

## CAPÍTULO IV

# La selección y secuenciación de los contenidos sociales

*Pilar Benejam*

La tabla muestra los resultados de una prueba de diagnóstico sobre las concepciones previas de los alumnos de formación inicial del profesorado de Secundaria acerca de su concepto de Didáctica. La mayoría de los encuestados conciben la Didáctica como una metodología o una técnica o un recurso y no la consideran una ciencia o una disciplina con entidad propia. Muchas respuestas asimilan la Didáctica con la transmisión de conocimientos y con el hecho de enseñar.  
¿Con cuáles de estas respuestas te identificas?

# 1. LOS CONTENIDOS DE CIENCIAS SOCIALES EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

Hasta ahora se entendía por contenidos los hechos, los conceptos y los principios disciplinares, pero los nuevos currículos para la enseñanza obligatoria en España incorporan dentro de este capítulo los contenidos procedimentales y actitudinales. En efecto, en el Diseño Curricular Base, los tres tipos de contenidos figuran en tres apartados:

- a. En el primer bloque se presentan los conceptos, hechos y principios. Los hechos y conceptos han estado siempre presentes en los programas escolares, no así los principios. Por principios se entiende enunciados que describen cómo los cambios que se producen en un objeto o situación se relacionan con los cambios que se producen en otro objeto o situación, por ejemplo, el principio de la oferta y la demanda en Economía.
- b. El segundo tipo de contenidos es el que se refiere a los procedimientos. Un procedimiento es una estrategia cognitiva que se manifiesta en una serie de acciones o actividades orientadas a la consecución de un objetivo (Coll, 1992). Se puede hablar de procedimientos más o menos generales en función del número de acciones o pasos implicados en su realización, de la estabilidad en el orden de estos pasos y del tipo de meta a que van dirigidos. En los contenidos de procedimientos se indican contenidos que también caben bajo la denominación de "destrezas", "técnicas", o "estrategias", ya que todos estos términos aluden a las características señaladas como definitorias de un procedimiento aunque presentan matices (Valls, 1993).
- c. El último apartado que aparece en todos los bloques de contenidos es el que se refiere a los valores, normas y actitudes. La pertinencia o no de incluir este tipo de contenidos en el Diseño Curricular puede suscitar alguna duda, porque hay personas que consideran que puede ser peligroso estipular unos valores, unas normas y unas actitudes para todos los alumnos. Desde la Propuesta Curricular se pretende, en cambio, que los profesores programen y trabajen estos contenidos ya que, de hecho, los alumnos los aprenden aunque, en muchos casos, estos aprendizajes forman parte del currículo oculto. Cada disciplina científica se caracteriza por tener sistemas conceptuales y procedimentales que le son propios, de manera que el aprendizaje de hechos y conceptos se apoya casi siempre en el uso de procedimientos previamente aprendidos o que se activan simultáneamente. De la misma manera, la selección y consideración de unos determinados conceptos y procedimientos supone una serie de valores y favorece unas actitudes que se construyen al mismo tiempo. Se da, pues, un estrecho vínculo entre los diversos tipos de contenidos que, en la práctica, resultan inseparables.

Sin embargo, los contenidos que organizan y ordenan un currículo crítico son los problemas sociales que se someten a la consideración de los alumnos, mientras que la selección de los procedimientos que se deben trabajar en el aula responden a las necesidades y exigencias de estos contenidos con-

**FIGURA 1. EL CONCEPTO DE DIDÁCTICA DE LOS ALUMNOS DE FORMACIÓN INICIAL (14.) ALUMNOS)**

es	una ciencia	3	
	una teoría	1	
	una técnica, un método o recurso, unos instrumentos	82	
	un arte	5	
	una disciplina	12	
su finalidad es	planificar los contenidos	19	
	planificar las clases	23	
	planificar las evaluaciones	6	
	tener recursos didácticos	12	
	saber cómo transmitir conocimientos	76	
	hacer las clases más amenas	9	
	desarrollar la capacidad de los alumnos	5	
	realizar un seguimiento del aprendizaje	9	
Didáctica	enseñar	92	
	aprender	12	
	instruir	8	
	comunicar	5	
	transmitir conocimientos	48	
	proceso enseñanza-aprendizaje	2	
se relaciona con conceptos como	contenidos	17	
	objetivos	5	
	capacidades	7	
	estrategias/métodos didácticos, materiales, recursos	61	
	evaluación	10	
	comunicación	12	
	gestión del aula	10	

D. QUINQUER Y C. GATELLI; *Las concepciones sobre Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado de Secundaria*

ceptuales. De poco sirve que nuestros jóvenes sepan confeccionar una gráfica, un eje cronológico o una pirámide de población si no comprenden la realidad social que reflejan, de manera que la construcción o mecánica del mapa o la gráfica no tiene sentido si está descontextualizada. Por otra parte, es imprescindible que los contenidos conceptuales y procedimentales y la naturaleza misma de las tareas intenten traducir los contenidos en comportamiento social deseado. Así, por ejemplo, el hecho de trabajar el problema de la pobreza y el subdesarrollo y hacerlo mediante un trabajo cooperativo en el aula puede activar un comportamiento social solidario.

La selección de los contenidos sociales a enseñar presenta un problema de difícil solución debido a la multiplicidad y diversidad de las distintas Ciencias Sociales. Entendemos que las Ciencias Sociales se ocupan de organizar e interpretar los conocimientos resultantes de la reflexión de la sociedad sobre sí misma, pero estos conocimientos han experimentado un crecimiento cuantitativo y cualitativo extraordinario, de manera que han dado origen a una serie de cuerpos científicos diferenciados conocidos como Geografía, Historia, Economía, Antropología y Sociología. Además, cuando tratamos de Ciencias Sociales para la escuela hay que añadir nociones básicas de Derecho y una serie de nuevas temáticas agrupadas en conjuntos coherentes como Educación Cívica, Educación para el Consumo, Educación para el Ocio, Educación Viaria, etc. Hoy parece evidente que la multiplicación del conocimiento dentro de cada ciencia social y en su conjunto no permite resolver la selección de problemas a enseñar por simple agregación o suma de contenidos.

El intento de reducir las diversas ciencias sociales a una única disciplina escolar resulta difícil, porque si bien son ciencias que se plantean problemas comunes, hoy por hoy no forman un conjunto ordenado y estructurado de conceptos. Los científicos que trabajan las diversas ramas de las Ciencias Sociales a lo sumo colaboran, desde la lógica y la metodología de sus propias disciplinas, en la consideración de problemas sobre los que convergen sus intereses. Si la Didáctica de las Ciencias Sociales no cuenta con una población conceptual y procedimental agrupada en una empresa racional o disciplina social y, por otra parte, es impensable resolver el problema por adición del conocimiento de las diversas disciplinas sociales existentes, se demuestra necesario construir un cuerpo de conocimiento social capaz de ser enseñado y aprendido, es decir, se demuestra la necesidad de proceder a una transposición didáctica adecuada del conocimiento social científico.

## 2. LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA O DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

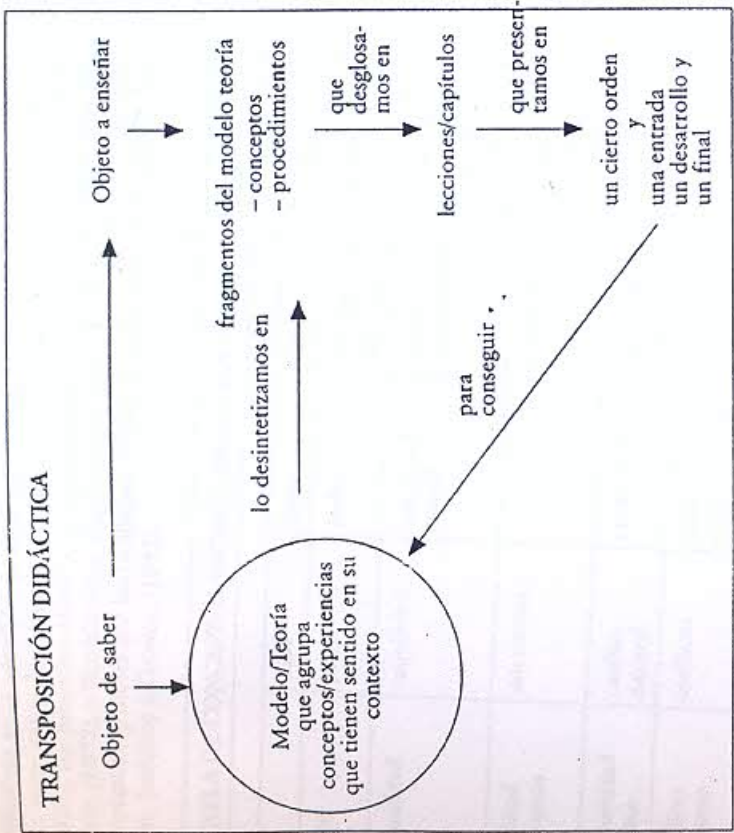
El concepto de transposición didáctica designa el paso del conocimiento social científico o "saber sabio" al saber enseñado (Chevallard, 1991) y reconstruye la obligada distancia que los separa. Así, para que la enseñanza de las Cien-

cias Sociales sea posible, el saber científico deberá sufrir ciertas transformaciones que lo harán apto para ser enseñado. En definitiva, la transposición didáctica es la ruptura que la Didáctica Específica opera para construir su campo, de manera que la Didáctica de las Ciencias Sociales se ocupa del saber que se enseña, es decir, se ocupa de la teoría y la práctica de la transposición didáctica.

El saber, tal como es enseñado, es necesariamente distinto del saber científico, pero, al mismo tiempo, para que el saber enseñado sea legítimo, es preciso que demuestre su adecuación a las finalidades que lo justifican, de manera que debe mostrarse "conforme" con el saber sabio. Los contenidos que se han de enseñar no se pueden analizar como meras simplificaciones de objetos más complejos, propios del saber científico. Por el contrario, son el resultado de una construcción didáctica que hace que difieran intrínsecamente y cualitativamente. Estos dos regímenes de saber muestran una clara interrelación, pero no se pueden superponer ni confundir. La especificidad de los constructos didácticos ha sido ampliamente estudiada por Chevallard, (1991), quien destaca, entre otras, las características siguientes:

a. La Didáctica trabaja con saberes admitidos como relevantes y necesarios por gran parte de la comunidad científica y que, al estar bien establecidos, pueden seguir un orden lógico porque estos saberes nada tienen que ver con las dudas y el debate que caracterizan la construcción de la ciencia. Está claro que son conocimientos que no son inventados por el profesor y tampoco por los alumnos, de manera que la intervención del alumno no invalida estos saberes, en todo caso los interpreta según sus conocimientos previos y sus capacidades. En Didáctica, la dialéctica y el debate se presenta en el proceso de convencimiento necesario para acercar la lógica del alumno a la lógica de la ciencia.

b. Todo concepto científico es indisoluble del sistema de relaciones en el que interviene y se presenta en toda su amplitud y complejidad. El sistema didáctico, por el contrario, no puede llegar a esta globalidad porque los alumnos no podrían comprender el problema, de manera que los constructos didácticos se caracterizan por desintertizar los modelos científicos y fragmentar el conocimiento en capítulos y lecciones. La Didáctica separa ciertos conceptos de parte de las relaciones en las que están implicados y luego, a lo largo de la escolaridad, reconstruye estas relaciones para acercarse de nuevo al modelo científico. Esta disociación de conceptos o desintertización del modelo científico, que luego debe ser recompuesto progresivamente, parece inherente al proyecto didáctico.



### 3. LOS CONTENIDOS CONCEPTUALES

Diferenciamos en este capítulo los contenidos transdisciplinares o conceptos clave paradigmáticos y los conceptos disciplinares.

#### 3.1. La selección de conceptos transdisciplinares o conceptos clave paradigmáticos

Dado que las Ciencias Sociales no disponen de una referencia disciplinar única, consideramos que la Didáctica de las Ciencias Sociales, para realizar su función, debe intentar seleccionar unos conceptos clave transdisciplinares o conceptos organizadores básicos, comunes a todas las Ciencias Sociales, que centren las aportaciones de cada una de las disciplinas y que, en su conjunto, den cuenta al alumno de la realidad del mundo en el que viven y de sus problemáticas. La elección de estos conceptos se debe basar en su aplicabilidad o capacidad para adaptarse a la enseñanza y al hecho de ser "conformes" con el saber científico. Para ello es necesario que esta transposición didáctica cumpla tres condiciones:

- a. Que la selección de conceptos transdisciplinares y su desarrollo se considere relevante cuando sea enjuiciada desde las diversas ciencias que estudian los contenidos sociales o, al menos, por alguna de ellas.
- b. Que los conceptos que deseamos enseñar se acomoden a las exigencias de los procesos de aprendizaje del alumno, de manera que estos conceptos clave puedan ser capaces de estructurar y generar conocimiento social.
- c. Que estos conceptos se demuestren útiles en la práctica para alcanzar los objetivos que justifican la presencia de las Ciencias Sociales en el currículo.
- d. Que estos conceptos admitan un proceso de interrelación y complejidad creciente para reconstruir progresivamente la comprensión científica de la sociedad.

La mayor parte de los científicos sociales aceptan la idea de centrar la enseñanza obligatoria en unos conceptos organizadores básicos, de manera que estos conceptos centren las aportaciones de cada una de las disciplinas, pero el desacuerdo surge cuando parten de marcos de referencia distintos para componer la lista. Es evidente que toda selección de conceptos clave implica una interpretación de la sociedad y de sus problemas y supone unas preferencias ideológicas. Sin duda alguna, la selección que se propone mostrará una interpretación situada en una manera crítica de ver el mundo y se notará que ha sido realizada por un equipo que tiene una formación básicamente geográfica o histórica. Sin embargo, la científicidad de la empresa no reside en la objetividad y universalidad de la propuesta que se formula, sino en la coherencia de dicha propuesta con los principios en los que se basa y en su capacidad de flexibilidad, aplicabilidad y cambio.

c. El saber establecido admite un proceso racional que se puede desarrollar de forma progresiva y acumulativa, pero el conocimiento del alumno no opera de la misma manera, por lo que se da una falta de correspondencia entre el tiempo didáctico y el tiempo de aprendizaje. La mente del alumno no procede de forma lineal sino que, debido a la fuerza de los constructos previos, los alumnos aprenden por reestructuraciones sucesivas que integran lo sabido y lo nuevo, lo reinterpretan y modifican su sentido en un proceso irregular, que a veces da saltos y que puede tardar años. El sistema didáctico es consciente del problema y procura dominar esta falta de correspondencia con la exploración de los conocimientos previos, la repetición de conceptos, con los currículos en espiral, atendiendo la diversidad de los alumnos, etc. Los saberes didácticos se caracterizan por su posible caducidad, de manera que a veces tienen que cambiar porque se desgastan o son obsoletos. Este cambio viene impuesto por las exigencias del saber sabio debido a la evolución de la disciplina y, otras veces, el saber puede devenir banal porque se ha convertido en saber público y resulta inútil enseñarlo.

