

LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

Roser Canals

Universidad Autónoma de Barcelona

CURRÍCULO Y COMPETENCIAS BÁSICAS

Nos situamos en estos momentos, aproximadamente, en el ecuador del curso académico 07-08 que, en el ámbito de la educación obligatoria, destaca por la aplicación progresiva de un nuevo currículo para la adquisición de las competencias básicas. La Ley Orgánica de Educación (L.O.E.) de 2006 y las correspondientes órdenes que establecen el currículo y regulan las etapas de Educación Primaria (E.P.) y Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) introducen como novedad la identificación de los aprendizajes que se consideran imprescindibles en la educación obligatoria. El conjunto de objetivos, contenidos y métodos pedagógicos que definen el currículo se orientan hacia una finalidad común: la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas para todo el alumnado. El preámbulo de la ley justifica este planteamiento por el compromiso adquirido por los estados de la Unión Europea de compartir unos objetivos educativos comunes para dar una respuesta más adecuada a las necesidades planteadas por la economía, los cambios científicos y tecnológicos y las transformaciones sociales y culturales, actualmente¹. La educación asume la responsabilidad de preparar a todas las personas para desenvolverse adecuadamente en la nueva sociedad, llamada “del conocimiento”.

¹ Comisión Europea, Programa de Trabajo “Educación y formación 2010”. Competencias Clave (Aprendizaje a lo largo de la vida) (2004).

La escuela no es ajena a estas demandas. La organización, los recursos, los objetivos y métodos de enseñanza-aprendizaje, ... se modifican y se adaptan para dar una mejor respuesta a las nuevas necesidades educativas de los alumnos. Por lo que la mirada con que el profesorado interprete los nuevos currícula condicionará, sin duda, su implementación.

El proceso de modificaciones que sufrió el currículo de la reforma educativa establecida por la L.O.G.S.E. (Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990), especialmente en la etapa E.S.O., transformó progresivamente un currículo semiabierto organizado por créditos, en un currículo cerrado por materias. Por esta razón los centros etiquetaron las diferentes promociones sujetas a cada una de las modificaciones con fecha de caducidad. En parte, debido a esta desafortunada experiencia, el nuevo currículo de la L.O.E. ha sido percibido por muchos docentes, simplemente, como un nuevo cambio de libros de texto. Quizás porque una manera de sobrevivir a tantos cambios y tan frecuentes, ha sido abandonar las experiencias propias, más o menos innovadoras y contextualizadas, para refugiarse en la seguridad que ofrecen los libros de texto. No entraremos a valorar aquí las distintas causas que han contribuido a reforzar metodologías transmisoras, repetitivas, estandarizadas y poco creativas.

La reflexión de J. Carbonell “una escuela pensada en siglo XIX, con un profesorado formado en el siglo XX, debe educar alumnos para el siglo XXI” (CARBONELL, 2001) nos lleva a reflexionar sobre la realidad y a preguntarnos: ¿qué respuesta da la escuela a los nuevos retos que plantea la sociedad del siglo XXI? Una nueva realidad caracterizada por la irrupción de las Tecnologías de la Información y el Conocimiento (T.I.C.), especialmente a través de internet, por los cambios en la economía global y por la consolidación de los sistemas democráticos. Una realidad multicultural, globalizada, tecnológica y de la información, que reclama discernir cuáles son las competencias clave y cuáles son los saberes asociados al desarrollo de estas competencias que debe tener presente el currículo en la educación obligatoria.

Partimos de una herencia en que currículo se asocia a listados de contenidos, a menudo inalcanzables, que se estrellan contra la realidad. Por una parte, porque el tiempo escolar es limitado, y por otra, debido a la escasa funcionalidad de los contenidos escolares que una parte importante del alumnado percibe. Entonces surgen interrogantes como, por ejemplo: ¿Qué es realmente importante? ¿Qué aprendizajes han de consolidar los chicos y chicas al finalizar la escolaridad obligatoria para garantizar los conocimientos necesarios para interpretar el mundo y desenvolverse en él? ¿Es mejor impartir pocos temas con profundidad o muchos temas con un enfoque más general? El profesorado, necesariamente, debe tomar decisiones, con o sin

criterio. Aunque, sin duda, es importante definir criterios, la clave está en justificar cuáles son las finalidades educativas que nos proponemos (¿para qué enseñar?), al seleccionar y secuenciar los contenidos (¿qué enseñar?), de una u otra manera (¿cómo enseñar?).

Las aportaciones de C. COLL son reveladoras para identificar y describir los aprendizajes escolares en términos de competencias clave y de saberes fundamentales asociados a su adquisición. Competencias y saberes asociados a las alfabetizaciones tradicionales: dominio de la lengua oral y escrita, conocimiento matemático: cálculo aritmético, razonamiento matemático, resolución de problemas y conocimiento científico y tecnológico. Competencias y saberes transversales asociados con la adquisición y desarrollo de las capacidades metacognitivas y cognitivas de alto nivel, capacidades afectivas, emocionales y de equilibrio personal, capacidades de relación interpersonal, todas ellas para desarrollar con eficacia el ejercicio de la ciudadanía. Pero, sobre todo, incorporar competencias y saberes relacionados con nuevas alfabetizaciones necesarias para desarrollarse en el mundo en que vivimos (COLL, 2006):

- Cultura económica: identificar e interpretar problemas económicos, valorar sus consecuencias...
- Cultura visual: interpretar, utilizar, valorar y producir imágenes para aprender, para comunicarse...
- Alfabetización en la multiculturalidad: conocimiento, aprecio y respeto por la cultura propia y la de los demás.
- Alfabetización en la cultura de la globalización: conocimiento y comprensión de las interrelaciones entre fenómenos y procesos que tienen lugar a escala global, regional y local.
- Alfabetización en la cultura de la información y en el uso de las tecnologías apropiadas.

En definitiva, se evidencia la necesidad de replantear las finalidades de la educación obligatoria para educar personas que tengan conocimiento sobre el mundo (saber), dispongan de las herramientas por comprenderlo (saber hacer), para que puedan habitarlo y mejorarlo (saber ser y saber estar).

¿Un nuevo currículo o una mirada diferente?

Parece claro que las regulaciones normativas en materia de educación no presuponen cambios sobre qué, cómo y para qué se enseña. Ni supone desterrar todo lo que hasta ahora ha dado buenos resultados, todo lo contrario. Se trata de evidenciar y destacar cuáles son las propuestas, las actividades y las estrategias didácticas que estimulan al alumnado y lo predisponen a aprender. Por lo tanto, quizá no hablamos de nada nuevo, sino de orientar el debate alrededor del cambio curricular y dirigirlo hacia un diálogo pedagógico en el seno de los claustros y de los equipos docentes para visualizar cuáles son las finalidades educativas que contempla el proyecto educativo de cada uno de los centros docentes. Un diálogo para

actualizar qué y cómo enseñar para educar y formar personas lo más competentes posible para ejercer como ciudadanos de nuestro tiempo. Definidas las finalidades entonces conviene precisar qué y cómo enseñar, es decir, determinar los contenidos, que son los medios a través de los cuales se desarrollarán las competencias, y las metodologías o conjunto de estrategias y recursos que lo hacen posible.

El mismo currículo define “competencia” como la aplicación de conocimientos, habilidades y actitudes a la resolución de problemas en contextos diferentes con calidad y eficacia. Y se adjetiva de “básica” porque prioriza aquellos aprendizajes estratégicos que posibilitan la adquisición de nuevos aprendizajes y también porque se trata que todo el alumnado pueda adquirir las competencias necesarias por ejercer como ciudadanos y resolver situaciones y problemas de la vida cotidiana. En la misma definición se identifican, pues, los tres bloques de contenidos que con el currículo de la L.O.G.S.E. aprendimos a distinguir: Los conocimientos o contenidos conceptuales, las habilidades o los contenidos procedimentales y las actitudes o los contenidos de actitudes, valores y normas y que ahora se trata de volver a integrar bajo el paraguas de competencia”. Veamos un ejemplo.

En la concreción del currículo de ciencias sociales, geografía e historia, se explicita que una de las competencias en las que la materia contribuye es *“desarrollar aquellas acciones que, desde un uso responsable de la utilización del espacio y de sus recursos, busca asegurar la protección y el cuidado del medio ambiente y contribuir a la sostenibilidad, a partir del conocimiento de la interacción hombre-medio y la organización del territorio resultante”*.² En el contenido se puede identificar un concepto, el de sostenibilidad; la aplicación del concepto al estudio de un problema medioambiental real; y una acción que supone, de manera práctica, actuar individual y colectivamente para el desarrollo de un estilo de vida sostenible.

Seguimos hablando, por lo tanto, de objetivos, de actividades de enseñanza-aprendizaje y de contenidos, pero añadiendo una meta a largo plazo: el logro de competencias que posibilitan seguir aprendiendo, puesto que se es cada vez más “competente” a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se avanza un poco más; mientras que los objetivos y las actividades asociadas al aprendizaje de contenidos son contextuales y pueden cambiar cuando cambian los referentes de las disciplinas científicas, las competencias tienen un recorrido más amplio que se inicia a la escuela y continúa más allá de la escolaridad obligatoria.

² Orden ECI/2220/2007m de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria. (B.O.E. núm. 174)

Las competencias básicas

El currículo para el desarrollo de las competencias básicas en la educación obligatoria, en el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, prioriza tres grandes bloques de competencias que establece y estructura de la manera siguiente:

✓ COMPETENCIAS COMUNICATIVAS	1. Competencia comunicativa lingüística y audiovisual
	2. Competencia cultural y artística
✓ COMPETENCIAS METODOLÓGICAS	3. Tratamiento de la información y competencia digital
	4. Competencia matemática
	5. Competencia para aprender a aprender
✓ COMPETENCIAS PERSONALES	6. Autonomía e iniciativa personal
✓ COMPETENCIAS ESPECÍFICAS PARA CONVIVIR Y HABITAR EL MUNDO	7. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
	8. Competencia social y ciudadana

La concreción de cada bloque de competencias se establece en anexo I del Real Decreto 1513/2006 para la E.P. y en el Real Decreto 1631/2006 para la E.S.O. que regulan las enseñanzas mínimas para cada una de las etapas educativas. Estas competencias se irán desarrollando gradualmente para conseguir lo básico para todos y lo máximo para cada uno, para seguir aprendiendo más allá de la escolaridad obligatoria. En el anexo II se despliega el currículo para cada una de las diferentes áreas (en la educación primaria) y materias (en la educación secundaria) concretando las competencias propias del ámbito o la materia y las aportaciones del área y de la materia a las competencias básicas.

Cabe destacar que son las mismas competencias para la etapa de Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria. Con ello se quiere subrayar la importancia de asegurar unas bases de aprendizaje sólidas desde los inicios de la escolaridad y no perder de vista la idea que se trata de construir un edificio con piezas bien cohesionadas que se sostenga sobre cuatro pilares básicos:

- Ser y actuar de forma autónoma
- Pensar y comunicar
- Descubrir y tener iniciativa
- Convivir y habitar el mundo.

En este marco el currículo, entendido como el conjunto de competencias básicas, objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación, trata de proporcionar al alumnado los conocimientos y las habilidades para ubicarse en el mundo, averiguar sus orígenes y las causas de los problemas y fenómenos actuales, para integrarse en la sociedad como persona individual y como ciudadano que participa en su mejora. Un posicionamiento que hace hincapié en las metas educativas a alcanzar a través del currículo. De donde los objetivos

emanan de las competencias y los contenidos se seleccionan y secuencian como los medios que permiten lograr dichos objetivos. No obstante, para que los procesos de enseñanza-aprendizaje se orienten a la adquisición de las competencias básicas, hay que poner el acento en las metodologías de enseñanza y de aprendizaje.

Principios metodológicos: elementos clave de un currículo para el desarrollo de competencias

Si una determinada manera de enseñar condiciona cómo se aprende, se consigue un aprendizaje competencial si el docente orienta toda su intervención al planteamiento de situaciones didácticas que prioricen la transversalidad de los aprendizajes, su funcionalidad y el desarrollo de la autonomía del alumno.

- Transversalidad: entendida como la integración de los aprendizajes a través de la intersección que se establece entre los distintos tipos de contenidos disciplinares.
- Funcionalidad: que supone la aplicación de los aprendizajes en diferentes situaciones y contextos.
- Autonomía: que favorece las estrategias didácticas que hacen protagonista al alumnado de su propio aprendizaje.

En relación con la **transversalidad** del conocimiento, los contenidos de las diferentes materias se deberán plantear desde un enfoque transdisciplinar y también interdisciplinar. El enfoque transdisciplinar (entre disciplinas de diferentes áreas del conocimiento) supone establecer un mapa de la transversalidad de los contenidos. Es decir, buscar las intersecciones de los contenidos de las diferentes materias y secuenciarlos de forma coherente, evitando las repeticiones, evidenciando los olvidos y tomando decisiones sobre qué, cómo, quién y cuándo se enseña. Por ejemplo, al trabajar procedimientos cartográficos conviene que los alumnos aprendan el concepto de proporcionalidad para poder aplicarlo a la comprensión y uso de la escala de un mapa. En este sentido será necesario tomar acuerdos compartidos entre el departamento de ciencias sociales y el departamento de matemáticas, con el fin de comprender, representar e interpretar el espacio para orientarse y desplazarse mediante el uso de croquis, planos y mapas.

Algunas cuestiones que podrían ayudar a los equipos docentes y departamentos a reflexionar sobre la transversalidad de las decisiones que se toman en relación con el currículo pueden ser:

- ¿Se toman acuerdos interdepartamentales para seleccionar y secuenciar contenidos comunes?
- ¿La secuencia didáctica se centra en el estudio de hechos, fenómenos o problemas desde una visión global?
- ¿Se realizan proyectos transversales en el ámbito del centro como por ejemplo: semana cultural, jornadas solidarias, talleres interdisciplinarios?

El aprendizaje para el mejor dominio de determinadas competencias requiere **funcionalidad** de lo que se aprende. El alumnado reconocerá su valor en la medida que toma conciencia que los conocimientos sirven para comprender y proponer soluciones a problemas conocidos y próximos a la realidad.

Para asegurar la funcionalidad de los aprendizajes, el profesorado debe dar relevancia a la contextualización de los hechos y fenómenos, de forma que, en el estudio de los diferentes temas, hace falta crear situaciones didácticas que permitan la transferencia de conocimientos a la interpretación de los problemas en diferentes contextos y al desarrollo de actitudes y actuaciones individuales y colectivas que permitan llevar a la práctica los valores de la ciudadanía. Por ejemplo, en el estudio de los impactos de las migraciones actuales se trata de transferir este conocimiento, por una parte, a la interpretación de este fenómeno en el barrio o municipio donde se sitúa la escuela; y por otra, generalizar las causas y consecuencias de los fenómenos migratorios actuales a escala global y sus interrelaciones, en el presente y en el pasado y, en último término, incorporar a la vida de cada día valores como, por ejemplo, el respeto y la cooperación para una mejor convivencia.

Algunas cuestiones que podrían facilitar la toma de decisiones de los equipos docentes y departamentos con relación a la funcionalidad del currículo pueden ser:

- ¿Los contenidos que se trabajan en el aula están relacionados con hechos reales o con problemas cotidianos?
- ¿Se trabaja a partir de noticias de la actualidad?
- ¿Se da importancia a aspectos procedimentales basados en la experimentación, el trabajo de campo o la manipulación?
- ¿Los conocimientos se traducen en actitudes y acciones cotidianas, tanto individual como colectivamente?

Los saberes, su selección y enfoque para la adquisición de las competencias básicas, no pueden ir al margen de un objetivo más amplio: el desarrollo de la **autonomía** del alumnado para que adquiera herramientas para aprender y tomar conciencia del propio proceso de aprendizaje. Se trata de transferir estrategias de metacognición que capacitan para seguir aprendiendo. Por lo tanto, hay que poner el acento en los aspectos metodológicos que ayudan a la formulación de hipótesis, a la búsqueda de explicaciones, a la elaboración de puntos de vista propios, etc. para aprender, también, los procesos se activan en la reconstrucción, aplicación y comunicación de los aprendizajes.

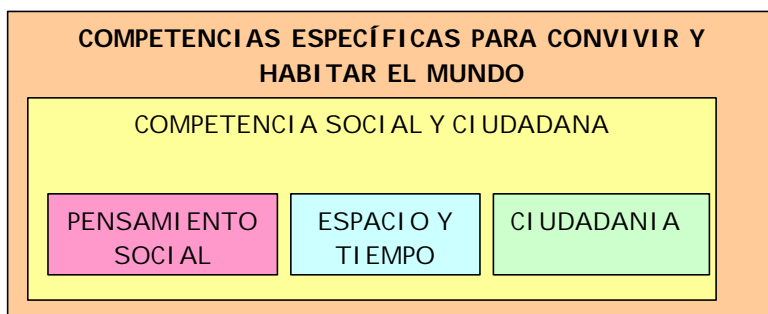
Algunas cuestiones que podrían ayudar a los equipos docentes y departamentos a reflexionar sobre la adquisición de mayores cotas de autonomía por parte del alumnado, a través de la transferencia de estrategias para aprender a aprender, pueden ser:

- ¿El alumnado sabe gestionar el trabajo en grupo de forma cooperativa?
- ¿Las estrategias para la evaluación de los aprendizajes tienen en cuenta la gestión del error a través de la autorregulación?
- ¿El alumnado toma decisiones sobre qué y como aprender?

CONTRIBUCIÓN DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

La materia de ciencias sociales, geografía e historia, se propone que el alumnado adquiera las habilidades sociales y los conocimientos científicos que le permitan comprender el mundo y conocer las causas y consecuencias de los problemas sociales actuales para adquirir una **conciencia ciudadana**. En el contexto de la enseñanza y aprendizaje para la adquisición de competencias básicas la aportación de las ciencias sociales es significativa en cada uno de los bloques señalados anteriormente.

En primer lugar, su contribución esencial se centra en la competencia social y ciudadana del bloque *competencias específicas para convivir y habitar el mundo*, ya que para vivir en sociedad es necesario conocer y comprender cómo se han gestado y organizado las sociedades en el pasado y en el presente (dimensión espacio y tiempo). Para ello hay que priorizar aquellos contenidos de las ciencias sociales que se consideran fundamentales para que los alumnos crezcan como personas y como ciudadanos que se han de incorporar a la sociedad (dimensión ciudadanía). Dichos contenidos, desde la perspectiva del aprendizaje funcional y transversal, tienen sentido en la medida que favorecen un conocimiento global aplicado a la interpretación de problemas sociales para el desarrollo de una conciencia crítica (dimensión pensamiento social).



Pero también contribuye al desarrollo de las competencias comunicativas lingüísticas en la medida que el aprendizaje de los contenidos de ciencias sociales se produce a la vez que los alumnos construyen el discurso propio de las ciencias sociales. Para ello, se desarrollan las capacidades para construir y comunicar el propio pensamiento y conocimiento a través de lenguajes diversos: verbal (oral y escrito), icónico, matemático... Así como en el conocimiento y uso adecuado del vocabulario y los conceptos propios de las ciencias sociales.

En relación con las competencias metodológicas, un enfoque de las ciencias sociales a partir de la resolución de problemas, investigaciones para resolver interrogantes o proyectos de trabajo, contribuye a desarrollar estrategias de aprendizaje relacionadas con el aprender a aprender. Un planteamiento que requiere aprender a hacerse preguntas, a la resolución de problemas, al desarrollo de estrategias para seleccionar, organizar y estructurar información y a la gestión de los aciertos y errores para aprender a mejorar, entre otras.

Dentro de este mismo bloque, las ciencias sociales, como las demás áreas, contribuyen a la adquisición de competencias relacionadas con la competencia matemática y el tratamiento de la información. Se establece prioritariamente que los alumnos aprendan a buscar información, seleccionarla e interpretarla mediante el desarrollo de competencias que facilitan la elaboración de explicaciones y interpretaciones sobre la sociedad y sus problemas, bien justificadas en el conocimiento social.

Y por último, dicho enfoque también contribuye al desarrollo de las competencias personales porque educar para la ciudadanía supone potenciar las capacidades de planificar y realizar tareas cotidianas y las capacidades para la toma de decisiones a partir de la reflexión y el desarrollo de la autonomía, de la iniciativa personal, del compromiso y de la acción.

Destacaremos algunas aportaciones de la didáctica de las ciencias sociales que, a nuestro parecer, contribuyen al desarrollo de la competencia social y ciudadana como respuesta a tres cuestiones fundamentales:

- ✓ ¿Qué requiere la adquisición de la competencia social? El desarrollo de un pensamiento social crítico.
- ✓ ¿Cómo desarrollarlo desde la materia de ciencias sociales? Mediante:
 - El enfoque de los contenidos de forma problematizada o a partir de problemas sociales relevantes.
 - Estrategias metodológicas basadas en la participación, la interacción y la cooperación.
 - El desarrollo de las capacidades cognitivolingüísticas para construir el discurso propio de las ciencias sociales.

- ✓ ¿Para qué? Para educar, como finalidad última, en los valores democráticos y de la ciudadanía.

El desarrollo del pensamiento social

Compartimos que un objetivo fundamental de la educación es enseñar a pensar sobre el mundo que nos rodea. Dicha finalidad ya fue definida por J. Dewey, a principios del siglo pasado, al caracterizar la educación como el desarrollo del pensamiento más allá de la simple transmisión de conocimientos. *“Nadie duda de la importancia de fomentar en la escuela los buenos hábitos de pensar (...) El pensar parte de la duda o de la incertidumbre. Constituye una actitud indagadora, inquisitiva, investigadora en lugar de una actitud de dominio y posesión. Mediante un proceso crítico se extiende y revisa el verdadero conocimiento y se reorganizan nuestras convicciones respecto al estado de las cosas”.* (DEWEY, 2001:249).

Si el aprendizaje del conocimiento social tiene como objetivo conocer cómo es nuestro mundo y nuestra realidad, así como descubrir por qué es así, para poder crear interpretaciones propias y alternativas a esta realidad, toma relevancia la formación del pensamiento social en el alumnado. El pensamiento social entendido como una forma de pensamiento crítico que trata de examinar i valorar las manifestaciones humanas a través de las razones del conocimiento de las ciencias sociales para crear interpretaciones propias y tomar decisiones que contribuyan a desarrollar una conciencia social democrática.

Enseñar a pensar socialmente la realidad, depende en gran medida de la naturaleza del conocimiento social que se pretende enseñar. Desde una concepción crítica de la ciencia, el conocimiento social se caracteriza por su relatividad y complejidad.

El conocimiento es relativo porque está determinado por el tiempo, el espacio y la cultura que lo genera. Entonces hace falta que los estudiantes aprendan a descubrir su intencionalidad mediante el desarrollo de un pensamiento crítico que ayude, por un lado, a descubrir la validez de la información, y por otro, a interpretar la realidad a partir de las razones de las ciencias sociales. Supone, por lo tanto, desarrollar procedimientos del razonamiento como: hacerse preguntas, descubrir la información relevante, hacer deducciones, identificar un problema, etc. Y aplicar una metodología fundamentada en el método científico para trabajar a partir del planteamiento de hipótesis, búsqueda de datos y examen de su validez, contextualización de los problemas, búsqueda de soluciones diversas, etc. para interpretar los hechos y fenómenos sociales mediante el conocimiento social.

Por otro lado la complejidad que plantea el conocimiento social por el gran número de variables que intervienen y las interrelaciones que se establecen entre ellas, debe traducirse en un conocimiento escolar que permita al alumnado emplear estas razones, así como disponer de información suficiente y de calidad, procedente de fuentes diversas y de las categorías conceptuales que lo hacen posible.

Por último, cabe considerar la importancia de crear situaciones didácticas que predispongan al alumnado a pensar y reconstruir su propio conocimiento, fomentando la curiosidad, la capacidad de buscar soluciones alternativas y originales, proponiendo actividades que permitan aplicar el conocimiento social en contextos concretos y diferentes y a partir del estudio de pocos temas presentados de forma problematizada. Los contextos de aprendizaje que se crean parten del diálogo como un elemento discursivo para desarrollar el pensamiento social que permite contrastar razonamientos y argumentaciones diversas, de forma que el propio razonamiento puede ser más rico, completo, matizado o modificado por los argumentos de los demás. *“Los alumnos demostrarán que pueden considerarse pensadores críticos cuando en los contextos escolares y extraescolares compartan, a través del diálogo y la práctica, sus conocimientos sobre la sociedad, y los sepan aplicar a su vida y a la presa de decisiones sociales. El esfuerzo que habrá supuesto pensar y construir conocimientos sociales deberá, asimismo, manifestarse en el desarrollo y la práctica de una conciencia social democrática basada en los valores de la libertad, la igualdad y la solidaridad, que compartan socialmente la cooperación, la participación y la tolerancia”.* (PAGÈS, 1997:164).

Enfoque de los contenidos en forma de problema y a partir de problemas sociales relevantes
Si los contenidos actúan como soporte para el desarrollo de las competencias básicas, su selección y planteamiento tiene que responder a los principios de funcionalidad y transversalidad explicitados anteriormente. Por ello, consideramos que el enfoque de los contenidos de forma problematizada o planteados a partir de problemas sociales relevantes desde el punto de vista del conocimiento social, y que conecten con los intereses del alumnado, es una opción adecuada por varias razones.

En primer lugar, porque en el contexto del mundo global, los problemas sociales han de entenderse a nivel planetario y a partir de las interrelaciones entre realidades concretas. Así el conocimiento social para ser enseñado requiere un planteamiento interdisciplinario de las ciencias sociales para conocer, interpretar y buscar alternativas a los problemas sociales desde diversas perspectivas: históricas, sociales, políticas, económicas, demográficas, medioambientales, etc.

En segundo lugar, porque si los contenidos se presentan mediante situaciones y problemas contextualizados, pueden conectar mejor con la realidad del alumnado y sus intereses. La aplicación del conocimiento social al planteamiento de soluciones o alternativas a los problemas sociales hace que los alumnos sean, también, más competentes para resolver problemas de la vida cotidiana a la vez que reconocen su utilidad.

En tercer lugar, porque este planteamiento facilita la predisposición del alumnado a participar en la vida pública de forma reflexiva y crítica, contribuyendo así a una sociedad más democrática (PAGÈS, 2007). Desde esta perspectiva, el conocimiento social presentado a partir de cuestiones cercanas a la realidad social, como la inmigración, la multiculturalidad, la sostenibilidad, la interpretación de la información a desde los medios de comunicación, etc. favorece la implicación de los jóvenes en los problemas sociales de su entorno y la participación en asociaciones de estudiantes, en entidades culturales, deportivas, sociales, etc. del barrio o del municipio. A menudo, como señala PAGÈS, la democracia se enseña en la escuela pero raramente se practica.

Este enfoque de los contenidos de ciencias sociales contribuye a la adquisición de las competencias básicas en la medida que se propone educar a los jóvenes en

- el conocimiento y la comprensión de la realidad social en el presente y en el pasado (dimensión espacio y tiempo)
- la aplicación de dicho conocimiento a la interpretación de un mundo complejo y global (dimensión espacio y tiempo)
- el desarrollo de un pensamiento social crítico para interpretar la información, descubrir su intencionalidad y utilizar la crítica de forma constructiva (dimensión pensamiento social).
- El compromiso y la participación para construir una sociedad democrática (dimensión sociedad y ciudadanía).

A la vez que los preparar para convivir en un mundo en conflicto y cambio continuo y para contribuir a una sociedad más respetuosa, participativa y comprometida con el bien común.

Estrategias metodológicas para favorecer la participación, la interacción y la cooperación del alumnado

Partiendo de la base que el aprendizaje competencial desde las ciencias sociales se propone desarrollar la capacidad de aplicar los conocimientos geográficos e históricos a la interpretación de hechos y problemas sociales para saber actuar y convivir en sociedad, los métodos y estrategias de enseñanza aprendizaje que se fundamentan en la participación, interacción y cooperación del alumnado, son coherentes con esta finalidad.

El planteamiento de un currículo para el desarrollo de competencias no es compatible con metodologías transmisivas, repetitivas y reproductivas. Las demandas de la sociedad de la información y el conocimiento exigen la incorporación de estrategias didácticas que faciliten una construcción compartida del conocimiento y que fundamenten el aprendizaje en la acción, la discusión y el trabajo cooperativo.

El aprendizaje competencial se propone aplicar el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes a resolver situaciones prácticas, de forma que el saber hacer sólo se aprende “haciendo”. El aprendizaje basado en problemas, proyectos de trabajo, estudio de casos, simulaciones, etc. contribuyen al aprendizaje competencial ya que permiten que el alumnado aplique el conocimiento a la interpretación o resolución de situaciones diversas, de forma autónoma y colaborativa, mediante el desarrollo de las capacidades propias del pensamiento social y de las habilidades sociales y de comunicación. Suelen también fomentar el interés del alumnado en la medida que reconoce la funcionalidad de lo que aprende, dando como resultado un aprendizaje más cualitativo, significativo y estratégico.

Los métodos interactivos basados en la cooperación entre iguales sitúan al alumnado en el centro de la actividad en la medida que deben analizar la demanda, organizarse, buscar y compartir información, tomar decisiones, etc. (QUINQUER, 2004). Mientras que el profesorado, asume las funciones de crear las situaciones didácticas óptimas para desarrollar este tipo de actividades, así como orientar al alumnado a lo largo del proceso para desarrollar su autonomía. Estos métodos se centran sobretodo en el aprendiz y en el entorno social en que lo hace haciendo hincapié en cómo reelabora sus conocimientos interaccionando con los demás alumnos y con el profesorado.

La gestión del espacio y el tiempo de aprendizaje deben flexibilizarse y los materiales y recursos diversificados deben estar presentes en el aula para interactuar con las fuentes de información, con los compañeros y con el profesor. La construcción compartida del conocimiento requiere una disposición del aula que facilite el trabajo individual, en pequeño grupo y en gran grupo y una organización de los contenidos y de los horarios que faciliten este tipo de tareas. Aunque somos conscientes que el uso de este tipo de metodologías se contradice con el planteamiento curricular de unos contenidos todavía demasiado extensos y una parcelación excesiva de materias y horarios.

Las capacidades cognitivolingüísticas en la reconstrucción y comunicación del conocimiento social

La enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales para el desarrollo de la competencia social y ciudadana se propone que el alumnado adquiriera las habilidades sociales y los conocimientos científicos que le permitan comprender el mundo para adquirir una conciencia ciudadana. No puede haber aprendizaje competencial si previamente no se dispone de estrategias para decodificar y comprender la información porque son requisitos indispensables para construir los conceptos y marcos teóricos de las ciencias sociales. Esto supone capacitar al alumnado para saber obtener información, seleccionarla, comprenderla e interpretarla para darle un significado propio. Este conocimiento podrá ser aplicado a la interpretación de la realidad y de los problemas que la sociedad actual se plantea, pero también debe saberse comunicar y contrastar con el de los demás. Por lo tanto, ya no se trata de almacenar y reproducir información; los cambios tecnológicos hacen pensar que ésta ya no es una tarea humana. Así pues, a la vez que se enseñan y aprenden contenidos, se enseña a reconstruir y comunicar el conocimiento social mediante el desarrollo de las capacidades cognitivas (procesos mentales que posibilitan enriquecer, conectar y reestructurar el conocimiento) a través de determinadas habilidades lingüísticas propias del discurso de las ciencias sociales.

Las capacidades para el desarrollo del pensamiento y las habilidades lingüísticas están en la base de una formación científica y democrática (CASAS, 2005) porque favorecen en el alumnado la reconstrucción y aplicación del conocimiento social a la interpretación de la realidad a través del diálogo, así como al planteamiento de soluciones o alternativas a los problemas sociales sobre la base de los derechos y deberes de todas las personas.

Las capacidades cognitivolingüísticas que se desarrollan en la construcción del conocimiento social establecen cuatro tipologías textuales propias del discurso social que se da en el aula (BENEJAM, 1998,1999)

- **La descripción** que enumera los elementos que caracterizan un hecho o fenómeno social y la narración que relata los hechos. Ambas enriquecen el conocimiento y proporcionan información.
- **La explicación** que establece cuáles son las causas y consecuencias de los problemas sociales añadiendo un nivel mayor de comprensión.
- **La justificación** que aporta las explicaciones y razones de las ciencias sociales a la interpretación de hechos y fenómenos.
- **La argumentación** que trata de hacer valer una determinada interpretación sobre los problemas sociales mediante argumentos fuertes, adecuados y suficientes con el objetivo de modificar otras interpretaciones.

De entre las capacidades cognitivolingüísticas que contribuyen a la reconstrucción y comunicación del conocimiento social escolar, conviene resaltar la importancia de la argumentación en la formación de la competencia social y ciudadana. Las ciencias sociales contribuyen a la formación de un pensamiento social crítico porque favorece la creación de puntos de vista fundamentados a través del diálogo y la argumentación. Este es un discurso que capacita para descubrir los distintos intereses y intencionalidades que afloran en el análisis de los problemas sociales, así como para construir posicionamientos propios y argumentados mediante las razones del conocimiento social. Permite, por lo tanto, desarrollar valores democráticos: aprender a escuchar, a respetar la opiniones de los demás, a consensuar posicionamientos, a explorar alternativas (CANALS, 2005).

Consecuentemente, su aplicación didáctica en el aula se plantea a partir de actividades que potencian el discurso oral a través del debate. Se trata de convertir el aula en un espacio discursivo que parte del diálogo como sistema de comunicación que propicia el intercambio de informaciones, el examen de puntos de vista en términos de cooperación. El discurso argumentativo que responde a este objetivo es el que trata de convencer con los argumentos del conocimiento y que rechaza la demagogia y la manipulación.

Consideramos, pues, que la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social tiene como objetivo la formación de un pensamiento social que capacite, no sólo para conocer cómo es la realidad, sino que se propone también descubrir por qué es así. Para reconstruir el conocimiento y formar un pensamiento social se requiere el desarrollo de las capacidades cognitivolingüísticas que posibilitan, por un lado, seleccionar, comprender e interpretar la información, y por otro, crear puntos de vista propios justificados con las razones propias de las ciencias sociales y así poder contrastarlos con los de los demás mediante argumentos fuertes y pertinentes. Este conocimiento capacita para desarrollar interpretaciones propias y plantear alternativas a las cuestiones sociales.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE UN CURRÍCULO PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS DESDE EL ÁREA/MATERIA DE CIENCIAS SOCIALES

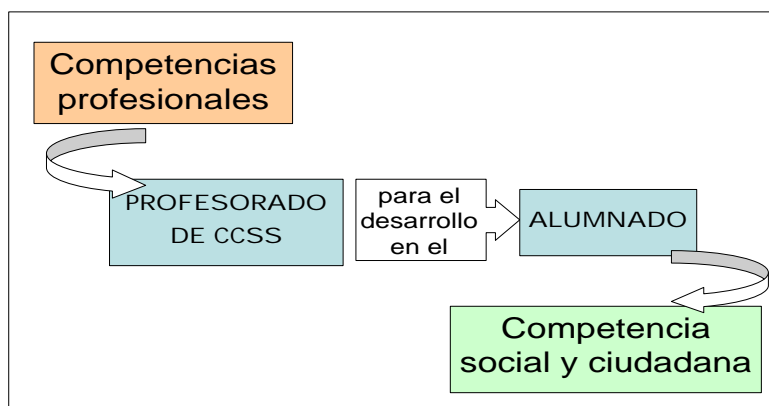
Hasta ahora el currículo que emana de la nueva ley de educación (LOE) ha llegado al profesorado, por un lado, a través del despliegue normativo correspondiente, y por otro, a través de la publicación de los libros de texto de ciclo inicial (E.P.) y de 1r y 3r curso (E.S.O.) que aparecieron precipitadamente en el mercado a partir de los correspondientes decretos que regulan las enseñanzas mínimas para la educación obligatoria. Necesariamente, cualquier

modificación curricular, sobretodo si propone cambios importantes como en este caso, el desarrollo de las competencias básicas, no puede dejar de lado al profesorado, ya que nadie cambia su práctica sino siente la necesidad de hacerlo. Como consecuencia, su implementación debería ir acompañada de un modelo de formación para la construcción de un pensamiento profesional contextualizado y fundamentado en el conocimiento didáctico y pedagógico. Una formación que active la interacción entre el currículo y las prácticas del profesorado, que le permita reelaborarlo e interpretarlo de forma abierta y flexible.

Así mismo, si el profesorado se propone orientar la acción educativa al desarrollo de las competencias básicas, especialmente la competencia social y ciudadana, tiene que aprender a desarrollarlas también. Por lo tanto, la formación inicial y continua ha de preparar al profesorado, tanto en la naturaleza compleja y relativa del conocimiento científico de las disciplinas sociales, como en el conocimiento psicopedagógico y de la didáctica de las ciencias sociales, para formar un alumnado competente socialmente. Ambos aspectos deben darse simultáneamente para adecuar la acción educativa a las necesidades educativas de los alumnos para una formación competencial. Numerosas investigaciones en este campo demuestran que, el conocimiento de lo que debe enseñarse es muy importante, pero no es suficiente para enseñar a aprender ciencias sociales. *“...preparar a un profesor o una profesora de historia, enseñar a enseñar historia, consiste en educar a un profesional para que tome decisiones, sepa organizarlas y llevarlas a la práctica, sobre los conocimientos históricos que debe enseñar en un aula de un centro determinado. Aprenda que enseñar historia en secundaria consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, sepan interpretarlo desde su historicidad y quieran intervenir en él con conocimiento de causa, quieran ser protagonistas del devenir histórico.”* (PAGÈS, 2004)

Nos pronunciamos, pues, por una formación centrada, fundamentalmente, en un conocimiento en didáctica de las ciencias sociales que trata de elaborar conocimientos teóricos y prácticos que permitan analizar y comprender como el alumnado construye el conocimiento social y proponer alternativas para su enseñanza.

Expondremos a continuación, algunos aspectos que pueden orientar la formación del profesorado en este sentido, a partir de la caracterización presentada anteriormente de las competencias básicas y de la competencia social y ciudadana, en particular.



Desarrollar en el profesorado los buenos hábitos de pensar.

En primer lugar, si consideramos una prioridad el desarrollo de los buenos hábitos de pensar en el alumnado, también se debe enseñar y predisponer al profesorado y a quienes se preparan para ello, a pensar; en el sentido de analizar y reflexionar sobre su propia práctica, sobre **qué enseña, cómo lo hace** y con que **finalidad** mediante estrategias y procesos de metaevaluación.

El profesorado que se cuestiona a sí mismo con actitud indagadora, parte de la duda y la incertidumbre, con el fin de mejorar su propia práctica. Para ello es indispensable tomarse tiempo para pensar y compartir el resultado de esa reflexión con otros profesionales. Tomarse tiempo también para profundizar y actualizar el conocimiento disciplinar y el conocimiento didáctico que permite la interacción entre la teoría y la práctica, un diálogo entre el conocimiento y la experiencia que aporta nuevo conocimiento fundamentado en la práctica reflexiva.

El profesorado enseñará a pensar a través del currículo si se desarrolla el pensamiento social en los futuros profesores mediante el conocimiento y la puesta en práctica en la formación inicial de:

- Las habilidades y estrategias para la comprensión y el razonamiento
- la capacidad de generar ideas, potenciar la imaginación y la creatividad
- la capacidad para evaluar información y aportar alternativas
- la capacidad para tomar decisiones y resolver problemas
- las habilidades y destrezas para la gestión de la información y su manejo crítico
- actitudes personales abiertas que favorezcan la argumentación, la predisposición a aceptar interpretaciones y puntos de vista diferentes que pueden dar lugar al matiz, a la duda y al cambio.

Un planteamiento coherente supone sustituir las metodologías transmisivas en los cursos y asignaturas de formación del profesorado para incorporar estrategias y metodologías que tengan en cuenta la discusión, el estudio de casos, el contraste de información, el trabajo cooperativo, etc.

Saber seleccionar y secuenciar los contenidos adecuados y fundamentales de las ciencias sociales para el desarrollo de una conciencia crítica en la interpretación de los hechos y fenómenos sociales.

El profesorado debe saber interpretar el currículo, reflexionar para interiorizar las finalidades educativas que establece y tomar decisiones sobre la selección de contenidos, de estrategias metodológicas y de evaluación. Así, debe estar preparado para tomar decisiones. No se trata de formar al profesorado como aplicador del currículo sino como reelaborador del mismo. De este modo, aprende a tomar decisiones curriculares contextualizadas de acuerdo con las necesidades educativas del alumnado.

Las decisiones sobre qué contenidos son adecuados para un aprendizaje competencial deben partir del conocimiento sobre la naturaleza del conocimiento de las ciencias sociales para aprender a seleccionar y secuenciar los contenidos clave que permitan pensar sobre la realidad.

Un conocimiento caracterizado por ser:

- relativo: ya que la ciencia es un constructo social que cambia según las circunstancias y el contexto histórico
- complejo: porque en la interpretación de los hechos y fenómenos sociales intervienen un gran número de variables interrelacionadas
- racional: que se ampara en la justificación a través de razones suficientes, adecuadas al conocimiento y capaces de resistir la crítica

(BENEJAM:2001).

Admitiendo esta caracterización del conocimiento, los contenidos de las ciencias sociales son el soporte para interpretar la realidad y su enfoque debe partir de un conocimiento social interdisciplinar. Enseñar a pensar la realidad de forma global, y no compartimentada por asignaturas o disciplinas, es un requisito fundamental en la formación inicial del profesorado para una enseñanza competencial. Creemos que la comprensión de la naturaleza del aprendizaje competencial es una de las principales dificultades para la implementación del currículo ya que es muy difícil modificar las concepciones del profesorado formado en y desde la lógica disciplinar. Esta idea se puede ejemplificar mediante la dificultad que actualmente supone para el profesorado de secundaria plantear los trabajos de síntesis como proyectos

centrados en el estudio de una realidad concreta de forma globalizada. En la práctica, se convierten en la suma de actividades disciplinares que tienen en común el mismo tema.

Este planteamiento globalizado ayudará al futuro profesor a tomar decisiones para superar el reto de unos temarios, una vez más, extraordinariamente extensos.

Enseñar al futuro profesional a seleccionar los contenidos a partir de los conceptos sociales clave (BENEJAM,1999) puede ser una propuesta adecuada para el desarrollo de la competencia social y ciudadana que hemos caracterizado.

- **Identidad y alteridad.** Concepto que permite tomar conciencia de cómo somos y cómo son los demás. Potencia el sentido de la tolerancia y el respeto por el otro, mediante la garantía que supone la defensa de los Derechos Humanos.
- **Racionalidad-irracionalidad:** La racionalidad humana implica la comprensión de los fenómenos, de su complejidad y relatividad. Los hechos sociales suceden por unas razones y tienen unas consecuencias. Favorece la formación de un pensamiento social.
- **Continuidad y cambio.** El cambio es una constante social que se presenta como un proceso en evolución y retroceso. Facilita la comprensión de que nada permanece inmutable, pero también hay que aprender a reconocer lo que permanece y forma parte del patrimonio cultural. El cambio hace posible la duda y la alternativa y abre la posibilidad de pensar en un mundo diferente.
- **Diferenciación: desigualdad y diversidad:** La diversidad debe ser considerada como una riqueza cultural y la desigualdad como una injusticia social. Este concepto permite trabajar la tolerancia, el respeto por la diversidad y la toma de conciencia de la existencia de desigualdades e injusticias que superar.
- **Interrelación y conflicto:** Las sociedades son interdependientes, se comunican, se relacionen, intercambian,... Las relaciones entre grupos sociales generan conflictos, su gestión permite desarrollar valores de cooperación.
- **Organización social:** Los grupos sociales se organizan. Este concepto facilita la comprensión de las estructuras de poder, las formas de organización política, social y económica. Este concepto potencia el desarrollo del compromiso social y de la participación política.

- **Creencias y valores:** Pone de manifiesto las diferentes visiones del mundo que dan lugar a códigos éticos que orientan la acción. A partir de este concepto se priman los valores democráticos que posibilitan la convivencia, el respeto y el compromiso para la mejora de la sociedad.

Saber construir un discurso propio de las ciencias sociales a través de las capacidades cognitivolingüísticas, especialmente la argumentación, que permita desarrollar en el profesorado habilidades comunicativas y habilidades para enseñar a pensar, no dando respuestas sino enseñando a hacer preguntas. No sólo mediante el lenguaje verbal sino también incorporando otros lenguajes, especialmente el de las imágenes.

Así mismo, la formación debe contemplar el desarrollo de las habilidades comunicativas necesarias para construir un discurso didáctico compartido en el aula porque enseñar requiere saber comunicar. Si la educación es posible porque el conocimiento se comunica y comparte con los demás, pide que el docente aprenda a usar las habilidades discursivas de la lengua para comunicar y participar en la construcción compartida del conocimiento. Por lo tanto, enseñar y aprender es un proceso de comunicación dónde el diálogo adquiere gran relevancia. Desde esta perspectiva hay que saber orientar el discurso en el aula en una doble dirección: entre el profesorado y el alumnado. El profesorado no se limita a dar información, sino que pone en contacto el alumno con el conocimiento y facilita el uso de las herramientas del lenguaje y del pensamiento que permiten transformar la información en conocimiento. Sólo será posible si se sabe crear el marco discursivo adecuado para que este conocimiento pueda ser contrastado y discutido.

En este sentido, hay que ejercitar la discusión como una metodología de enseñanza y aprendizaje puesto que es un punto de encuentro de conocimientos y experiencias que se contrastan, se complementan, se cuestionan... para dar lugar a un conocimiento más rico. La discusión se debe dar entre iguales y entre estudiantes y profesorado, en términos de cooperación, hablando de forma alternada, determinando los temas, poniéndose en lugar del otro... Así, el aula se convierte en un espacio discursivo de examen de puntos de vista, de intercambio y construcción de ideas.

La formación del profesorado debe contemplar el desarrollo de competencias profesionales mediante el discurso compartido, a partir de las aportaciones de los estudiantes y del profesor. Mediante la discusión se aportan nuevas razones y nuevas evidencias que son examinadas para deshilvanar un nuevo razonamiento.

Saber construir escenarios, contextos y situaciones de aprendizaje ricas, motivadoras, que reproduzcan los hechos y fenómenos sociales, políticos, económicos, culturales, etc. de forma problematizada y abierta mediante el planteamiento de cuestiones sin resolver, dilemas o interrogantes, partiendo de los intereses de los alumnos para acercarlos al conocimiento social. Esta debe ser la principal tarea del profesorado, en la que debe invertir tiempo, recursos y creatividad porque depende de cómo se construyan estas situaciones se conseguirá un aprendizaje competencial caracterizado por la transversalidad, funcionalidad y autonomía.

Si el profesorado debe estar muy familiarizado con las metodologías que priorizan la participación, la interacción y la cooperación de los alumnos para que se impliquen en procesos de indagación y resolución de problemas, en la formación didáctica se deben crear situaciones prácticas donde se puedan ejercitar.

También hay que preparar a los futuros profesores de ciencias sociales a permanecer atentos a la actualidad. A diario las noticias que proporcionan los medios de comunicación se convierten en potentes herramientas para construir situaciones de aprendizaje en base a la aplicación del conocimiento social (funcionalidad) y a la interpretación de la realidad compleja (transversalidad). Para ello también deben formarse en el uso de fuentes de información diversificadas y tecnologías de la información y la comunicación para luego transferirlas al aula.

Saber trabajar en equipo.

Si el desarrollo de la competencia social y ciudadana requiere que los alumnos aprendan a trabajar en equipo y de forma colaborativa para poner en práctica valores como la tolerancia, el respeto y la cooperación, el profesorado debe conocer estrategias diversificadas de enseñanza mutua y saber crear las condiciones de cooperación necesarias.

Por el principio de coherencia, a su vez, debe ser un profesional preparado para trabajar en equipo con otros profesionales, ya que es un requisito necesario para dar respuesta a la complejidad de la educación en estos momentos. El profesor no puede inventarlo todo. Es necesario que aprenda a aprovechar y construir a partir de las aportaciones de otros profesores y profesionales de la educación. La formación en la dinámica de grupos, en el ejercicio de la moderación y de la mediación, las capacidades de dirigir reuniones, asambleas, debates, así como las habilidades para dinamizar y estimular el equipo de trabajo, son competencias profesionales que se deben adquirir y poner en práctica para trasladarlas a la dinámica del aula. De esta forma, el alumnado aprende a ejercitarlas en la medida que se le enseña también

a poner en práctica estos valores a partir de la participación en proyectos de centro, en los órganos y canales de participación de los alumnos, etc.

A otra escala, estas competencias deben saberse transferir también a la organización y dinámica de los centros para reproducir la competencia social y ciudadana en todos los ámbitos más allá del aula, para incorporar, como finalidad, los valores de la ciudadanía en los proyectos educativos de los centros.

Por último, si la adquisición de competencias básicas se consigue a través de aprendizajes transversales de naturaleza estratégica, adquiere mucha importancia el trabajo coordinado del equipo docente para reflexionar y compartir contextos y estrategias de enseñanza y aprendizaje así como la priorización de contenidos transversales.

Los planteamientos que acabamos de exponer no se construyen desde la teoría. Precisan un campo de experimentación para ponerlos en práctica y construir conocimiento a partir de la reflexión sobre el resultado. Por lo tanto, necesariamente, la formación profesional del docente debe construirse también desde la práctica. *“La relevancia del conocimiento práctico justifica una propuesta para la formación del profesorado en que la preparación de las sesiones prácticas, la práctica escolar y la reflexión compartida sobre la práctica formen el núcleo central. Porque el conocimiento práctico que se propone implica una espiral de acción, de reflexión compartida y de estudio, comporta una nueva pedagogía y la profesionalización de los enseñantes”*. (BENEJAM, 2001:242)

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

Formación inicial del profesorado de E.P.

Las titulaciones que forman parte de la prueba piloto de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, Bolonia), la docencia se imparte siguiendo la metodología de créditos ECTS. Es un sistema basado en la carga de trabajo del estudiante para alcanzar los objetivos de un programa. Estos objetivos se especifican en términos de resultados de aprendizaje y competencias profesionales que se han de adquirir.³ Veamos, por ejemplo, el planteamiento de la didáctica de las ciencias sociales para el desarrollo de competencias profesionales en la titulación de maestro d'E.P. siguiendo la metodología de créditos ECTS:

³ http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/index_es.html

Competencias transversales

- Tener capacidad de análisis y síntesis
- Tener capacidad de organización y planificación
- Ser capaz de aprender autónomamente y de trabajar en equipo
- Ser capaz de razonar críticamente
- Ser capaz de tomar decisiones
- Mostrar sensibilidad por el estudio y la resolución de problemas sociales relevantes

Competencias específicas

- Conocer los contenidos de ciencias sociales que deben enseñarse, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica
- Analizar y cuestionar las concepciones de la educación surgidas de la investigación así como las propuestas curriculares de la administración educativa
- Diseñar y desarrollar proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículum del área de *Conocimiento del Medio Social y Cultural* al contexto sociocultural
- Preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y aplicarlos y evaluarlos en contextos integrados por las diversas disciplinas sociales (geografía, historia, arte)
- Dinamizar con los alumnos la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y de resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas de la sociedad actual
- Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en los alumnos una actitud de ciudadana crítica y responsable

Formación permanente: En este sentido no se ha avanzado mucho. La mayoría de los planteamientos de formación permanente se proponen en forma de cursos de poca duración sobre cuestiones muy específicas, muy poco relacionadas con las didácticas específicas. Es una formación donde predomina la teoría, salvo pocas excepciones. En este sentido quisiera destacar la modalidad de formación basada en la *práctica reflexiva* como metodología adecuada para orientar el aprendizaje competencial. Se parte de la experiencia del docente en su contexto y la reflexión sobre la propia práctica y no tanto del conocimiento teórico, con la finalidad de mejorar la acción docente. Los conocimientos de la materia y de la didáctica específica son los referentes a partir de los cuales se construyen situaciones didácticas que se llevan al aula. Los resultados se analizan a la luz del conocimiento para hacer propuestas de mejora. Se pretende, pues, incorporar la reflexión sobre la práctica en un hábito consciente integrado en el día a día.

Formación inicial del profesorado de secundaria. En estos momentos se está diseñando un nuevo planteamiento, en formato de postgrado. Se ha publicado recientemente la orden que establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios que habiliten para el

Roser Canals

ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria. En su anexo⁴ se describe las competencias que los futuros profesores deben adquirir, entre las que se encuentran las apreciaciones que acabamos de plantear, entre otras. El camino está abierto. Está en manos de quienes hayan de orientarlo y construirlo llegar, por fin, a la meta.

⁴ Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre. BOE núm 312.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNAU, L.; ZABALA, A. (2007): *Cómo aprender y enseñar competencias. 11 ideas clave*. Barcelona. Graó.

BENEJAM, P.; PAGÈS, J. (coords.) (1997): *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía y historia en la educación secundaria*. ICE Universitat Barcelona. Ed. Horsori.

BENEJAM, Pilar (1999): “El conocimiento científico y la didáctica de las ciencias sociales”. A: *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI*. X Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de la Rioja. Díada Editora, 15-25.

BENEJAM, Pilar (1999): “La oportunidad de identificar conceptos clave que guien la propuesta curricular de las ciencias sociales”. *Revista Iber*, 21, 5-12.

BENEJAM, P.; QUINQUER, D. (2000): “La construcción del pensamiento social y las habilidades cognitivolingüísticas”. A: JORBA, J.; GÓMEZ, I; PRAT, A. *Hablar y escribir para aprender*. Madrid. Síntesis-ICE de la UAB.

BENEJAM, Pilar (2001): “La profesionalització docent” en *Repensar la pedagogia, avui*. Mallart, J.; Teixidó, M. Societat Catalana de Pedagogia. Eumo Editorial.

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

BISQUERRA, R. y CANALS, R. (2003) “Les competències bàsiques de l'àmbit social en relació amb el currículum de l'educació obligatòria”. Congrés de competències bàsiques. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. http://www.gencat.net/educacio/csda/actuacions/congres_comp/ambits/social.htm

CAMPS, A; DOLZ, J. (1995): “Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual”. *Comunicación, lenguaje y educación*, nº 25, 5-8.

CANALS, R. (2003): “Ensenyar i aprendre en la societat del coneixement”. *Guix*, 291, 60-65.

CANALS, R. (2005): *L'argumentació en l'aprenentatge del coneixement social*. Tesis doctoral dirigida per P. Benejam. UAB. <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-1109106-120936/>

CARBONELL, J. (2001): *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid. Morata.

CASAS, M.; BOTELLA, J. (2003): *La democracia y sus retos en el siglo XXI. Elementos para la formación democrática de los jóvenes*. Barcelona: CISS PRAXIS.

CASAS, M. (coord.) (2005): *Ensenyar a parlar i a escriure ciències socials*. Barcelona: Rosa Sensat. Col·lecció Premi de Pedagogia, 2.

COLL, C. (2006): “Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículum de la educación básica”. *Revista electrónica de investigación*

educativa, 8. <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>

COMISIÓN EUROPEA, Programa de Trabajo “Educación y formación 2010”. Competencias Clave (Aprendizaje a lo largo de la vida) (2004).

DEWEY, J. (2001): *Democracia y educación*. Madrid: Morata.

INTERMON OXFAM (2005): Hacia una ciudadanía global. Propuesta de competencias básicas. Fundación Intermon Oxfam.
http://www.intermonoxfam.org/UnidadesInformacion/anejos/8031/070401_Hacia_una_Ciudadania_Global%20D EF.pdf

JORBA, J.; GÓMEZ, I. i PRAT, À. (1998): *Parlar i escriure per aprendre*. ICE de la UAB.

QUINQUER, D. (2004): “Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias

sociales: interacción, cooperación y participación”. *Revista Iber*, 40, 7-22.

PAGÈS, J. (2004) “Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores”. En Nicolás, E.; Gómez, J.A. (coord.): *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. Universidad de Murcia, 155-178.

PAGÈS, J. (2007): “La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España”. *Didáctica geográfica*, 3ª época, 9, 205-214.

PERRENOUD, P. (2007): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona. Graó.

V.V.A.A. (2000) “La formación del profesorado de geografía e historia en secundaria”. *Revista Iber*, 42