disciplinares conlleva una nueva visión epistemológica de las Ciencias Sociales y más globalmente del mundo coexistente. Pero su objetivo prioritario es que dichos Principios sean operativos y útiles para fundamentar el proceso de aprendizaje de los alumnos. Para Kliebard (1977), la fundamentación teórica en la que se apoyan dichos currículos se concreta en el aprendizaje de una ciencia a base de Principios Identificables y relacionados sistemáticamente como realidad necesaria cuando se trata de desarrollar el currículo en unidades didácticas y proceder a su transposición didáctica en el aula. Pero, además, esta concepción curricular otorga mayor autonomía intelectual a los docentes, y les exige una mejor formación en aras a tomar decisiones de carácter disciplinar o epistemológico sobre el qué enseñar, el cómo enseñar y el cuándo enseñar. En efecto, si el profesor no tiene seguridad intelectual y habilidad conductual para actuar, no puede afrontar este tipo de currículo organizado en torno a Principios conceptuales estructurantes que fomentan la capacidad reflexiva en el aprendizaje.

Los Principios (ver cuadro 2) constituyen una forma distinta de acercarse a la materia, identificar su naturaleza y dimensión, profundizar en ella, comprender su valor formativo y su función en la ciencia y en la sociedad. Nos ayudan, no sólo a relacionar objetos y hechos, sino a entender el conjunto de las relaciones humanas y del universo, más allá del área y de la disciplina. Son líneas y ejes de continuidad, formas de conexión de contenidos, vínculos intradisciplinarios e interdisciplinarios, mecanismos horizontales y transversales, herramientas de análisis, habilidades intelectuales, instrumentos didácticos, etc. En resumen, son medio y mensaje, método y objetivo, plan global para el estudio y la comprensión de la Geografía y la Historia de la Humanidad.

Cuadro 2. Principios científico-didácticos (PCD)

LOS PRINCIPIOS CIENTÍFICO-DIDÁCTICOS (P.C.D.): PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA Y DE LA HISTORIA

- 1) ESPACIALIDAD: ¿dónde ocurre o ha ocurrido?
 - 2) TEMPORALIDAD: ¿cuándo ocurre o ha ocurrido?
 - 3) CONFLICTO-CONSENSO (MODALIDAD): ¿cómo ocurre o ha ocurrido?
 - 4) ACTIVIDAD, EVOLUCIÓN, CAMBIO Y CONTINUIDAD: ¿cómo ha evolucionado o evoluciona?
 - 5) INTENCIONALIDAD: ¿qué pensaban, qué pretendían?
 - 6) INTERDEPENDENCIA: ¿qué o quienes intervienen o han intervenido?
 - 7) CAUSALIDAD: ¿por qué ocurre o ha ocurrido?
 - 8) IDENTIDAD: ¿cuáles son o fueron sus rasgos o características esenciales?
-

Fuente: Recuperado de García y Jiménez (2007).

1) *Espacialidad: ¿Dónde ocurre o ha ocurrido?*

Efectivamente esta es la primera pregunta que nos hacemos cuando pretendemos conocer cualquier fenómeno o hecho determinado, ya sea de carácter geográfico, histórico, artístico, social o cultural. Se trata de la contextualización espacial, de tener claro que todo ocurre en un espacio determinado y que la diferenciación espacial, es un hecho comprobado, por lo que un mismo acontecimiento deberá tener lecturas diferentes, si ocurre en lugares distintos. El principio de especialidad fue enunciado aunque no como tal (localización) en el III Congreso Geográfico Internacional en Venecia en 1881, y

según Plans (1984) es el más fecundo de la Geografía, aseverando que sin conocer la distribución de los fenómenos no cabe plantearse interrogantes. En la Geografía la localización es el mejor camino para el análisis científico. De ahí que el mapa constituya el instrumento geográfico por excelencia.

2) Temporalidad: ¿Cuándo ocurre o ha ocurrido?

El espacio y el tiempo son dos de las grandes coordenadas que mueven a la Tierra y a la humanidad. Con esta pregunta pretendemos conocer el contexto temporal o histórico, las circunstancias globales de la época y específicas del lugar. Valorar los acontecimientos históricos fuera del contexto donde se han producido (presentimiento histórico), constituye uno de los grandes errores de interpretación de la Historia en el que el profesor no debe incurrir. La Historia es la Ciencia del hombre en el tiempo (Bloch, 1995).

3) Conflicto-consenso (Modalidad): ¿Cómo ocurre o ha ocurrido?

Se trata de describir y conocer la forma y el modo en que ocurre o ha ocurrido un hecho. El Principio de modalidad no es sinónimo de conflictividad, pero hemos elegido esta denominación porque consideramos que el conflicto preside todo hecho geográfico, histórico o artístico, entendiendo el término conflicto en un sentido amplio y no restringido; en el que entrarían no solo situaciones bélicas o de enfrentamiento, sino también antagonismos, rivalidades, dificultades, apuros, etc. y en definitiva, formas de producirse los fenómenos, en los que entrarían también los de orden físico y natural. Entelman (2002) ofrece una propuesta teórica del conflicto general, entendido como la esencia común a las diversas especies de conflictividad, útil tanto por su significación para la docencia y la educación, como para el desarrollo de la ciencia y la técnica.

4) Actividad, evolución, cambio y continuidad ¿Cómo evoluciona o ha evolucionado?

Se trata de conocer las fases por las que discurre o ha discurrido un fenómeno geográfico, histórico o artístico. El cambio y la continuidad son dos constantes presentes en toda evolución. El alumno sabrá y habrá de distinguir lo que cambia y lo que permanece en cada caso; pero lo más importante es que adquiera y comprenda el sentido de la evolución y del cambio, la actividad de los fenómenos y el dinamismo de los procesos, aplicables a todos los hechos. El cambio es una constante de la sociedad, puede presentarse como un proceso en evolución y como una revolución, e implica nuevas interpretaciones o maneras de comprender el mundo (García y Jiménez, 2006).

5) Intencionalidad: ¿Qué pensaban, qué pretendían?

El principio de Intencionalidad es el único de los estudiados que sólo tiene cabida en el ámbito humano y no en el físico. Se trata de conocer el pensamiento y la ideología de los protagonistas de un hecho, en los que evidentemente entran necesidades, intereses, motivaciones, creencias, etc. Por ello conocer la Intencionalidad, resulta imprescindible para comprender cualquier acontecimiento histórico, social o cultural; igualmente tiene gran interés para analizarlo e interpretarlo. No podemos valorar o juzgar un hecho del pasado, con las intenciones y los pensamientos del presente

6) Interdependencia: ¿Qué o quienes intervienen o han intervenido?

Los estudiantes deben tener claro que ningún hecho se produce de manera aislada o desconectada de otros, sino que existe una permanente relación, conexión o interdependencia entre los distintos fenómenos físicos y humanos de la Tierra. De esta

forma, todos los miembros de un ecosistema están interconectados en una vasta y complicada red de relaciones que conforman la trama de la vida (Capra, 2001). Saber identificar estas relaciones, significa comprender los procesos y entender los acontecimientos.

7) Causalidad: ¿Por qué ocurre o ha ocurrido?

La causalidad es otro Principio fundamental de la Geografía y de la Historia debiendo apreciar la causalidad social y la natural. Los alumnos/as deben saber que todos los fenómenos tienen unas causas (Multicausalidad) y que hasta que no conocemos esas causas, no podemos explicar dichos fenómenos. Sin conocer y entender las causas, no podemos comprender los hechos, ni tampoco juzgarlos. La experiencia de cada persona de asumir siempre el carácter de un nexo causal. Planteándose el análisis de los antecedentes y las consecuencias, así como de sus factores.

8) Identidad: ¿Cuáles son o fueron sus rasgos o características esenciales?

Los estudiantes han de saber que para llegar a la comprensión plena y significativa de un lugar, de un acontecimiento o de un hecho determinado, hay que conocer unas características principales, es decir, sus rasgos propios que lo identifican y al mismo tiempo, lo diferencian de los demás. Ello supone entender la igualdad y la diversidad como características esenciales del ecosistema terrestre y de los habitantes que sobre él subsistimos. La identidad propia no es un rasgo distintivo que posee el individuo, es el yo entendido reflexivamente por la persona en virtud de su biografía (Giddens, 1984). Cuando los alumnos/as llegan a comprender las características esenciales o la identidad del tema estudiado, podemos dar por finalizado el proceso de estudio del mismo. En los capítulos siguientes estudiaremos ampliamente cada uno de estos ocho Principios.

3. La evaluación en ciencias sociales, geografía e historia

La evaluación forma parte inseparable e importante del proceso de enseñanza-aprendizaje, corrigiéndolo, modificándolo o confirmándolo (Rotger, 1979). La evaluación se entiende como parte integrante del proceso de enseñanza y aprendizaje y tiene como función obtener información para tomar decisiones, reflexionar y planificar y reajustar la práctica educativa para mejorar el aprendizaje de todos los escolares (Alonso, González, González y González, 2010). Al realizar una revisión de los capítulos dedicados a la evaluación de las Ciencias Sociales en las diferentes etapas educativas de los principales manuales centrados en la didáctica de estas materias, hallamos apartados comunes dedicados especialmente a los tipos de evaluación existentes y las herramientas comúnmente más utilizadas.

Las líneas evaluadoras seguidas casi incondicionalmente por los docentes han sido delimitadas por las legislaciones vigentes de cada periodo y a los correspondientes libros de texto. Y en su progresión temporal se dibuja el cambio del paso de una evaluación entendida como calificación a evaluación como instrumento de aprendizaje (Benejam y Pagès 1997; Domínguez, 2004). De esta forma, hemos llegado a otorgarle a las actitudes y valores en el alumnado la repercusión de contenidos educativos, que han de ser adicionados por tanto, a los criterios de evaluación del profesorado, no sin incidir en el riesgo que el componente subjetivo imprimirá en ellos. En consecuencia, la evaluación será uno de los principales puntos de apoyo para revisar los contenidos de Ciencias Sociales en sus diferentes materias y niveles (Oller, 2011).

El área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia presenta problemas específicos para la evaluación. Es un campo de unas disciplinas hipotéticas, donde el componente interpretativo siempre es relativo y pocas veces demostrable con rotundidad (Hernández, 2002). Los criterios de evaluación que a continuación desarrollaremos están fundamentados en el modelo de los Principios Científico-Didácticos (García y Jiménez, 2007) descrito anteriormente. Ya que la aplicación de criterios por parte del docente será completamente personalizada, la forma de evaluar al alumnado en relación a estos serán las herramientas e instrumentos que considere oportunos.

4. Criterios De Evaluación

La legislación educativa vigente y anterior ha aportado en sus textos un apartado destinado a criterios de evaluación para las diferentes áreas de la enseñanza, sus cuantiosos guarismos iniciales han ido menguando hasta la actualidad, en algunos casos bien sintetizados y en otros tantos por el simple hecho de ir adheriéndolos por una entendida complementariedad. Es necesario avanzar hacia la construcción de una cultura que promueva el uso de la evaluación como punto de encuentro entre la enseñanza y el aprendizaje, que ayude –al docente y a los alumnos/as- a conocer los progresos y obstáculos que tienen al momento de adquirir un nuevo conocimiento y/o desarrollar nuevas habilidades (Letelier, 2009). Los criterios de evaluación que presentamos no pretenden, en ningún caso, sintetizar los citados anteriormente ni abarcarlos. Sino aportar/dotar a los docentes de unos criterios básicos que puedan englobar y facilitar el proceso de evaluación del alumnado, válidos para todos los tipos de contenidos que se hayan alcanzado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos criterios de evaluación quedan delimitados en cinco tipos (ver cuadro 3), denominados: factuales, conceptuales, procedimentales, reflexivos y actitudinales. Comprendiendo cada uno de ellos una serie de contenidos clave en la evaluación de las materias y asignaturas de Ciencias Sociales. La evaluación mediante criterios debe responder fehacientemente a la tipología de los contenidos que se identifican en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación, los desarrollaremos individualmente para una mejor comprensión, y así favorecer su implementación por parte de los docentes.

Cuadro 3. Criterios de evaluación de objetivos y contenidos

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE OBJETIVOS Y CONTENIDOS	
Factuales	Elementos, fenómenos, acontecimientos, hechos, situaciones.
Conceptuales	Términos, conceptos, atributos, redes conceptuales, ideas.
Procedimentales	Técnicas, habilidades, destrezas, aptitudes psicomotoras, estrategias.
Reflexivos	Relaciones, procesos, causas, estructuras, leyes, teorías.
Actitudinales	Actuaciones, comportamientos, normas, valores, ideologías.

Fuente: Recuperado de García y Jiménez (2006)

4.1. *Factuales*

Los contenidos factuales han desempeñado un papel central y lo seguirán haciendo, incorporan una información al sujeto que afirma o declara algo sobre el mundo (Pozo 2010). Su evaluación y criterios deben responder a ciertas características intrínsecas a estos contenidos que son cercanos a una copia literal de su aprendizaje, que promueven el crecimiento a nivel de elementos en la mente del alumno/a, que normalmente permanecen poco tiempo en la memoria (rara vez se incorporan a la memoria a largo plazo) y suelen estar limitados al contexto de los mismos. Nos referimos a elementos,

fenómenos acaecidos, acontecimientos de especial relevancia, hechos puntuales, situaciones singulares, etc.

4.2. Conceptuales

La asimilación de este tipo de contenidos responde a la preceptiva comprensión de los mismos, a dotar de significado una información y conseguir representarla, es decir, el denominado aprendizaje significativo (Lambrinos y Bibou, 2006). Los criterios conceptuales han de evaluar al alumnado en la relación que elabora de la información nueva con sus conocimientos previos, en cómo la interpreta, en la asimilación cualitativa de los conceptos, en su permanencia en la memoria (a largo plazo) y en la transferencia que pueda realizar de los conocimientos adquiridos mediante su organización y/o estructuración. Nos centraremos en la interrelación de términos, la construcción de conceptos, la elaboración de atributos, la conformación de redes conceptuales, la conjunción de ideas, etc.

4.3. Procedimentales

Los procedimientos incluyen desde sencillas destrezas y técnicas hasta, estrategias de aprendizaje, en el grado superlativo de complejidad (Pozo, Monereo y Castelló, 2001). Entendiéndolos como un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta o fin. Implicando la asimilación de un contenido procedimental saber hacer algo, y de esta misma forma ha de ser evaluado. Los criterios de evaluación procedimentales abordarán el aprendizaje adquirido por el alumno/a mediante el desempeño que éstos demuestren de estrategias para la resolución de la tarea, apoyado en las técnicas intrínsecas a las mismas. Por tanto, se trataría de alcanzar habilidades, dominar técnicas, adquirir destrezas, controlar aptitudes psicomotoras, elaborar estrategias, etc.

4.4. Reflexivos

El aprendizaje reflexivo de los contenidos viene marcado por los tres tipos de criterios y contenidos citados anteriormente. La reflexión es un proceso metacognitivo, en el que hemos de primar las ideas acaecidas en el alumno/a tras la enseñanza-aprendizaje de la materia (Bahtiyar, 2010), de esta forma plasma la consecución que engrana todo lo adquirido. Es por ello, que los criterios reflexivos de evaluación han de ser también metacriterios, en el sentido de que siempre han de estar abiertos a que el aprendizaje del sujeto pueda abarcar cuantos mayores horizontes le sean posibles. Aún así, habremos de prestar especial atención a la construcción de relaciones, elaboración de procesos, indagación de causas, vertebración de estructuras, establecimiento de leyes, formulación de teorías, etc.

4.5. Actitudinales

La complejidad de la evaluación de estos contenidos es el primer escollo que percibimos como evaluadores, la objetividad del observador adquiere una mayor magnitud en la aplicación de los criterios de evaluación actitudinales, ya que son parte inherente del desarrollo personal y social de cada alumno/a. Estos criterios han de evaluar la coherencia entre lo que el sujeto dice y lo que realmente hace (McElvany, Schroeder, Baumert, Schnotz, Horz, y Ullrich, 2012). Es por ello que en estos criterios debemos plasmar la valoración de actuaciones, la reproducción de comportamientos, el manejo de las normas escritas y no escritas, la asimilación de los valores y las ideologías del alumnado.

5. Conclusiones

A modo de resultado final y en esta línea de cierta globalidad que hemos planteado en el presente artículo y en aras de su mejor comprensión y mayor difusión del modelo, las conclusiones las hemos reagrupado en torno a tres ámbitos considerados en función de la importancia real que tiene cada uno en el devenir de las aulas y en los rendimientos escolares de las asignaturas de Geografía, Historia y Ciencias Sociales.

- Desde el punto de vista de la predisposición, interés o motivación del alumno por el aprendizaje, los resultados son altamente satisfactorios. Podríamos fijarlo en torno al 80% del alumno que muestra interés por el tema, aunque estamos refiriéndonos a trabajos de investigación muy diversos entre los que resulta difícil establecer una media. Aquí también hemos de aludir a pequeñas experiencias realizadas en las edades comprendidas entre los 10 y los 12 años de edad (correspondientes al tercer ciclo de educación primaria en el sistema educativo español), en los que la motivación ha sido mucho más elevada que en los cursos de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) y Bachiller, etapas en las que el modelo se puede aplicar con resultados más satisfactorios. La idea central motivadora ha sido la de saber hacer, es decir, saber aplicar los PCD en la observación, análisis y comprensión de la realidad circundante.

- Desde el punto de vista metodológico, podemos dar por consolidadas y plenamente atractivas para los estudiantes las actividades emanadas de la metodología observacional activa, participativa, dialéctica y reflexiva. La aplicación de los PCD requiere de la puesta en común frecuente, del debate continuo entre profesorado y alumnado, de la interacción entre los propios alumnos entre sí. Para ello, se ha de recurrir a la observación directa a través de itinerarios didácticos y visitas o de la observación indirecta a través de textos, imágenes, datos, documentos, etc. referidos a los temas tratados. Las destrezas prácticas, los debates, las exposiciones, los juegos de simulación, etc. también deben estar presentes en este proceso de aprendizaje de carácter cooperativo, participativo y responsable.

- Desde el punto de vista de la formación adquirida por el alumnado, los resultados también han sido satisfactorios. Se abandona ya la idea de que el aprendizaje, el conocimiento y el éxito, son sinónimos de contenidos factuales; es decir, memorización de fenómenos, datos, hechos, e incluso formulas frecuentemente deslavazados y sin ninguna correlación entre ellos.

Por el contrario, los criterios de evaluación planteados abarcan el conjunto de los cinco tipos de objetivos y contenidos existentes (factuales, conceptuales, procedimentales, reflexivos y actitudinales) y las mutuas interrelaciones y concomitancias que los sustentan, al considerar a cada tema o unidad didáctica como un subsistema del conjunto sistémico del programa.

Pero todo ello no está exento de dificultades, las experiencias aisladas y puntuales que hemos realizado han presentado la ventaja a de la novedad, pero el inconveniente de la provisionalidad. La aplicación seria y rigurosa del modelo de los PCD requiere unas condiciones no siempre existentes en la realidad escolar de los centros educativos: alumnado motivado, con los conocimientos y la madurez necesaria, profesorado preparado científica y profesionalmente y convencido de la ventaja y utilidad del método; y finalmente, un programa organizado con el arreglo al modelo de PCD que requiere la aprobación del centro (claustro de profesores y consejo escolar) y su inclusión en el proyecto curricular de centro.

Referencias

- Alonso, S., González, S., González, A.P. y González, M. (2010). *Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Primaria*. Madrid: Pirámide.
- Bahtiyar Karadeniz, C. (2010). The geography learning strategies of the education faculty students. *Hacettepe University Journal of Education*, 39, 69-80.
- Benejam, P. y Pagès, J. (Coords.) (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Bloch, M. (1995). *Historia e historiadores*. Madrid: Akal.
- Capra, F. (2001). La condición humana en la alborada del siglo XXI. Proyectos y esperanzas. *SGI Quarterly*, 23, 24-29.
- Domínguez Garrido, M.C. (coord.) (2004). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Entelman, R.F. (2002). *Teoría de los conflictos. Hacia un nuevo paradigma*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- García, A.L. (2012). El modelo de Principios Científico-didácticos (PCD): Base para la Enseñanza y la Investigación creativas y significativas de la Geografía. *Serie Geográfica*, 18, 47-59.
- García, A.L. y Jiménez, J.A. (2006). *Los Principios Científico-Didácticos (PCD). Nuevo modelo para la enseñanza de la Geografía y de la Historia*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- García, A.L. y Jiménez, J.A. (2007). *La implementación de los Principios científico-Didácticos (P.C.D.) en el aprendizaje de la Geografía y de la Historia*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- NAEP Geography Consensus Project (2000). *Geography framework for the 1994 and 2001 national assessment of educational progress*. Washington, DC: National Assessment Governing Board.
- Giddens, A. (1990). *The Constitution of society*. Cambridge: Polity Press.
- Hernández, F.X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.
- Kliebard, H.M. (1977). Bureaucracy and Curriculum Theory. En A. Bellak, y H.M. Kliebard (eds.), *Curriculum and Evaluation* (pp. 45-87). Berkeley, CA: McCutchan.
- Lambrinos, N. y Bibou, I. (2006). Learning geography with a "geography box". *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15(3), 241-254.
- Letelier, M.E. (2009). La Evaluación de Aprendizajes de Personas Jóvenes y Adultas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), 147-161.
- McElvany, N., Schroeder, S., Baumert, J., Schnotz, W., Horz, H. y Ullrich, M. (2012). Cognitively demanding learning materials with texts and instructional pictures: Teachers' diagnostic skills, pedagogical beliefs and motivation. *European Journal of Psychology of Education*, 27(3), 403-420.
- Oller, M. (2011). ¿Por qué, qué, cuándo y cómo evaluar? La evaluación en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En A. Santisteban y J. Pagès (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 207-226). Madrid: Editorial Síntesis.
- Plans, P. (1984). *Introducción a la Geografía General*. Pamplona: Eunsa.
- Pozo, I. (2010). El aprendizaje de contenidos escolares y la adquisición de competencias. En C. Coll (coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria*. Barcelona: Graó.

- Pozo, I., Monereo, C. y Castelló, M. (2001). El uso estratégico del conocimiento. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Tomo 2 Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rotger, B. (1979). *El proceso programador en la escuela*. Madrid: Escuela Española.
- Schulman, L.S. (1984). The practical and the eclectic: A deliberation on teaching and educational research. *Curriculum Inquiry*, 14(2), 183-200.
- Titone, R. (1976). *Metodología Didáctica*. Madrid: Rialp.
- Unwin, T. (1995). *El lugar de la Geografía*. Madrid: Cátedra.