

Artículos originales

APROXIMACIÓN A LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE CIENCIAS SOCIALES EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Artigos Originalis

ABORDAGENS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS SOCIAIS NO ENSINO SUPERIOR

Original Articles

APPROACHES FOR SOCIAL SCIENCES TEACHER'S TRAINING IN HIGHER EDUCATION

Clemente Herrero Fabregat*

<http://lattes.cnpq.br/4427017288486601>
clemente.herrero@uam.es

María Montserrat Pastor Blázquez**
montse.pastor@uam.es



CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ., Franca, SP, Brasil - eISSN 2175-4217 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](#)



RESUMEN

Los criterios para la formación de profesores, y más específicamente la de Ciencias Sociales, deben basarse en una estructura científica ya que de otra forma queda en una especie de "recetas" que no tiene ninguna validez pedagógica. En este artículo se propone basar dicha formación en los grandes cuerpos conceptuales denominados por muchos pedagogos "paradigmas" aunque la utilización de este término es conflictiva. De los mismos se deducen una serie de orientaciones y actividades para una mejor formación científico-pedagógica.

Palabras clave: Paradigma. Orientaciones en la Formación De Profesorado. Formación Académica. Formación Tecnológica. Formación Constructivista. Formación Práctica. Formación Crítica. Formación Personalista.

* Catedrático Emérito de la Universidad Autónoma de Madrid.

** Directora del Departamento de Didácticas Específicas de la Universidad Autónoma de Madrid

RESUMO

Os critérios para a formação dos professores, e mais especificamente a de Ciências Sociais, devem se basear em uma estrutura científica já que de outra forma fica numa espécie de "receitas" que não possui nem uma validade pedagógica. Este artigo baseia tal formação nos grandes corpos conceptuais denominados por muitos pedagogos como "paradigmas" ainda que a utilização deste termo é conflitiva. Dos mesmos se deduz uma série de orientações e atividades para uma melhor formação científico-pedagógica.

Palavras-chave: Paradigma. Orientações sobre formação de professores. Formação acadêmica. Formação tecnológica. Formação construtivista. Formação prática. Formação crítica. Formação personalista.

ABSTRACT

The criteria for teacher training, particularly Social Science teachers, must be based on a scientific structure, otherwise, education would be a sort of "prescriptions" that have no pedagogical validity. This article proposes the aforementioned training to be set on great conceptual bodies called by many pedagogues "paradigms" although the use of this term is conflictive. From them may be deduced a series of orientations and activities for a better scientific-pedagogical education.

Keywords: Paradigm, orientations in teacher training: academic, technological, constructivist, practical, critical and personalized.

El tema de este artículo presenta cierta complejidad ya que debe ser analizada desde dos perspectivas: una pedagógica, cómo se ha de formar el profesor y de qué forma ha de transmitir esos contenidos, y otra relativa a las Ciencias Sociales: qué contenidos hay que transmitir y para qué. Lo que sí que avanzamos es algo meridianamente claro, la formación del profesor no puede basarse únicamente en "recetas" psicopedagógicas propuestas por profesores de estas áreas que suelen caracterizarse por ser pedagogos o psicólogos de gabinete, que muchas veces no han pisado un aula. Lo más grave, desconocer científicamente la disciplina. Sobre estas bases vamos a desarrollar las siguientes cuestiones:

1º. Conceptos generales sobre formación del profesorado. ¿Es aplicable el concepto de paradigma en la formación del profesorado?

2º. Propuesta, que se realiza después de analizar el punto anterior, y que hace referencia a las diferentes orientaciones conceptuales en la formación del profesor, y más especialmente de ciencias sociales.

1 CONCEPTOS GENERALES SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

El marco pedagógico sobre la formación del profesorado resulta a veces farragoso y caracterizado por el empleo de tecnicismo vacíos de contenido conceptual, irregularidades conceptuales y epistemológicas, y, algunas veces, por la utilización de recetas puntuales, o de carácter genérico. Sin embargo, hay que acudir a las fuentes pedagógicas que hacen referencia a la formación del profesorado en general, para posteriormente ver su aplicación al profesor de ciencias sociales, superando las propuestas triviales, vacuas e ingenuas que se han realizado sobre la formación del profesorado.

1.1 ¿Qué se entiende por formación del profesorado?

La formación se entiende como “[...] un proceso de desarrollo individual tendente a adquirir o perfeccionar capacidades.” (FERRY, 1991 p. 36). Desde esta perspectiva

[...] la formación del profesorado se diferencia de otras actividades de formación en tres dimensiones. En primer lugar, se trata de una formación doble, en la que se ha de combinar la formación académica (científico, literaria, artística, etc.) con la formación pedagógica. En segundo lugar, la formación del profesorado es un tipo de formación profesional, es decir, forma profesionales, lo que no siempre se asume como característica de la docencia. En tercer lugar, la formación del profesorado es una formación de formadores, lo que influye en el necesario isomorfismo que debe existir entre la formación de profesores y su práctica profesional.” (MARCELO GARCÍA, 1995, p. 179).

La formación del profesorado se presenta como un proceso en el que se distinguen las siguientes fases, según Sharon Feiman-Nemser (1983):

- *Fase de pre-entrenamiento*. Incluye las experiencias de enseñanza previas que los aspirantes a profesor han vivido. No se puede realizar una afirmación genérica ya que, según el profesor que haya impartido en los niveles no universitarios las ciencias sociales, habrá muchas visiones de las mismas, desde la que se reduce a una enumeración de accidentes geográficos y hechos históricos hasta la que intenta interpretar críticamente los hechos sociales.

- *Fase de formación inicial.* Es la etapa de preparación formal en una Institución específica en la que el futuro profesor reflexiona sobre los contenidos adquiridos anteriormente y adquiere ciertos conocimientos pedagógicos.
- *Fase de iniciación.* Corresponde a la etapa de los primeros años de ejercicio profesional, durante los cuales los docentes se forman mediante de estrategias de supervivencia, y de utilización de técnicas de “caja negra”¹.
- *Fase de formación permanente.* Esta es la última fase que incluye todas aquellas actividades planificadas por Instituciones o bien por los propios profesores para propiciar el desarrollo profesional y el perfeccionamiento de la enseñanza.

1.2 ¿Es aplicable el concepto de paradigma en la formación del profesorado?

Sobre la formación del profesorado se han consultado muchos trabajos Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1983), Zeichner (1983), Imbernón (1989 y 1993), Medina Rivilla y Domínguez Garrido (1989), Ferry (1991), Esteve et al. (1995), Marcelo García (1995), Rodríguez Marcos (1995), Murillo Estepa (1999), Pages, Estepa Giménez y Travé González. (2000). En líneas generales se establece por parte de algunos pedagogos, especializados en este tema, los siguientes paradigmas:

- *Presagio-producto*, se fija básicamente en la competencia docente y en la personalidad del profesor. Se concibe la enseñanza como algo que se adquiere por ensayo y error, siendo un buen educador aquel que acumula, a lo largo de su práctica, una cierta sabiduría como resultado de la experiencia profesional que va teniendo.
- *Proceso-producto*, pretende buscar relaciones entre el comportamiento de los profesores mientras enseñan (procesos) y las mejoras que demuestran los alumnos en su aprendizaje (producto) como consecuencia de la experimentación y de la acción del profesor. La eficacia docente dependerá en este modelo de la conducta del profesor, adquiriendo gran importancia el acto didáctico. Este modelo enfatiza el valor del conocimiento para resolver problemas más que para descubrirlos y

¹ Se trata de técnicas que funcionan eficazmente pero no se comprenden las razones de su bien funcionamiento.

plantearlos: es una versión eficientista de la enseñanza y de la formación de los profesores (IMBERNÓN, 1989).

- *Cognitivo*, aparece coincidiendo con el auge de la psicología cognitiva y del constructivismo, a partir de la década de los setenta. Según este paradigma se destaca la capacidad del docente para procesar, sistematizar y comunicar la información. En este sentido se propugna que es la mente la que dirige a la persona y no los estímulos externos (conductismo) o los estímulos irracionales (psicoanálisis); la inteligencia, la creatividad, el pensamiento reflexivo y crítico son temas constantes de esta tendencia. Como indica Peraita Agrados (1987, p. 20) la

Psicología Cognitiva, si bien parte de un objeto de estudio tradicional en psicología, la vida mental, los procesos mentales, la mente en una palabra, lo hace a partir de una consideración diferente de este objeto. La mente es considerada como un sistema representacional, y, su funcionamiento, como un sistema computacional, que procesa y manipula la información. Como consecuencia de ello, se puede afirmar que desde este enfoque de la Psicología Cognitiva, interesa más el aspecto informativo de los estímulos, que sus características físicas, la conducta resulta guiada por la cognición, y es consecuencia del conocimiento.

Por ello, “[...] la conducta ante un hecho educativo ya no es prioritaria, a partir de ahora será el proceso psicológico que apoya esa conducta.” (IMBERNÓN, 1989, p. 27). En consecuencia, será

[...] más importante centrar la atención en cómo elaboran los profesores la información pedagógica de que disponen y los datos que perciben en las situaciones de la enseñanza, y en cómo esa elaboración o procesamiento de información se proyecta sobre los planes de acción de la enseñanza y su desarrollo práctico. (POSTIC, 1978, p. 29).

- Posteriormente surgirá el *paradigma contextual o ecológico*, que, a las características del paradigma cognitivo añade el componente del medio, da más importancia a la investigación cualitativa que cuantitativa, y finalmente insiste en el estudio de la vida en el aula. Por este motivo, según algunos autores, este paradigma lleva la formación del profesorado a convertir al profesor en un investigador en el aula. La idea fundamental es que la conducta del hombre está

dirigida por su adecuación al ambiente. Bronfenbrenner (1987, p. 40) considera que la

[...] ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos.

Por esta acomodación se puede establecer que "[...] el cambio del ambiente no solamente cambia el ambiente mismo, sino nuestra propia psicología y que una degradación del ambiente, traerá como consecuencia una degradación psicológica del hombre mismo." (FERNÁNDEZ TRESPALACIOS, 1990, p. 275).

Este paradigma considera al profesor como un agente activo y crítico frente al fenómeno educativo, al tiempo que le capacita para ser un técnico de la educación, pero para su transformación interna y de la sociedad. Woods (1987) ha estudiado este enfoque.

De estos planteamientos pedagógicos sobre la formación del profesorado podemos obtener dos conclusiones:

- a) Realmente lo que subyace son tres grandes concepciones del aprendizaje: la conductista, la cognitiva y la ecológico-contextual. Posiblemente acudiendo a los psicólogos encontraríamos mayor claridad que en esta terminología pedagógica.
- b) Existe una confusión conceptual y epistemológica. Imbernón, Medina Revilla-Dominguez, Rodríguez Marcos, además de Zeichner hablan de paradigmas; en cambio, Iannone (1976) utiliza el término orientaciones filosóficas, Ferry (1991), los términos modelo y enfoque, y Marcelo García (1995) orientaciones conceptuales, aunque para él se derivan de los grandes paradigmas.

Ante esto nos preguntamos: ¿Es adecuada la utilización del concepto de paradigma en Ciencias Sociales, y más aún en Ciencias de la Educación?

Esta terminología parece algo confusa, ya que los paradigmas son "[...] realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo proporcionan modelos y soluciones a una comunidad científica." (KHUN, 1990, p. 13).

Estas formas interpretativas de las estructuras científicas tienen un proceso evolutivo en la elaboración de una ciencia que según Khun es el siguiente:

- *Estado precientífico*. Se caracteriza por el total desacuerdo y el constante debate en lo fundamental. Hay tantas teorías como científicos y tantos enfoques como teorías.

- *Paradigma*. Surge cuando se dan acuerdos de fondo entre los científicos sobre los principios de hacer ciencia de una manera implícita o explícita. Se convierte de hecho en un modelo de acción y reflexión para hacer ciencia.

- *Ciencia normal*. Nace por la aplicación del paradigma vigente, en circunstancias normales. Supone la existencia de un paradigma consensuado. En la ciencia normal, según Khun (1990), los paradigmas obtienen su *status* como tales, debido a que tienen más éxito que sus competidores para resolver unos cuantos problemas que el grupo de profesionales ha llegado a reconocer como agudos.

- *Crisis*. Aparece cuando una anomalía o conjunto de anomalías es tan grave que afecta a los fundamentos de un paradigma. Es en la crisis donde los paradigmas se profundizan o se deterioran, crecen o desaparecen. En la crisis un paradigma compite con otro donde uno de los dos pierde su status científico. Cuando el nuevo paradigma emergente es más poderoso sustituye al anterior, lo cual supone una importante y larga etapa de transición científica.

- *Revolución científica*. Ante una situación de crisis generalizada surge un nuevo paradigma. Las luchas entre conservadores y renovadores de un nuevo paradigma determinan su viabilidad. Al final crece uno nuevo, que implica una ruptura cualitativa con el anterior. Esto es la revolución científica. Esta ruptura está determinada por factores científicos, sociológicos, psicológicos y educativos.

Después de una revolución, el nuevo paradigma guía la actividad científica en sus diversos campos. Un nuevo paradigma nace cuando emerge un sentimiento creciente acerca del mal funcionamiento del modelo vigente. Las diversas escuelas del pensamiento científico compiten entre sí para solucionar los cabos sueltos de los paradigmas enfrentados.

Sobre la aplicación del concepto “paradigma” a las ciencias sociales, hay que indicar que Khun basó su modelo en el desarrollo de las ciencias físicas; en cambio, en las ciencias sociales, la relatividad de las explicaciones es siempre

mayor, por lo que resulta más difícil la existencia de un paradigma hegemónico. A ello hay que añadir la simplificación que supone utilizar los términos antiguo y moderno: los primeros conservadores, torpes, ingenuos e inhibidos ante las tretas de sus asaltantes; los segundos ambiciosos, buenos estrategas o carismáticos, según se prefiera.

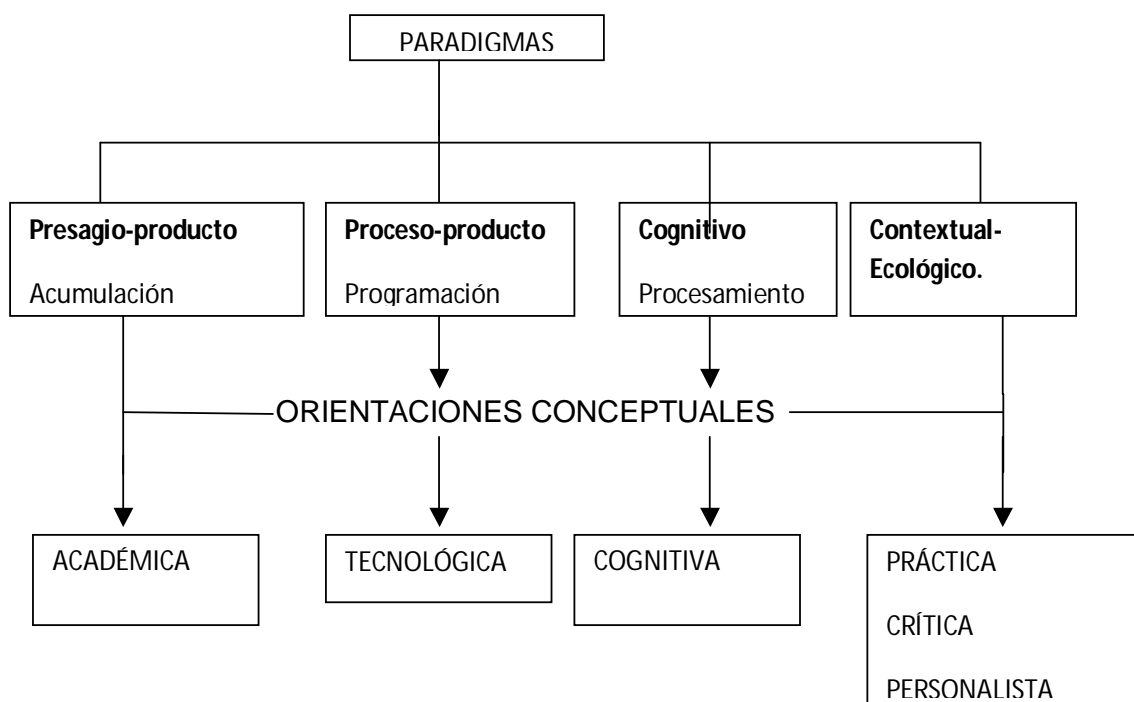
Pero hay otras objeciones más serias que hacer al uso de los paradigmas. De ser, en principio, instrumentos analíticos para la comprensión de las complejidades del cambio, han pasado a adquirir significación propia hasta el punto incluso de convertirse en objetos de estudio por sí mismos. Pero, sobre todo, escribir la historia de la disciplina según paradigmas ha conseguido transmitir la idea dominante de que los complejos procesos de cambio se producen como reemplazos (GÓMEZ MENDOZA, 1986, p. 11).

Es, por tanto, discutible la utilización del término paradigma para referirse a la formación del profesorado, ya que en un momento determinado pueden estar utilizándose uno o dos enfoques distintos. Por ello, parece más adecuado emplear el término enfoque, orientación, ya que de hecho Khun, en un libro más reciente, renuncia a la totalidad de sus nociones interpretativas anteriores, “ciencia normal”, “revolución científica”, “ciencia revolucionaria”, “paradigma”, noción ésta cuyas insuficiencias y limitaciones para su aplicación a las ciencias sociales ya había señalado en el epílogo de la segunda edición de 1970 de la *Estructura de las revoluciones científicas* y mucho más en su reelaboración de 1977.

El cuadro I muestra la relación entre paradigmas y orientaciones que establecemos.

CUADRO - I

Principales "paradigmas" en Educación



Fuente: Elaboración de Clemente Herrero Fabregat.

De los paradigmas educativos, siempre tomado este término con prevención y no el sentido de Khun (1990), se deducen desde una perspectiva pedagógica seis orientaciones conceptuales en la formación del profesorado: académica, tecnológica, constructivista, práctica, crítica y personalista, deduciendo de las mismas una serie de aplicaciones para la formación del profesor de ciencias sociales.

2 ORIENTACIONES CONCEPTUALES PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE CIENCIAS SOCIALES

Previamente a analizar las orientaciones conceptuales, hay que acercarse al concepto de Ciencias Sociales partiendo de una perspectiva espacial, que no excluye los cuestiones históricas y artísticas básicas en la formación de un espacio social. No deben separarse los aspectos históricos de los geográficos, no sólo hay que ver la interacción entre los mismos sino crear una estructura entre ambos. En

este sentido el sociólogo alemán Karl Schlögel (2007, p. 14), en un libro, que se considera básico desde esta perspectiva, titulado, siguiendo una frase del geógrafo alemán Ratzel, *En el espacio leemos el tiempo*, afirma:

[...] que se pretende averiguar qué ocurre cuando se piensa y describe también en términos espaciales y locales procesos históricos. Hacerlo así es tomar en serio la unidad de acción, tiempo y lugar, y pretende llegar a hacerse una idea de aquello que los estadounidenses llaman con tino y condición incomparable *Spacing History*.

No se plantea el autor una interdisciplinariedad sino tomar el espacio como eje de una nueva construcción que

[...] enriquecida con la percepción de espacio y tiempo, la narración histórica dejará atrás las estrecheces culturalistas de todo tipo para poner rumbo a una historia de la civilización y reanudar, despachado hace ya mucho el antiguo determinismo geográfico, un pensamiento vuelto a entornos y contextos espaciales complejos de lo político. Es más: ya hace mucho se atisba que espacialidad y espacialización de la historia humana se convertirán en el quid de la reorganización y nueva configuración de antiguas disciplinas desde la Geografía hasta la Semiótica, de la Historia del Arte, de la Literatura a la Política. Las fuentes de *spatial turn* manan en abundancia y la corriente que nutren es poderosa, más poderosas que diques y barreras entre disciplinas. (SCHLÖGEL, 2007, p. 14).

Siguiendo esta idea se puede afirmar que las ciencias sociales estudian el espacio social, que es el lugar en el que se materializan las relaciones sociales de producción, siendo el resultado de la interacción de las colectividades sobre el medio geográfico a lo largo de la historia. Sin el aspecto histórico los espacios geográficos no se pueden entender. En este sentido va a adquirir una gran importancia la historia, no como descripción del pasado sino como un elemento que se refleja en el presente. Estos aspectos históricos enlazan con intereses muy concretos, económicos, políticos e incluso militares que subyacen en la organización de los diferentes conjuntos espaciales.

La base de este planteamiento hay que encontrarlo en la Escuela de Frankfurt que concibe la realidad social como algo que no se puede parcelar y que hay que analizar globalmente. Una de las ideas centrales del Instituto de Estudios Sociales era la interdisciplinariedad, ya que la finalidad es el conocimiento crítico de

la sociedad para su transformación. Si de transformar la sociedad se trata, habrá que “introducir razón en el mundo” siendo uno de los objetivos de la escuela, un conocimiento lo más científico de la realidad social que no puede parcelarse. Esta interdisciplinariedad se concretará en tres disciplinas fundamentales, que podrán verse complementadas por otras secundarias. Para la escuela las tres disciplinas básicas eran la sociología, el psicoanálisis y la economía, además de otras secundarias. De esta forma las Ciencias Sociales son concebidas como una materia que acude tanto a las ciencias nomotéticas, estudio del medio natural, como a las idiográficas, aspectos históricos y culturales, siguiendo la terminología de Windelband.

Parece obvio que deben incorporarse los problemas y los métodos de las distintas disciplinas de las Ciencias Sociales, es decir, que es necesario razonar y pensar y no solamente observar, recordar y memorizar contenidos que alguien transmite sin más.

Los supuestos de la globalidad han sido aplicados a las Ciencias Sociales a partir de los postulados de la Escuela de Anales, en una continua revisión y construcción del pensamiento integrado por la totalidad de sus componentes, como bien expresaron Marc Bloch, Lucien Febvre, Georges Duby y otros muchos como Fernando Braudel. En España es de destacar la obra de Vicens Vives

Para ello, se requieren estrategias educativas que sirvan para la comprensión de los acontecimientos a través de una enseñanza explicativa, en la que el alumno sea capaz de explicar el porqué de los hechos, que entienda el funcionamiento de los supuestos fundamentales de análisis de las disciplinas sociales y que adquiera un conocimiento que le permita enfrentarse adecuadamente a la comprensión social (CARRETERO; ASENSIO, 1988, p. 211).

En esta dirección, ya lo expresamos de igual manera en el Ciclo de Conferencias *La Educación Universitaria en el Siglo XXI* organizadas por la Real Academia de Doctores de España (RADE), cuando en nuestra intervención reflejábamos la situación y conceptualización de las Humanidades y las Ciencias Sociales en la formación de maestros:

[...] debemos a la vez, conocer y poner en marcha las continuas interconexiones e interacciones para la comprensión conjunta del

medio social y cultural. De ahí, la necesidad de conocer y también dominar el conjunto de las disciplinas que forman las Ciencias Sociales. Si llegamos a esa conclusión de que el conocimiento social está en constante construcción, es porque está vivo y abierto al mundo. (PASTOR BLÁZQUEZ, 2012, p. 374).

2.1 Orientación académica

Esta orientación se centra, fundamentalmente, en la formación de contenidos académicos del currículum, destacando el papel del profesor como especialista en una o varias áreas disciplinares.

El objetivo fundamental en la formación del profesorado es

[...] el proceso de transmisión de conocimientos científicos y culturales para dotar a los profesores de una formación especializada, centrada principalmente en el dominio de los conceptos y estructura disciplinar de la materia de la que es especialista. (MARCELO GARCÍA, 1995, p. 192).

Su fundamentación hay que encontrarla en el conductismo. Dentro de la misma hay que hacer referencia a dos aspectos, uno científico y otro didáctico, que están relacionados entre sí. El primero se refiere a la estructura epistemológica de las ciencias sociales, el segundo al conocimiento didáctico del contenido que se deriva de dicha estructura.

Hay que tener en cuenta que las ciencias sociales relacionan elementos de la naturaleza con los de la historia que constituyen el espacio social, siendo esto un aspecto básico en la formación del profesor. Lacoste (1976), indicaba respecto a la geografía hace más de 40 años, que la práctica es progresivamente la negación del proyecto unitario. Los temas bisagras de investigación como la contaminación atmosférica en las ciudades u otros parecidos se han ido lentamente introduciendo en el panorama de la investigación universitaria. Desde una perspectiva educativa hay que llegar a una estructura integrada de las ciencias sociales ya que el objetivo fundamental de las mismas es situar al alumno crítica e imaginativamente en la sociedad en que vive, interviniendo en este proceso tres variables: la evolución de la sociedad en el tiempo -aspecto histórico-, la organización de la sociedad en los

diferentes espacios mundiales -aspecto geográfico-. A ello hay que añadir un tercero: el estudio de los problemas que tiene la sociedad, que ha evolucionado en el tiempo y está organizada en el espacio geográfico, y las soluciones que se dan a los mismos, aspectos políticos y socioeconómicos.

Por tanto, la formación académica y multidisciplinar del profesor de ciencias sociales resulta fundamental debido al carácter sintético de las mismas. Toda esta reelaboración de las estructuras científicas, adquiridas en los centros de Formación Superior del Profesorado debe estar presidida por el dominio y adiestramiento de los principios que informan la ciencia geográfica (localización y distribución, conexión, causalidad, además de generalización y actividad), ya que el futuro profesor de geografía debe practicarlos y adecuarlos a la realidad escolar. También debe desarrollar un triple sentido, como ya indicaba Plans en 1953: sentido de la realidad, sentido de lo actual y sentido de comparación y extensión, que tienen plena vigencia.

La geografía, por su esencia misma, estriba en el conocimiento de una realidad concreta y viva. En su enseñanza se habrá de evitar cuidadosamente todo cuanto suponga deformación de esta realidad. El verbalismo y la abstracción han sido señalados como los principales peligros de la educación geográfica.

Es importante no sólo estar preocupados porque el alumno adquiera o comprenda la información, sino también porque reflexione sobre los procesos humanos. Para ello se requieren procedimientos explicativos, propios de la Historia, pero que también son aplicables al resto de las Ciencias Sociales. Necesariamente se requiere la adquisición de nociones sociales como la “noción de causalidad”, que nos conduzca a la explicación social, la “explicación de intencionalidad” que indaga en los motivos que conllevan determinadas acciones y la “noción de continuidad y cambio” que nos lleva al porqué y el cómo de los procesos del cambio social.

Además, en la formación del profesor hay que llegar al conocimiento didáctico del contenido, que consiste en una amalgama especial de pedagogía y contenido, que hace que los profesores sean diferentes de los especialistas en cada campo. Esta amalgama, equivale a una visión sintética y no especializada en cada uno de los componentes del espacio geográfico e histórico ya que evidentemente a un estudiante de niveles no universitarios hay que darle una visión de conjunto, y no

visiones especializadas relacionadas directamente con la geología, meteorología, botánica, etnología, economía, historia, etc., porque mientras estas ciencias específicas consideran aisladamente fenómenos en conexión con la superficie terrestre, la Geografía estudia las combinaciones de esos mismos fenómenos naturales y humanos originando tipos diversos de paisajes o regiones.

2.2 Orientación tecnológica

Si la orientación académica facilitaba unos conceptos claros que emitía un profesor y recibía un alumno, en la tecnológica el profesor es sustituido por una máquina que facilita al alumno un nuevo mundo: el informático. La orientación tecnológica se fundamenta en la psicología conductista, aunque se diferencia de ésta por dar mayor importancia a la cultura técnica y científica en detrimento de la humanística y artística. Se considera al profesor como técnico que actúa en función de las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros, de ahí que se ponga la atención en el conocimiento y las destrezas necesarias para la enseñanza, derivadas de la investigación proceso-producto.

Esta orientación se deriva del paradigma proceso-producto, que pretende buscar relaciones entre el comportamiento de los profesores mientras enseñan (procesos) y las mejoras que demuestran los alumnos en su aprendizaje (producto) como consecuencia de la experimentación y de la acción del profesor. Por ello, la eficacia docente dependerá en este modelo de la conducta del profesor, adquiriendo gran importancia el acto didáctico. Ese enfoque se basa en una concepción muy simple de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el sentido de que todo se puede reducir a las relaciones que se establecen entre los comportamientos que se pueden observar y los rendimientos que se obtienen. El objetivo de la investigación es establecer correlaciones entre los patrones o pautas de comportamiento del que enseña y el rendimiento académico de los que aprenden. De esta forma, sí se logran identificar los estilos de enseñanza que se correlacionan con rendimientos académicos satisfactorios, el problema de la eficacia se podría resolver fácilmente, siendo suficiente con entrenar a los futuros profesores en el dominio de tales métodos o estilos docentes, de modo que su reproducción en la práctica garantice la

eficacia de los resultados. Bajo la óptica de una concepción conductista y mecánica del aprendizaje humano es como tendría justificación esta orientación, pero si consideramos a la persona como activa mediadora de sus respuestas y que el objetivo clave de la formación es provocar el desarrollo de capacidades, conocimientos y actitudes, difícilmente se podrían aceptar los diseños proceso-producto.

Uno de los programas más representativos de la orientación tecnológica ha sido el C.B.T.E., *Programa de Formación Basado en Competencias*, cuyos orígenes se sitúan en el movimiento de evaluación de resultados, en el desarrollo de las teorías conductistas y de sistemas, así como en el desarrollo de la enseñanza individualizada en base a programas modulares y en el desarrollo de un tipo de investigación proceso-producto que favorece la identificación y evaluación de competencias. Cuando R. Houston presentó en 1981 el CBTE, señaló que este enfoque se ha utilizado para educar a dentistas y médicos, enfermeras, ingenieros, profesores y administradores escolares. Se utiliza también para entrenar a expertos en kárate y a directores de restaurantes. Los orígenes del CBTE se sitúan en el movimiento de evaluación de resultados, en el desarrollo de las teorías conductistas y de sistemas, así como en el desarrollo de la enseñanza individualizada en base a programas modulares y en el desarrollo de un tipo de investigación proceso-producto que favorecen la identificación y evaluación de competencias. Se trata de programas que configuran un sistema tecnológico que intenta desarrollar unos objetivos de entrenamiento definidos en términos de conductas que el sujeto conoce con antelación y que acepta con responsabilidad.

En el campo de la Historia, una de las principales aportaciones de la Cliometría, -la incorporación de la medida a los hechos históricos- ya sea a través de la Historia Serial o la New Economic History, es incorporar a la historia “cuantitativa” el uso en las Ciencias Sociales de los primeros computadores, y podríamos aventurarnos a hablar de un inicio de la incorporación de las nuevas tecnologías a la hora de abordar cuestiones históricas, económicas, políticas, culturales.

Friera Suárez (1997, p. 46), resume de esta manera las características de esta corriente de signo cuantitativo

[...] es una historia cuantitativa, neopositivista, que utiliza exhaustivamente métodos y modelos teóricos matemáticos. De

manera que la musa inspiradora de la Historia se ha instalado en la informática. Clío planea sobre los ordenadores en la era de la posmodernidad. Los cliométricos han irrumpido con brío en la pretensión de ser historiadores científicos.

Así, una de las principales aportaciones de la Cliometría fue la eliminación de la intuición, de las interpretaciones subjetivas y de los juicios impresionistas.

¿Qué aporta esta orientación a la formación docente del profesor de ciencias sociales? A parte de una estructuración clara de objetivos y contenidos, el profesor debe conocer y practicar los nuevos canales de información, básicamente el informático, que deben llegar al aula para dar nuevos enfoques al proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, no debe perderse de vista que la utilización del ordenador en el aula es un instrumento, entre otros muchos, que va a permitir al alumno desarrollar unas habilidades y destrezas para la construcción de su propio conocimiento. Se trata de introducir al profesor a través de la aplicación de nuevas tecnologías, y en concreto del ordenador, en nuevas vías de acceso a la información. Esto supone la posesión de unos rudimentos informáticos por parte del docente para que los alumnos se inicien en un nuevo mundo, el informático, que para ellos puede resultar fascinante si se sabe emplear.

Ya en pleno siglo XXI, esta orientación tecnológica va más allá de la propia introducción del ordenador en el aula, incorporando otros medios de información y comunicación, aplicados al móvil. Las tecnologías de la información y la comunicación se abren de esta manera a su aplicación de internet, blogs, redes sociales...

No es de extrañar, que los nuevos trabajos sobre Didáctica de las Ciencias Sociales, además de sus correspondientes apartados sobre epistemología y estudio de las diferentes metodologías, incorporen un análisis dedicado a las nuevas tecnologías. El acceso del profesor a direcciones electrónicas es fundamental para enseñar a los alumnos el manejo de nuevas fuentes y la utilización de los medios telemáticos. Toda esta nueva tecnología es muy importante introducirla en la práctica docente; pero, no obstante, el peligro radica en utilizar estas técnicas sin adaptarlas a la diversidad de los distintos alumnos y grupos de clase.

2.3 Orientación constructivista

Partiendo de la idea de ordenador se llega a otra orientación que tiene una visión dinámica de la mente, que es capaz de acumular información, procesar e interpretar: la orientación constructivista basada en el procesamiento de la información. Es una aplicación del paradigma cognitivo que, como se indicó líneas arriba, señala la capacidad del profesor para procesar, sistematizar y comunicar la información. No se trata únicamente que el profesor facilite al estudiante unos conceptos muy claros, sino que éste procese, interprete una serie de datos que se le han suministrado y establezca su modelo cognitivo. Es decir, se trata de desarrollar en el estudiante un pensamiento maduro, que le facilite el dominio del método hipotético-deductivo. Se debe partir de las habilidades y estrategias básicas que el alumno domina y de los modelos conceptuales que posee. Desde ellos contextualiza su experiencia, dándose una dimensión constructivista y significativa del aprendizaje.

La aplicación en el aula de este modelo de enseñanza exige un profesor crítico y reflexivo cuyos pensamientos son el conjunto de procesos básicos que pasan por su mente, por ello es concebido como un constructivista que continuamente construye, elabora y comprueba su teoría personal y del mundo. En este sentido, los profesores desarrollan de forma activa sus propias construcciones mentales sobre la educación y éstas guían las percepciones de los sucesos y acciones que tiene lugar en el aula. El profesor define (procesa) una situación de enseñanza y esta definición afecta a su conducta en el aula (toma de decisiones).

Por estas razones hay que desarrollar un aprendizaje significativo (Ausubel) y constructivista (Piaget) cuyas características principales son:

1. *Partir del nivel de desarrollo del alumno.* El alumno "construye" conocimientos, estructuras a partir de su experiencia, de las adquisiciones anteriores, que constituyen un punto de partida de los aprendizajes. Como dice Ausubel, el principal factor, el que más influye sobre los aprendizajes, es lo que el alumno sabe. Partir de los conocimientos previos o preconceptos del escolar sería el primer indicador del éxito.

2. *Asegurar la construcción de aprendizajes significativos.* Para asegurar que el aprendizaje sea significativo se precisa que sea potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de la estructura lógica del área como de la psicología del alumno, y que alumno muestre una actitud favorable experimente. Este aprendizaje se entiende como contrapuesto al aprendizaje repetitivo o memorístico que, al no estar conexionado con estructuras cognitivas anteriores, se olvida fácilmente.

3. *Hacer que los alumnos realicen aprendizajes cognitivos por sí solos.* Aprender a aprender supone dominar ciertas técnicas y estrategias, así como los procedimientos y habilidades pertinentes. La adquisición de tales técnicas y su utilización requiere el empleo de la memoria de manera comprensiva, al servicio del aprendizaje; no como recuerdo sino como procedimiento de enlace entre diferentes estructuras cognitivas.

4. *Modificar los esquemas de conocimiento.* La estructura cognitiva se entiende como un conjunto de esquemas de conocimiento estrechamente interconexionados. Aprender significativamente supone la modificación de las estructuras cognitivas del alumno desequilibrando sus esquemas y sus interrelaciones. Para ello conviene que se cumplan los siguientes objetivos: que haya cierta contradicción entre lo nuevo y lo ya adquirido, para provocar un desequilibrio; que el desequilibrio no sea tan grande que imposibilite la conexión; que el desequilibrio no sea tan pequeño que no provoque intervención y sea adquirido por la simple rutina. Todo desequilibrio cognitivo así entendido requiere una fase posterior de reajuste y reconstrucción de las estructuras cognitivas. De esta forma a partir de su propia imagen social el alumno puede ir modificándola con la introducción de nuevos conceptos en su entramado mental. Posiblemente esta modificación de los esquemas de conocimiento sea lo más importante en el proceso de aprendizaje constructivista.

5. *Asegurar una intensa actividad por parte del alumno,* que permita establecer relaciones entre los nuevos conocimientos y los anteriores adquiridos. Se trata de una actividad de naturaleza interna y no simplemente manipulativa. Se desarrolla en el marco escolar individualmente, alumno-profesor y profesor-alumno.

Siguiendo el modelo hipotético-deductivo, los pasos a seguir serían los siguientes:

1. Conocimiento del “estado actual de la cuestión”: discurso o discursos dominantes sobre un tema determinado.

2. Planteamiento de una nueva cuestión, a partir de preocupaciones actuales, de los tópicos o estereotipos de nuestra cultura o de los intereses de los alumnos.
3. Formulación de una hipótesis.
4. Análisis de las fuentes disponibles, crítica y selección de las mismas.
5. Formulación de una metodología de trabajo, y trabajo con las fuentes.
6. Formulación de resultados (ZARAGOZA, 1989)

¿Qué capacidad han de tener los estudiantes para dominar esta metodología hipotético-deductiva? Evidentemente, los estudiantes tendrán que haber superado el estadio de las operaciones concretas y llegar al de las operaciones formales, que garantice el desarrollo pleno de estas técnicas.

2.4 Orientación práctica

Junto con la orientación académica, la orientación práctica viene siendo el enfoque más asumido en la formación del profesorado. En esta orientación hay que distinguir dos aspectos: una enseñanza práctica de las ciencias sociales, y las prácticas de enseñanza.

En relación con el primer aspecto, la geografía fue definida hace más de un cuarto de siglo como una ciencia dirigida hacia la acción y guiada por la coyuntura (GEORGE, 1973, p. 13). De la misma forma se manifestaba Lacoste (1986, p. 25), al afirmar que “[...] un aspecto, que desgraciadamente los geógrafos universitarios han olvidado, es la acción. La Geografía se hace; no sirve para aprender cosas que hay que aprender porque sí. La acción es una dimensión históricamente primordial en la Geografía.”

Dentro de la observación directa del espacio geográfico se intenta superar el localismo existente. En el campo histórico es necesario resaltar la importancia del medio y los acontecimientos que actúan en él, a través de una reflexión-acción entre el pasado y el presente. Y así, Collingwood (1987, p. 58) consideraba la historia de la siguiente manera “entender algo históricamente, comprenderlo, equivale a revivirlo, es decir, a hacerlo presente, reactualizarlo”. También es interesante la visión que aporta Ruíz Torres (2004) sobre la visión de la Historia de la Escuela de

Anales “[...] el historiador no podía huir de los problemas del presente y limitarse a la contemplación del pasado.” Es decir, uno de los presupuestos novedosos fue la decidida defensa de la necesaria búsqueda en el pasado de los problemas que tenemos en el presente, no ir al pasado sin más, como hicieron los positivistas, sino ir al pasado para buscar explicaciones, causas, antecedentes, más o menos remotos, de los problemas del presente. Se trata de asumir la interacción entre el presente y el pasado.

Como afirmaba, a principios del siglo XX, Eliseo Reclús sobre la acción en el proceso geográfico:

[...] la escuela no puede tener franco desarrollo sino en la Naturaleza. Lo que en nuestros días es considerado en las escuelas como fiestas excepcionales, paseos, carreras en los campos, en los eriales y los bosques, en las orillas de los ríos y en las playas, debería ser regla general. Porque únicamente, al aire libre se hace conocimiento con la planta, con el animal, con el trabajador y se aprende a observarles, a formarse una idea precisa y coherente del mundo exterior. ¡Cuán tímidamente entran en esta vía padres y educadores! ¡Y cuán beneficioso, no obstante, sería combinar la salud física y la salud moral por el trabajo alegre en el campo, en pleno aire! (RECLÚS, 1906, p. 235).

No obstante, el entorno no debe ser un fin sino un medio, ya que el estudio de lo local, se constituye como un laboratorio en el que los niños por “tanteo experimental”, según terminología de Freinet, adquieran conceptos geográficos. Es decir, las observaciones realizadas en dicho medio servirán luego de punto de partida para sentar ciertas nociones básicas y fijar una terminología y, por vía de comparación, estas nociones podrán ser extendidas a otros paisajes geográficos, físicos y humanos, que no caen bajo la observación directa. Estas extrapolaciones a otros espacios geográficos le permitirán comprender paulatinamente la organización dialéctica de los conjuntos geográficos en el espacio, como propugna un geógrafo, al que no se le puede tachar de conservador, como Yves Lacoste (1976, 1986) cuando establece los conjuntos geográficos, niveles de análisis y empleo de escalas, que este ponente ha tratado en un artículo didáctico (HERRERO FABREGAT, 1986).

Con estos planteamientos prácticos del estudio del medio geográfico e histórico, se intenta acercar la realidad al aula, provocando lo que definía Ivan Illich “un aula sin muros”, o lo que es lo mismo, el concepto de “ciudad educadora”, en el

que se utiliza la ciudad como aula. Un “aula sin muros” que hoy día es una posibilidad real y no sólo una expresión mcluhaniana de años anteriores.

No menos interesante es la incorporación en el aula del trabajo de campo, que les acerca a la geografía e historia a través de una observación directa y crítica en contacto con la vida cotidiana del grupo social analizado.

Por tanto, una enseñanza/aprendizaje a partir de la realidad, que retoma Freinet con la aportación del Método Natural, metodología escolar a partir de la experiencia diaria de la vida individual y social del niño a través del análisis del medio, una metodología de indagación, observación, entrevistas, visitas, en definitiva intentar acercar a la actividad escolar la vida de los alumnos, lo que él denomina la construcción de una “geografía viva”, que viene puede ser aplicada a la totalidad de las Ciencias Sociales (IMBERNÓN, 2001, p. 264). El concepto de “geografía viva” puede ser aplicado perfectamente a la totalidad de las Ciencias Sociales y nos ayuda a acuñar el término de “Ciencias Sociales Vivas”, mediante el análisis del medio y con una metodología de indagación, observación, métodos hipotético-deductivos, encuestas, trabajos de campo.

Un segundo aspecto de la orientación práctica, es que reestructurado el conocimiento social de manera activa y constructivista, el futuro profesor lo ha de contrastar con la realidad escolar durante el período de prácticas escolares. En nuestro contexto cercano de formación del profesorado encontramos esta orientación fundamentalmente en la organización y desarrollo de las prácticas de enseñanza.

El modelo de aprendizaje asociado a esta orientación en la formación del profesorado es el aprendizaje por la experiencia y observación. Aprender a enseñar es un proceso que se inicia mediante la observación durante un período de tiempo prolongado de maestros considerados buenos profesores. Significa trabajar con un maestro en un período de tiempo a lo largo del cual el aprendiz adquiere las destrezas prácticas y aprende a funcionar en situaciones reales.” (MARCELO GARCÍA, 1995, p. 199).

Como indicaba Dewey (1938, p. 27), “[...] no es suficiente con insistir en la necesidad de la experiencia, ni incluso en la actividad de la experiencia. Todo depende de la calidad de la experiencia que se tenga.”

2.5 Orientación Crítica

Desde el punto de vista Crítico, la reflexión educativa no se concibe como una mera actividad de análisis técnico o práctico, sino que incorpora un compromiso ético y social de búsqueda de prácticas educativas y sociales más justas y democráticas, concibiéndose a los profesores como activistas políticos, y sujetos comprometidos con su tiempo. La educación, de este modo, se considera como un agente potencial de cambio social. La finalidad de esta orientación es originar en el educador un tipo de descontento divino, empleando la terminología de Walford, de tal modo

[...] que no acepte fácilmente las situaciones establecidas y que la enseñanza le impulse a poner en tela de juicio al status quo y que trate de impulsar alternativas de mejora. Unas ciencias sociales basadas en estas ideas subrayará las injusticias espaciales y buscará despertar en el estudiante la preocupación por el entorno natural y social. (ESTÉBANEZ, 1992, p. 32).

Ya en 1958 Delgado de Carvalho (1958, p. 60), en un libro de didáctica abogaba por una “[...] ética geográfica que, destacando el factor humano y haciendo de él el centro de interés, no elimina el ambiente físico, no suprime la fisiografía, la biogeografía, la climatología, sino que les da una significación más elevada y también práctica.”

Esta orientación está en relación directa con la geografía radical que representa, quizá por vez primera en la historia de la disciplina, una alternativa que no aspiran tanto a cambiar la geografía como a utilizarla para cambiar la sociedad. La geografía se contempla como una disciplina revolucionaria, orientada a la transformación del mundo.

El sesgo político constituye el componente más destacado y definitorio de las geografías radicales. Son geografías políticas, no tanto por su objeto como por sus objetivos. La actitud activa, comprometida, la orientación transformadora explícita, el fin proclamado de cambio político y social, proporciona a estas geografías un perfil específico, que les diferencia de modo sustancial de las geografías analíticas y de las geografías humanísticas. (ORTEGA VALCARCEL, 2000, p. 313).

Yves Lacoste (1986, p. 28), en un libro poco conocido sobre didáctica de la geografía, afirmaba que su función a nivel educativo es

[...] saber pensar el espacio. Y saber pensar el espacio, tener un razonamiento geográfico, no para soñar con las estrellas, es pensar el espacio con una visión política de las cosas, saber pensar para actuar más eficazmente y para mejor comprender lo que puede pasar.

La toma de conciencia sobre el espacio como un producto social determina un compromiso social por parte del profesor de ciencias sociales, que ha de traducirse en la creación de actitudes sociales y ecológicas en los niños, teniendo en cuenta que las cuestiones que afectan a la ecología no son meramente técnicas, pues la técnica, su concepción y desarrollo depende casi exclusivamente de los demás esquemas sociales y por ello,

[...] se debe despertar desde muy temprano un sentido crítico y responsable en los niños que en un futuro habrán de enfrentarse a la situación que les dejemos a modo de herencia.

En el caso de que hoy no sepamos desarrollar la capacidad de discernimiento, la iniciativa propia y el espíritu crítico del niño, se corre el peligro de que en el futuro las grandes responsabilidades y el poder de decisión recaiga solamente en manos de los tecnócratas. (STROHM, 1978, p. 157).

En el campo de la Historia, para evocar los recuerdos del pasado, fundamentalmente en sus aspectos políticos y socioeconómicos, una forma muy interesante de rescatarlos es a partir de la fuente oral. Mirada con recelo por algunos historiadores, y que poco a poco, al igual que ahora también se valoran como fuentes imágenes e iconos, la fuente oral ha sido reconocida académicamente por reconocerle una serie de valores: destacar la cualidad democrática que comporta su uso, ya que por primera vez se consideran en la Historia colectivos antes ignorados y que permanecían al margen de la historia oficial. La Historia Oral cumple un objetivo muy actual como es rescatar la Memoria Colectiva así como la Memoria Histórica

En relación con esta orientación, está la llamada tendencia eco humanista con un planteamiento integrado de los problemas del medio natural y sociocultural.

Y en este sentido, nos parece interesante recoger la reflexión que hace Tribó Travería (2005, p. 44) en relación a esta corriente y su aplicación en el aula

[...] la historia escolar que se deriva de esta concepción de la disciplina debe enseñar a pensar históricamente a los futuros ciudadanos: recuperar la memoria, facilitar la comprensión de los problemas históricos relevantes del tiempo presente y ayudar a la construcción del futuro. Esta sensibilidad científica está muy cerca de la nueva manera de pensar la ciencia que se está afirmando, que nació de científicos del medio natural y que defiende una integración del medio natural y del medio social en el análisis y solución de los principales problemas que tiene planteados la Humanidad: escasez de recursos, contaminación, respeto a la naturaleza, etc., conceptos que son el fundamento de un nuevo modelo de concebir las relaciones sociales o modelo de desarrollo sostenible.

Estos principios se aglutinan en la denominada Geocultura: espacio, tiempo y cultura. Y en este sentido, será fundamental la nueva percepción que tengan las nuevas generaciones de ciudadanos críticos. Una nueva sensibilidad, que estará directamente relacionada con el grado de instrucción y nivel educativo de nuestra sociedad, así como de una nueva estética cultural acorde a las sociedades democráticas en las que vivimos.

2.6 Orientación personalista

Como su nombre indica, la clave de esta orientación la encontramos en la persona, con sus condicionantes y posibilidades, destacándose el carácter personal de la enseñanza, en el sentido de que cada sujeto desarrolla sus estrategias peculiares de aproximación y percepción del fenómeno educativo. Por eso,

[...] si la orientación tecnológica de la formación del profesorado tenía sus fundamentos en la psicología conductista, la formación personalista del profesorado presenta evidentes influencias de la psicología perceptual, del humanismo, la fenomenología. El punto central de este movimiento es la persona con todos sus condicionantes y posibilidades. (MARCELO GARCÍA, 1995, p. 196).

Por ello, la formación del profesorado deja de ser un proceso de enseñar a los futuros profesores cómo enseñar, dado que lo más importante va a ser el autodescubrimiento personal, el tomar conciencia de sí mismo. Un buen profesor

facilita unas condiciones que conducen al aprendizaje y para conseguirlo debe conocer a sus estudiantes como individuos. El descubrimiento del modo personal de enseñanza juega un papel importante dentro de esta orientación, dado que no se trata de enseñar el método más eficaz a todos los profesores en formación, sino el método más eficaz en función de sus características personales.

La aportación de esta orientación a la formación del profesor sería la utilización por parte del mismo de las imágenes mentales y las vivencias para, a partir de las mismas, iniciar la construcción del conocimiento geográfico. Mediante la utilización de mapas mentales de los alumnos, obtenidos por encuestas o dibujos referidos a su entorno, se puede construir dicho conocimiento. El futuro profesor debe profundizar en las relaciones del hombre con el medio, pero no únicamente desde una perspectiva sociológica y política sino desde una perspectiva vivencial y existencial. El espacio geográfico, y más concretamente la ciudad, se convierte en un espacio vivido por el hombre empáticamente. En este sentido hay que desarrollar el contacto directo con los hechos sociales por lo que se excluye hasta cierto punto la objetividad e implica un cierto nivel de subjetivismo.

Hay que capacitar al profesor en la realización de trabajos de campo experienciales procurándose una revalorización de la inducción y empirismo, todo lo cual obliga al recurso de la observación a base de entrevistas personales que no estén sujetas a los esquemas rígidos.

La entrevista debe ser libre, informal, espontánea, sin limitaciones de tiempo ni de temas, al ritmo de la persona entrevistada y, a ser posible, en su propio medio, rodeado del paisaje que normalmente contempla. El entrevistador debe establecer una relación profunda y sincera con la persona entrevistada, de tal manera que ambos se 'embarquen' juntos hacia una exploración conjunta del mundo vivido e, incluso, lleguen a intercambiar papeles. Se produce, por tanto, una inmersión del geógrafo fenomenológico en la investigación. (NOGUÉ, 1992, p. 92).

Por esta razón es imprescindible grabar la entrevista con magnetófono o vídeo, para captar una serie de aspectos importantes tales como la gesticulación, la mirada, etc. Este método va a permitir la descripción del mundo cotidiano de la experiencia inmediata al hombre del paisaje que vive, siente y experimenta. Mediante él se puede llegar a agrupar las experiencias ambientales en grupos, es

decir, en grupos de individuos que por los motivos que sean, ven, viven, sienten el paisaje y se relacionan con él de una forma parecida. Nogué (1985) para el estudio de la Garrotxa estableció cinco grupos: los veraneantes, los excursionistas, los pintores paisajistas, los naturales y los campesinos. En el análisis humanista de la ciudad hay que distinguir dos elementos: el soporte físico de la actividad humana y la propia vida cotidiana. El marco físico, que ha sido objeto del análisis geográfico tradicional, hace referencia a los edificios, paseos, monumentos, jardines, en los que se desarrolla la actividad cotidiana del hombre, el *lebenswelt* de Max Scheller. Esta vida cotidiana en la ciudad es lo que interesa al geógrafo humanista, que como se recordará participa de dos corrientes filosóficas que pretenden comprender la existencia del hombre, la fenomenología y el existencialismo.

En el campo de la Historia, el enfoque socio afectivo a través de situaciones empáticas, diseñado por David Wolsk y Rachel Cohen, pretende generar una emoción empática que lleve a la comprensión de los demás, y ¿qué mejor manera de lograrlo que metiéndose en la piel del otro, experimentando sus propias vivencias? Esta posición empática permite conjugar diversas variables que posibiliten una mayor y mejor comprensión del pasado o del presente. Los intentos empáticos están relacionados con los de simulación y pueden concebirse como proyectos de evocación de determinados ambientes (GRASA, 1985).

Además nos encontramos con numerosos trabajos que persiguen desarrollar en el alumnado un aprendizaje integral: no solo reconstruyendo el conocimiento, sino favoreciendo su comprensión, así como su asimilación en su vida cotidiana a través de experiencias enriquecedoras de actitudes y valores humanos. Un ejemplo de ello, es el trabajo de Palma Valenzuela y Pastor Blázquez (2015, p. 377), aportando un interesante mapa conceptual indicativo de la contribución de la escultura al proceso de enseñanza-aprendizaje del espacio urbano y de los principales resultados obtenidos. Entre ellos, cabe destacar cómo el monumento escultórico no solo descubre el espacio urbano y la ciudad, en un tiempo determinado, sino que la escultura, como imagen, abre múltiples campos de conocimiento y fomenta en el ser humano el interés por aprender en razón de una curiosidad que le lleva a interrogarse por lo que le rodea, mediante sus porqués y la causalidad que implica, revelando todo ello el propio mundo interior de sentimientos

que, bien guiado, desemboca en un proceso de construcción creativo personal y único. Así la escultura urbana se construye de manera significativa a través de las emociones que genera, desembocando en sentimientos. Y para que tal transformación sea posible, se requieren principios metodológicos que actúen a modo de hilos vertebradores entre los conceptos y las actitudes, que favorecen la construcción de estos aprendizajes significativos.

Todas estas orientaciones se pueden organizar en tres grupos:

- Uno referente a la adquisición de conceptos: orientación académica.
- Otro referido a cómo se han de impartir esos conceptos: orientaciones tecnológica, constructivista-cognitiva y práctica.
- Un tercer grupo hace referencia al aspecto educativo, que responde a la pregunta ¿para qué se imparten conceptos? Se imparten para hacer ciudadanos críticos, crítica, y personas que se formen no sólo en aspectos técnicos o políticos sino en todos los aspectos tanto emotivos, vivenciales o empáticos, con la orientación personalista- humanística y simbólica.

2.7 ¿Qué orientación es la más adecuada para la formación docente del profesor de ciencias sociales?

Como se ha intentado demostrar no parece aplicable en la formación del profesorado el concepto de paradigma en el sentido estricto que Khun le dio en su primera edición del libro *Las estructuras de las revoluciones científicas*. Se puede hablar de orientaciones o enfoques ya que estas conviven entre sí debido a que no se ha dado un reemplazo científico de una con otra. El profesor debe conocer en profundidad y aplicar a la práctica todas las orientaciones ya que se complementan, por ello no se descarta ninguna, todas son válidas y esenciales.

La formación académica es fundamental en una disciplina que se nutre de muchas otras, mejor dicho, es bisagra de ellas, lo que le permite obtener una visión global del espacio. Esta visión sintética es fundamental ya que la diferencia de otras materias más concretas y especializadas. Sin esta formación el profesor no puede impartir una asignatura que fue definida hace un cuarto de siglo como una ciencia con múltiples accesos (GEORGE, 1973).

Así como también es muy la necesaria la formación en el enfoque socio histórico, pues como señala Hernández Sandoica (2007, p. 83)

[...] la sociología, la crítica literaria y la lingüística (hoy las materias más influyentes) y, antes de ellas, la psicología, la economía –con la estadística-, la geografía, el derecho y la ciencia política han modificado profundamente la naturaleza de lo que se ha dado en llamar discurso histórico.

Esta formación académica enlaza con la orientación tecnológica, que debe recoger los avances tecnológicos que se dan en una sociedad caracterizada por la expansión de la informática. El profesor debe conocer estas nuevas tecnologías. Multitud de ejemplos nos acompañan en la actualidad, en donde las redes sociales forman parte del proceso de enseñanza/aprendizaje en el aula.

Sí las hasta ahora orientaciones mencionadas tienen una base conductista, de mera recepción de datos, no obstante necesaria a través directo del profesor o del ordenador, la orientación constructivista pone la mente del alumno en funcionamiento a partir de sus preconcepciones geográficas o históricas, desarrollando el método hipotético-deductivo. Es el alumno quien construye su propio conocimiento. Esta formación del profesor debe completarse con la orientación práctica en la que el alumno, a partir del conocimiento de su propio medio, debe ir estableciendo una serie de relaciones sociales muy simples. El entorno se constituirá como un laboratorio que le servirá para captar conceptos mediante el denominado tanteo experimental. Captados y construidos estos conceptos mediante la experimentación la labor del profesor será extrapolarlos a otros espacios geográficos para evitar caer en un localismo y folklorismo, y sobre todo para empezar a desarrollar en él un espíritu de solidaridad entre los hombres. Las prácticas de enseñanza sirven para contrastar los conocimientos adquiridos con la realidad escolar.

La necesidad educativa de impulsar el espíritu de solidaridad entre los hombres da paso a la orientación crítica relacionada con las geografías radicales y la historia social que persiguen que el alumno comprenda la sociedad en la que vive, entendiendo sus problemas, desarrollando un espíritu de solidaridad hacia los otros, incluso buscando soluciones a los problemas socioeconómicos y políticos.

Pero además para completar la formación integral del profesor es necesario introducir la orientación personalista, que deriva también del paradigma ecológico-contextual. Se debe acceder a la imagen que tienen los alumnos de los espacios sociales, y más concretamente del que rodea al individuo. Además, el estudio de las vivencias que se tienen empáticamente respecto a un espacio social tiende a completar el desarrollo de las facultades integrales de la persona, al introducir otros aspectos tradicionalmente ignorados en las ciencias sociales. La utilización de la empatía en la educación es una novedad en esta materia, que ha dejado de ser lo que muchas veces era, un repertorio de nombres, lugares y hechos históricos de dudoso valor educativo. Estos aspectos fenomenológicos y vivenciales son de gran valor educativo ya que tienden a completar el desarrollo de las facultades integrales de la persona.

Con el conocimiento de estas orientaciones conceptuales, el profesor de esta materia tiene una visión amplia y dialéctica de las ciencias sociales, dándose a los alumnos las herramientas necesarias para la comprensión de la sociedad en la que está inmerso, desarrollando en los mismos principios de solidaridad, fraternidad, comprensión, tolerancia, fomentando la formación de la conciencia, la honradez, la dignidad de la conducta privada y pública, la generosidad y la abnegación, ya que mediante este proceso educativo se puede construir una sociedad más libre, equitativa y justa.

BIBLIOGRAFÍA

ALCARAZ MONTESINOS, A.; PASTOR BLÁZQUEZ, M. M. (2012) "Tendencias de la Historia como objeto de enseñanza a través de la Historiografía. **Revista de Didácticas Específicas**, n. 6, p. 114-139, 2012.

BUTTNER, A. Les temps, l'espace et le monde vécu. **L'espace Géographique**, Paris, n. 4, p. 243-254, 1970.

BOARDMAN, D. El currículo nacional en Inglaterra y Gales. **Documents d'Anàlisi Geogràfica**, Barcelona, n. 21, p. 127-133, 1993.

BOLAM, R. **In-service education and training of teachers: a condition for educational change**. Paris: OECD, 1982.

BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO. Madrid, n. 52, 1 mar. 2014.

BRONFENBRENNER, U. **La ecología del desarrollo humano**, Barcelona: Paidós, 1987.

CARRETERO, M.; ASENSIO, M. La enseñanza de las ciencias sociales: aspectos cognitivos y psicopedagógicos. En: HUARTE, F. (Coord.). **Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica**. Madrid: Narcea, 1988.

COLLINGWOOD, J. **Idea de la historia**. México-Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1987.

DEBESSE-ARVISET, M. L. **El entorno en la escuela: una revolución pedagógica**. Barcelona: Laia, 1974.

DELGADO DE CARVALHO, C. **La historia, la geografía y la instrucción pública**. Buenos Aires: Kapelusz, 1958.

DEWEY, J. **Experience & education**. New York: Collier Book, 1938.

ESTEVE, J. M. et al. **Los profesores ante el cambio social**. Barcelona: Anthropos, 1995.

FEIMAN-NEMSER, S. Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. En: HOUSTON, R. (Ed.). **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, 1983.

FERNÁNDEZ TRESPALACIOS, J. L. **¿Qué es la psicología?** Una visión actual de sus puntos de vista teóricos y de sus aplicaciones. Madrid: Gráficas Maravillas, 1990.

FERRY, G. **El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica**. Madrid: Paidós, 1991.

FRABBONI, F. Formación del profesorado en Italia. En: RODRÍGUEZ MARCOS, A.; SOTOMAYOR SAEZ, M. V.; SANZ LOBO, E. (Coord.). **La formación de los maestros en la Unión Europea**, Madrid: Narcea, 1998.

FRIERA SUÁREZ, F. **Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia**. Madrid: Proyecto Didáctico Quirón. 1997.

GEORGE, P. **Los métodos de la geografía**. Barcelona: Oikos-Tau, 1973.

GÓMEZ MENDOZA, J. La renovación conceptual y metodológica de la geografía a partir de 1970. En: GARCÍA BALLESTEROS, A. **Teoría y práctica de la geografía**. Madrid: Ed. Universidad-Alhambra, 1986.

GÓMEZ ORTIZ, A. Los itinerarios pedagógicos como recurso didáctico en la enseñanza de la geografía en la E.G.B. **Didáctica Geográfica**, Madrid, n. 14, p. 109-116, 1986.

_____. Sugerencias didácticas para la enseñanza de la geografía de la montaña. **Espacio, Tiempo y Forma**, [S.I.], n. 3, p. 393-414, 1988.

_____. Sobre el contenido del paisaje en los "currícula" de la enseñanza obligatoria. En: GEOGRAFÍA i territori: homenatge a Lluís Casassas i Simó. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1993.

GÓMEZ ORTIZ, A. El paisaje como elementos de referencia para el estudio de los diversos aspectos geográficos. Una aproximación a su significado curricular. En: ASOCIACIÓN DE GEÓGRAFOS ESPAÑOLES. **III Jornadas de Didáctica de la Geografía**. Madrid: A.G.E-Universidad Complutense, 1996.

GONZÁLEZ ORTIZ, J. L. La formación del profesorado de geografía en la encrucijada. En: VERA FERRE, J. R., TONDA-MONLLOR, E.-M., MARRÓN GAITE, M. J. **Educación y geografía**. Alicante: Universidad de Alicante, Asociación de Geógrafos española, 1998.

GRASA, R. Aprender en la propia piel: e enfoque socioafectivo de la educación para la paz. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 132, p. 78-83, 1985.

GRAVES, N. **La enseñanza de la geografía**. Madrid: Aprendizaje-Visor, 1985.

HERNÁNDEZ SANDOICA, E. **Nuevas tendencias historiográficas actuales**. Madrid: Akal, 2007.

HERRERO FABREGAT, C. **Cómo preparar las clases de geografía**. Madrid: Anaya, 1980.

_____. **Cómo preparar una clase de historia**. Madrid: Anaya, 1983.

_____. Magnitudes geográficas: niveles de análisis y empleo de escalas. **Apuntes de Educación**: Cuaderno de Ciencias Sociales, Madrid, n. 27, p. 2-6, 1987.

_____. **Como preparar uma aula de historia**. Porto: Assa, 1988.

_____. **Madrid visto por los niños.** Madrid: Centro Madrileño de Investigaciones Pedagógicas, 1992.

_____. **Geografía y educación:** sugerencias didáctica. Madrid: Huerga y Fierro, 1995.

_____. La docencia, uno de los oficios del geógrafo. **Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles**, Madrid, v. 31, p. 185-191, 2001.

_____. **La formación del profesorado en ciencias sociales.** Ijuí: UNIJUÍ, 2005.

_____. La formación simbólica del profesorado en geografía. **Terra Livre**, São Paulo, ano 21, v. 2, p. 49-65, 2005.

_____. La formación del profesorado en una sociedad globalizada. **Educativa** (UCG), v. 9, p. 161- 84, jul./dez. 2005.

HERRERO FABREGAT, C. **Hacia una didáctica integrada de las ciencias sociales.** **Didácticas Específicas**, Madrid, v. 1, p. 140-158, 2012.

IMBERNÓN, F. **La formación del profesorado:** el reto de la reforma. Barcelona: Laia, 1989.

IMBERNÓN, F. (Coord.). **La formación permanente del profesorado en los países de la CCE.** Barcelona: ICE-Horsí, 1993.

IMBERNON, F. Celestin Freinet y la cooperación educativa. en TRILLA, J. (Coord.). **El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI.** Barcelona: Graó, 2001.

KHUN, T. **La estructura de las revoluciones científicas.** 14. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.

LACOSTE, Y. La geografía. En: CHATELET, F. (Dir.): **Historia de la filosofía.** Madrid: Espasa Calpe, 1976. t. 4.

LACOSTE, Y. **La enseñanza de la geografía.** Salamanca: Instituto de Ciencias de la Educación, 1986.

LICERAS RUIZ, A.; ROMERO SÁNCHEZ, G. (Coord.). **Didáctica de las ciencias sociales:** fundamentos, contextos y propuestas. Madrid: Pirámide, 2016.

MARCELO GARCÍA, C. **La formación del profesorado para el cambio educativo.** Barcelona: Ed. Universitat de Barcelona, 1995.

MEDINA RIVILLA, A.; DOMÍNGUEZ GARRIDO, C. **La formación del profesorado en una sociedad tecnológica.** Madrid: Cincel, 1989.

MOCLUS ESTELLA, A. (Coord.). **La enseñanza de la geografía, historia y las ciencias sociales.** Madrid: Universidad Complutense, 1992

MURILLO ESTEPA, P. **El aprendizaje del profesorado y los procesos de cambio.** Sevilla: Mergablum, 1999.

NOGUÉ FONT, J. **Una lectura geográfico-humanista del paisaje de la Garrotxa.** Girona: Col·legi Universitari-Diputació, 1985.

_____. El paisaje existencial de cinco grupos de experiencia ambiental. Ensayo metodológico. En: GARCÍA BALLESTEROS, A. (Ed.). **Geografía y humanismo.** Barcelona: Oikos-tau, 1992.

ORTEGA VALCARCEL, J. **Los horizontes de la geografía.** Barcelona: Ariel, 2000.

PAGES, J.; ESTEPA GIMÉNEZ, J.; TRAVÉ GONZÁLEZ, G. (Ed.). **Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales.** Huelva: Publicaciones de la Universidad, 2000.

PALMA VALENZUELA, A.; PASTOR BLÁZQUEZ, M. M. Patrimonio urbano e historia. propuesta didáctica. **Revista de Antropología Experimental**, Jaén, n. 15, 21, p. 369-379, 2015.

PAREDES LABRAC, J. Usos educativos de la telemática. **Tendencias Pedagógicas**, Madrid, n. 4, p. 97-116, 1999.

PASTOR BLÁZQUEZ, M. M. Estrategias y métodos didácticos para la enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales. En: DOMÍNGUEZ, M. C. (Coord.) **Didáctica de las ciencias sociales.** Madrid: Pearson Prentice Hall, 2004.

_____. Estado de la educación y la cultural en el mundo universitario: su reflejo en las humanidades y las ciencias sociales. En: LA EDUCACIÓN Universitaria en el Siglo XXI, entre los años 2011- 2012. (Ciclo de Conferencias de la Real Academia de Doctores de España (RADE)). Madrid: Fundación Universitaria Española, 2012. p. 369-376.

_____. La geocultura como elemento de revitalización de un territorio. **Contexto & Educação**, Ijuí, n. 89, p. 90-113, 2013.

PERAITA ADRADOS, H. (Coord.). **Psicología cognitiva y ciencia cognitiva.** Madrid: Ed. Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1984.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión: diferentes perspectivas. En: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata, 1992.

POSTIC, M. **Observación y formación de profesores**. Madrid: Morata, 1978.

PRADDAUDE, Jean-Paul et al. **Géographie: cycle 3/niveau 2**. París: Hacchette Éducation, 2004.

RECLÚS, E. **La geografía al servicio de la vida: antología**. Barcelona: Ed. 7 ½, 1906. (Colectivo de geógrafos).

RODRÍGUEZ MARCOS, A. (Coord.) **Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros**. Madrid: Narcea, 1995.

DE SOUZA, A. R. El resurgir de la geografía en las escuelas de Estados Unidos. **Documentes d'Anàlisi Geogràfica**, Barcelona, n. 21, p. 147-163, 1993.

RUIZ MARTIN, F. **Las constantes históricas como medio para la formación de una conciencia europea**. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1967.

RUÍZ TORRES, P. **Una historia en construcción**. Barcelona: L'Avenc, 2004.

SCHLÖGEL, K. **En el espacio leemos el tiempo: sobre historia de la civilización y geopolítica**. Madrid: Siruela, 2007.

STROHM, H. **Manual de educación ecológica**. Madrid: Zero Zyx, 1978.

STUTZ, F. P. Enchancing high school geography at the local level. **Professional Geographer**, Washington, DC, v. 37, n. 4, p. 391-395, Nov. 1985.

TRIBÓ TRAVERÍA, G. **Enseñar a pensar históricamente: los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia**. Barcelona: Ed. Horsori, 2005.

UNWIN, T. **El lugar de la geografía**. Madrid: Cátedra, 1992.

WALFORD, R. Geography and the national curriculum: a chronicle and commentary. **Area**, London, v. 21, n. 2, p. 161-166, Jun. 1989.

WOLFORTH, J. School geography-alive in Canadá. **Annals of the Association of American Geographers**, Washington, DC, v. 76, n. 1, p. 14-24, 1986.

WOODS, P. **La escuela por dentro**: la etnografía en la investigación educativa. Madrid: Paidós-M.E.C., 1987.

ZARAGOZA, G. La investigación y la formación del pensamiento histórico del adolescente. En: POZO, J. I.; ASENSIO, M. (Comp.). **La enseñanza de las ciencias sociales**. Madrid: Visor, 1989.

ZEICHNER, K. Alternative paradigms of teacher education. **Journal of Teacher Education**, Washington, DC, v. 34, n. 3, p. 3-9, 1983.