Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia

F. Xavier Hernàndez Cardona

GRAÓ

169

Serie Didáctica de las ciencias sociales
© F. Xavier Hernàndez Cardona
© de esta edición: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
c/ Francesc Tàrrega 32-34. 08027 Barcelona
www.grao.com

1.ª edición: marzo 2002
2.ª edición: octubre 2005
3.ª edición: febrero 2007

ISBN: 978-84-7827-270-9
DL: B-6.136-2007

Diseño de cubierta: Xavier Aguiló
Impresión: Imprimeix
Impreso en España

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquiera de sus medios tanto si es eléctrico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*.

Índice

Introducción | 7

Primera parte: Las ciencias sociales en la enseñanza y el currículum | 11

1. **Diseños curriculares en ciencias sociales. Características generales** | **13**
   Modelos curriculares y ciencias sociales | 13
   Objetivos generales, contenidos y orientaciones didácticas | 15

2. **Funcionalidad social de las ciencias sociales** | **19**
   El área y sus antecedentes | 19
   Límites disciplinares e interdisciplinares | 25
   Demanda social de geografía, historia y ciencias sociales | 28

3. **Los estudiantes frente a las ciencias sociales** | **33**
   Adquisición de conocimientos y formación de criterios | 33
   Variables estructurantes en ciencias sociales | 37
   - Espacio | 37
   - Tiempo | 39
   - Cronología | 40
   - Causalidad | 40
   - Nociones sociales | 42

   Bases generales para una didáctica de las ciencias sociales | 44

4. **Los contenidos** | **47**
   Hechos y conceptos: dialéctica de las escalas | 47
   Contenidos y metodología disciplinar | 50
   Valores y ciencias sociales | 54
   Instrucción científica y civismo democrático | 56

5. **Unidades didácticas en ciencias sociales** | **59**
   Secuenciación del aprendizaje en ciencias sociales | 59
   Objetivos y contenidos en las unidades didácticas | 61
   Actividades de aprendizaje | 62
   Desarrollo de casos | 63
   - Objetivos y contenidos | 63
   - Actividades de aprendizaje | 65
   - Temporización | 66
   - Material didáctico | 67
   - Reflexiones en torno a la propuesta de programación | 68

6. **Criterios técnicos de evaluación** | **71**
   Evaluación y currículum de área | 71
   Evaluación y métodos | 72

Secuencias de enseñanza-aprendizaje y evaluación | 73
- Evaluación inicial | 74
- Evaluación formativa | 75
- Evaluación sumativa | 77

Segunda parte: Modelos, casos y propuestas | 81

7. La conquista del espacio | 83
La dimensión espacial | 83
Cartografía y geografía | 84
Cartografía e historia | 89
Orientación. Convencionalidad. Escalas. Coordenadas. Relieve | 92
Interpretación y confección de planos y mapas a gran escala | 97
Fotografía aérea | 98

8. La conquista del tiempo | 101
La dimensión temporal | 101
Categorías y nociones temporales | 102
Causalidad | 103

9. Análisis de fuentes | 105
Fuentes y método científico | 105
Trabajo de campo | 108
Fuentes objetuales | 110
Fuentes monumentales patrimoniales | 111
Fuentes iconográficas | 113
Fuentes textuales y orales | 115
El laboratorio de sociales | 118

10. El tratamiento de los medios de comunicación e información | 121
Medios de comunicación de masas y contenidos | 121
La televisión. Noticiarios | 124
La publicidad | 125
Documentales, películas, series televisivas... | 126
La prensa | 127
Internet | 131

11. Procedimientos de aplicación | 133
Técnicas multidisciplinares | 133
Datos y recursos estadísticos | 135
- ¿En qué momentos didácticos podemos utilizar cada tipología gráfica? | 138

Juegos de estrategia y simulación | 139
Proyectos y situaciones empáticas | 143
Problemas | 145

12. Modelos procedimentales en geografía e historia | 147
Orientación. Manipulación y uso de la brújula | 149
- Un ejemplo: Un mapa de piratas | 149
- Otras posibilidades | 149
- Bibliografía | 149

Confección de planos y mapas | 150
- Un ejemplo: Levantamos un plano | 150
- Otras posibilidades | 150
- Bibliografía | 151

Representación del relieve | 151
- Un ejemplo: Una isla de corcho o cartón | 151
- Otras posibilidades | 152
- Bibliografía | 152

Datos estadísticos | 152
- Un ejemplo: Medir el clima | 152
- Otras posibilidades | 152
- Bibliografía | 152

Identificación de fuentes primarias | 153
- Un ejemplo: Historiar la propia vida | 154
- Otras posibilidades | 154
- Bibliografía | 154

Clasificación de fuentes | 155
- Un ejemplo: El rastro | 155
- Otras posibilidades | 155
- Bibliografía | 156

La memoria. Historia oral | 156
- Un ejemplo: No todos lo ven igual | 156
- Otras posibilidades | 157
- Bibliografía | 157

Análisis de fuentes escritas | 157
- Un ejemplo: Interpretar un texto | 157
- Otras posibilidades | 158
- Bibliografía | 158

Análisis de fuentes iconográficas | 158
- Un ejemplo: Arte que informa | 158
- Otras posibilidades | 159
- Bibliografía | 159

Fuentes objetuales y materiales | 159
- Un ejemplo: Casas de la antigüedad | 160
- Otras posibilidades | 160
- Bibliografía | 160

Fuentes audiovisuales | 160
- Un ejemplo: Algo de cine | 161
- Otras posibilidades | 161
- Bibliografía | 161

Interrogar el pasado y el presente | 161
- Un ejemplo: ¿Qué seré de mayor? | 162

- Otras posibilidades | 162
- Bibliografía | 162

Causalidad múltiple | 162
- Un ejemplo: Israelíes y palestinos | 163
- Otras posibilidades | 163
- Bibliografía | 163

Contrastar documentos | 163
- Un ejemplo: Guernica | 164
- Otras posibilidades | 164
- Bibliografía | 164

Lectura-interpretación de paisajes | 164
- Un ejemplo: Mirar por la ventana | 165
- Otras posibilidades | 165
- Bibliografía | 165

Modelos de evolución histórica del paisaje | 165
- Un ejemplo: Los lugares cambian | 166
- Otras posibilidades | 166
- Bibliografía | 166

Recogida de muestras y colecciones | 166
- Un ejemplo: Preparar un herbario | 167
- Otras posibilidades | 167
- Bibliografía | 167

Proyectos | 168
- Un ejemplo: Subir agua | 168
- Otras posibilidades | 169
- Bibliografía | 169

Simulación de procesos. Dramatizaciones | 169
- Un ejemplo: Talla de sílex | 169
- Otras posibilidades | 170
- Bibliografía | 170

Teledetección | 170
- Un ejemplo: Rastros del pasado | 171
- Otras posibilidades | 171
- Bibliografía | 171

Identificación con personajes (empatía) | 171
- Un ejemplo: Ya no soy yo | 172
- Otras posibilidades | 172
- Bibliografía | 172

Juegos de estrategia | 172
- Un ejemplo: ¿Podría haber sido de otra manera? | 173
- Otras posibilidades | 173
- Bibliografía | 173

Glosario de didáctica de las ciencias sociales | 175

Bibliografía general | 181

Introducción

Los sistemas de enseñanza-aprendizaje afrontan el siglo XXI con no pocos retos. Vertiginosos ritmos de cambio tecnocientífico, político y de mentalidades producen importantes desfases entre la realidad, la tradición y los intentos del pensamiento institucional para digerir y encuadrar las nuevas situaciones. Nunca en la historia de la humanidad se habían percibido con tanta nitidez, o desenfreno, los cambios «históricos». Nunca los humanos habían dispuesto de tan incontable número de ventanas para observar y comprender el conjunto del planeta.

Las generaciones actuales son, en consecuencia, más que cualquier otra que las haya precedido, esencialmente históricas, geográficas y sociales: sufren, gozan o acusan el «cambio» y a su vez pueden navegar y conocer un mundo que se ha hecho pequeño. La geografía y la historia, que en las aulas habían sido las encargadas de informar del devenir del tiempo y del espacio, y de las sociedades en el tiempo y en el espacio, experimentan importantes replanteamientos didácticos para afrontar los nuevos tiempos.

En este contexto de cambio hablar de evolución de los sistemas de enseñanza-aprendizaje institucionales es obviamente delicado. Cualquier cambio planteado de manera estática corre el riesgo de quedar obsoleto incluso antes de su puesta en práctica. De ahí que cualquier intento de progreso en el campo concreto de la enseñanza deba plantearse desde la elasticidad, es decir, con capacidad para amortiguar cambios y encuadrarlos dentro de presupuestos generales. Las reformas educativas en enseñanza primaria y secundaria obligatoria desarrolladas en diversos países desde finales del siglo XX ponen las bases para poder asumir situaciones de cambio dentro del cambio. Al respecto las actuales propuestas de contenidos son claras y se plantean en las nuevas áreas de conocimiento del medio social, ciencias sociales, geografía e historia que superan planteamientos tradicionales. Hasta ahora la geografía y la historia habían tenido un protagonismo hegemónico, o si se quiere exclusivo. Pero tal protagonismo padecía vicios de base anclados en la tradición decimonónica. En efecto, a menudo ambas disciplinas se planteaban con una vertiente más política que científica y no tenían en cuenta ni las aportaciones de la psicología ni las de la pedagogía para transmitir o dar a conocer con efectividad sus saberes y conocimientos.

En los nuevos horizontes definidos por las reformas de los sistemas educativos pueden superarse antiguos lastres. Un nuevo contexto más amplio y elástico, precisamente el de «área», definido por los contenidos que hay que impartir y aprender, substituye la vía exclusivamente disciplinar que ya había quedado estrecha. Las nuevas «áreas» de conocimiento del medio natural, social y cultural en primaria y de ciencias sociales, geografía e historia en secundaria obligatoria, a las que denominaremos genéricamente *área de ciencias sociales* en el presente trabajo, implican un cambio de orientación razonable. La geografía y la historia, materias con amplia experiencia en la enseñanza, continúan manteniendo protagonismo, pero quedan ahora abiertas, superando planteamientos ideológicos, a las más fecundas influencias de las más diversas ciencias sociales. A su vez se ofrece una posibilidad de desarrollo

en la enseñanza a otras ciencias sociales, en la medida en que la demanda y la experiencia lo permitan. Una geografía y una historia planteadas con criterios políticos decimonónicos, en las cuales el estado-nación como unidad de mercado era sujeto y objeto del conocimiento, y a las cuales se sumaba una distorsionada visión de la sociedad conjuntada con un grosero androcentrismo, dan paso a una concepción más abierta para afrontar los retos del mundo actual y de la propia comunidad cultural. En este contexto toma protagonismo la dimensión científica de las materias y adquieren importancia nuevas escalas de objetos de estudio como la propia comunidad y la propia sociedad, aquellas que por sentido común deben conocerse y sobre las cuales puede directamente experimentarse. El rescate de las relaciones dialécticas entre lo próximo y lo lejano va a ser sin duda uno de los caballos de batalla de los procesos de reforma para responder a las necesidades de un mundo en cambio.

Los nuevos marcos abiertos por las reformas de los sistemas educativos en Europa y América posibilitan afrontar retos, pero obviamente no garantizan por sí mismos un éxito en este sentido. Los problemas que debe afrontar el área son múltiples. Destacaremos en primer lugar el más importante: el factor humano. Los nuevos sistemas reformados suponen un desafío obvio para el profesorado que implica cambios de mentalidad y actitud. La desmoralización general e histórica provocada por numerosas promociones marcadas por el fracaso escolar, respecto a los contenidos de geografía e historia (secundaria) y también ciencias sociales (primaria), debe dar paso a un optimismo constructivo. Para que ello pueda efectivamente concretarse se precisa la convicción de que el área es socialmente útil y absolutamente imprescindible en la construcción de una ciudadanía de calidad, es decir, con criterio. A su vez, la desorientación del nuevo profesorado formado con escaso bagaje disciplinar, sobre todo el de primaria, también debe superarse de forma positiva. Tal punto de partida no es una declaración de principios vacía; es obvio que en el mundo actual cambiante por definición hacen falta referentes y puntos de orientación basados en la herencia-experiencia de civilización. Las ciencias sociales deben plantearse como experiencias científicas de humanidad, útiles para afrontar retos del presente. Los saberes sociales, históricos y geográficos son tanto o más útiles y funcionales que cualquier otro, en tanto en cuanto inciden en la formación de una ciudadanía con criterio, el activo más importante al que debe aspirar cualquier comunidad.

La variable científica, convertida en estructurante, es uno de los ejes que debe permitir el relanzamiento del área. Debe superarse, por tanto, el relato ideológico lineal, a menudo acientífico y arbitrario, que había caracterizado la enseñanza de las disciplinas sociales en favor de planteamientos científicos que pongan énfasis en el método. En este sentido, el interés que los actuales currículos de ciencias sociales ponen en los aspectos metodológicos no es baladí; responde a una auténtica voluntad de resituar el área en una perspectiva científica instructiva, que permita superar tradiciones ideológicas de distinto signo. El profesorado tiene un reto importante para reorientar en tal sentido sus actividades a lo cual debe sumarse un problema añadido: hacer compatibles propuestas extensivas con las necesarias profundizaciones intensivas. En efecto, los contenidos del área se caracterizan por su gran amplitud mientras que las disponibilidades horarias son limitadas. De ahí la importancia de saber secuenciar y concretar. La definición de una situación de equilibrio entre saberes

básicos, que deben conocerse, y temáticas sobre las cuales debe profundizarse, para conseguir una optimización metodológica, va a ser, sin duda, una de las principales problemáticas del área. En cualquier caso, como hemos destacado, el factor profesional humano es importantísimo.

El futuro exige que el profesorado atienda con especial interés a la formación, autoformación y preparación continuada. Las aportaciones procedentes del campo psicopedagógico deben tenerse en cuenta, pero también los principales avances que se operan en los campos científicos disciplinares implicados en el área.

El marco que ofrecen los nuevos sistemas de enseñanza permite, con garantías y por vez primera, generalizar la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, geografía e historia en clave científica-instructiva. La organización de los contenidos de hechos, conceptos y sistemas conceptuales, por una parte, y de procedimientos, por otra, así lo indica: saberes conceptuales y método conforman el eje medular de la enseñanza. Instrucción en saberes y método científico que es absolutamente fundamental en la formación del individuo en clave de racionalidad, racionalidad que implícitamente permitirá que el individuo opte, frente a los retos de la vida, con reflexión y criterio. Por otra parte la dimensión implícitamente educativa, inherente a toda formación científica, viene complementada por la formación explícitamente educativa que incorporan los diseños curriculares contemporáneos. En efecto, la consideración de los contenidos de actitudes, valores y normas incide en este sentido. La enseñanza se concibe como instrucción científica, pero también como educación democrática *de* y *en* valores, educación que se desarrolla dialécticamente y en paralelo a la instrucción. Tal relación no es extraña al devenir histórico de las sociedades occidentales, a fin de cuentas el desarrollo científico únicamente es posible en un marco de libertades democráticas; y es obvio que el progreso, como ideología, sólo es viable basado en los pilares de la ciencia y de las libertades.

Como hemos indicado a lo largo de esta introducción los retos para el profesorado del área no son ni pocos ni sencillos. Sin embargo son retos fascinantes que el profesorado debe afrontar con el convencimiento de que su papel no sólo es importante, sino que es útil e imprescindible.

Naturalmente el currículum es la piedra angular que permite la articulación de estos complejos procesos. El currículum es una construcción de naturaleza sociopolítica que permite tomar decisiones sobre aquello que deben aprender las jóvenes generaciones. El currículum explicita la naturaleza del conocimiento seleccionado y los criterios de organización de la enseñanza-aprendizaje. El currículum orienta sobre las maneras en que pueden ser enseñados, aprendidos y evaluados los contenidos propuestos. Finalmente el currículum posibilita una relación dialéctica entre propuesta y desarrollo práctico, acotando el papel del profesorado como protagonista de su concreción. Por decirlo de otra manera, la selección de unos determinados saberes y la promoción de unos determinados valores, efectuada a partir de una determinada cosmovisión sociopolítica (democrática en nuestro caso) inciden, naturalmente, en «qué» debe enseñarse, en «cómo» debe enseñarse y en la función otorgada al profesorado en el proceso. El profesorado cobra en la nueva coyuntura un gran protagonismo, ya no es simplemente un agente transmisor de contenidos acotados y preestablecidos; decide en el «qué» y el «cómo», ya que a él le corresponde concretar

los objetos de enseñanza-aprendizaje: saberes científicos y su didáctica en función de un alumnado concreto. En este nuevo contexto el objetivo es claro: el alumno debe aprender a aprender sobre la base de saberes para contextualizar; métodos para analizar, criterios para actuar y valores que orienten las acciones anteriores.

Cabe destacar finalmente la constatación de un fenómeno que no debe pasar desapercibido para los profesionales de la enseñanza, ni para los teóricos de la didáctica de las ciencias sociales. Se trata de la progresiva importancia de los contextos de enseñanza-aprendizaje no formales con referencia a las ciencias sociales. En efecto, en la medida en que los cambios sociales han forzado una mayor beligerancia educativa de los aparatos de la enseñanza, la dimensión instructiva ha perdido importancia o se ha trasladado parcialmente a otros espacios, que son los encargados de explicar hechos y contenidos con una alta eficacia. Los alumnos aprenden historia y geografía en las aulas, pero también aprenden, cada vez más, a partir de programas específicos de televisión o productos multimedia, a través del turismo escolar, gracias a los talleres o actividades que se planifican desde los museos; visitando monumentos musealizados, o jugando con juegos informáticos de historia. La historia y la geografía se aprenden, cada vez más, fuera del aula y ello, lejos de ser negativo, abre perspectivas insospechadas a la didáctica. A corto plazo lo que pueda enseñar un monitor especializado o un maestro sobre un monumento, un museo o un paisaje va a tener una importancia similar y la enseñanza no formal va a ganar protagonismo, y parece obvio que los profesionales de la enseñanza y los didactas no deben ser ajenos a tales procesos.

Primera parte:

Las ciencias sociales en la enseñanza y el currículum

1

Diseños curriculares en ciencias sociales. Características generales

Modelos curriculares y ciencias sociales

Los diseños curriculares de ciencias sociales, de las etapas de primaria y secundaria, desarrollados en el Estado español y sus autonomías, así como los apuntados en diversos países hispanos, son el marco general que estructura el área de ciencias sociales para ambas etapas a partir de unos objetivos generales, propuestas de organización, establecimiento de contenidos, orientaciones didácticas y orientaciones y criterios de evaluación. Se trata pues de indicaciones generales para el conjunto de cada etapa que permiten que los docentes establezcan posteriormente diversos niveles de concreción para responder, con más eficacia, a las necesidades o demandas de los destinatarios últimos de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por decirlo de otra manera, las administraciones educativas ofrecen un marco general que los docentes deben concretar, teniendo en cuenta los criterios de evaluación que deben alcanzarse al finalizar la etapa.

El concepto *área* es muy polivalente y no debe confundirse con el de *disciplina* o *materia*; el área no es ni una disciplina ni una suma de disciplinas, sino que se articula con lógica propia a partir de unos objetivos y unos contenidos establecidos a partir de tres fuentes básicas: epistemológica, psicopedagógica y sociológica (sociopolítica).

En este sentido, los diseños curriculares de ciencias sociales son propuestas flexibles en las cuales se contemplan distintos tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Los contenidos conceptuales y procedimentales tienen un carácter netamente científico e instructivo, mientras que los contenidos actitudinales relacionan los anteriores con la educación integral del individuo, en sus parcelas social e individual. Todos ellos son, evidentemente, importantes y están sujetos a evaluación.

En general los currículos parten de una voluntad diversificadora, las ciencias sociales se entienden en un sentido amplio. Historia, geografía, economía, sociolo-

gía y antropología son las ciencias que, a menudo, se citan explícitamente aunque sin concretar o imponer posibles articulaciones para un planteo interdisciplinar o disciplinar. Se otorga un papel estructurante a la geografía y la historia, y se propone que las aportaciones de otras ciencias se incorporen parcialmente a su discurso. Lo que sí que se explicita, en cualquier caso, es la voluntad de dotar al alumnado de una información conceptual, un bagaje metodológico y un marco de valores que guíe sus acciones.

Por lo que respecta a las escalas del objeto de estudio, los diseños curriculares muestran también su voluntad diversificadora en cuanto a los contenidos destacándose que éstos no incluyen solamente los que se centran en el estado como sujeto y objeto de las ciencias sociales. En este sentido se superan los planteamientos tradicionales, ya que el estado queda matizado, a pesar de que algunas propuestas de involución programática pudieran hacer pensar en nuevos relanzamientos con intencionalidad política. Así cabe interpretar, por ejemplo, los intentos de finales del siglo XX por aumentar el peso de la historia política de España tanto en primaria como en secundaria.

Pero a pesar de todas las resistencias y tentativas involucionistas los contenidos políticos dan paso y se amplían con posibles y diversos panoramas: vida cotidiana, sociedad, producción, comercio, familia, mujer, alimentación, vida privada, etc., y en algunos casos se relacionan con ejes transversales que intentan conectar con los temas de mayor actualidad social. En este contexto de diversificación los contenidos autonómicos, en el caso del Estado español, cobran protagonismo. La geografía, historia e historia del arte de las comunidades autónomas y regiones adquieren importancia. Se considera que una de las funciones de los centros educativos es la de dar a conocer la cultura propia de la sociedad en que se insertan. Se argumenta también dicho protagonismo a partir de la psicología evolutiva, en el sentido que los conocimientos se adquieren mejor de lo particular a lo general y de lo concreto a lo abstracto; y lo particular y concreto es el medio en el cual se desenvuelve el individuo. Se entiende que la reflexión sobre la propia cultura genera capacidad de comprensión de otras culturas y por ello se propone una relación dialéctica de lo más particular a lo más general y viceversa.

La geografía se concibe de forma amplia, como análisis ecogeográfico que comprende el territorio, las intervenciones antrópicas sobre él y las problemáticas y situaciones que ello pueda generar. No hay una opción diáfana por un determinado paradigma geográfico, si bien las diversas referencias indican la voluntad de incorporar aspectos de diversas tradiciones: posibilismo, geografía de la percepción, geografía radical, geografía cultural y humanística.

La historia, como en el caso de la geografía, se concibe de forma abierta, sin una opción explícita por un determinado paradigma y recogiendo las más diversas aportaciones. En cualquier caso se entiende la historia desde una visión totalizadora, es decir, que debe ocuparse de la evolución-transformación en el tiempo de diversos objetos de estudio. Se pone el énfasis en que los aspectos metodológicos de las disciplinas también forman parte de los contenidos que hay que trabajar. En este sentido se explicita sobre la reflexión y conocimiento de las metodologías del historiador y del geógrafo.

Por lo que respecta al marco psicopedagógico hay amplio consenso respecto a que las opciones y estrategias constructivistas deben estar presentes en el planteamiento de la enseñanza-aprendizaje de la geografía, historia y ciencias sociales: entender el aprendizaje como un proceso de construcción, propiciar un aprendizaje significativo y tener en cuenta los preconceptos de los alumnos.

Objetivos generales, contenidos y orientaciones didácticas

Los *objetivos generales* que pretende el área son de carácter terminal, deben conseguirse al final de las etapas y se expresan en forma de capacidades que deben asumirse. En general, los diseños curriculares explicitan objetivos generales del estilo de los que enumeramos a continuación:

Al finalizar la etapa *primaria*, el alumnado debe ser capaz de:

1. Saber utilizar diversas fuentes de información directa e indirecta, para adquirir la información que le interesa, procesándola, interpretándola y expresando sus resultados mediante diversos lenguajes.
2. Formular preguntas e hipótesis, llegando a conclusiones o generalizaciones a partir de temas próximos conocidos o concretos.
3. Orientarse y desplazarse en el espacio a partir del cuerpo, de otros puntos referenciales del entorno y de códigos usuales de representación del espacio. Reconocer y expresar el espacio utilizando diferentes soportes y técnicas.
4. Utilizar, para referirse al tiempo personal y al cronológico, aquellas nociones comúnmente utilizadas para medirlo, y entender correctamente los instrumentos con que se representa la cronología. Demostrar haberse iniciado en la comprensión del tiempo histórico y de algunas de las características de las grandes etapas de la humanidad.
5. Tener un conocimiento de sí mismo en interacción con el entorno geográfico e histórico. Emitir juicios críticos y constructivos ante diferentes situaciones y problemas, tanto del entorno más próximo como de otros más alejados en el espacio o en el tiempo.
6. Aplicar el vocabulario específico adquirido con la finalidad de describir y analizar aspectos del entorno geográfico, histórico y social y de sus relaciones, referentes tanto a la realidad próxima conocida como a otras situaciones alejadas.
7. Reconocer y explicar acontecimientos, lugares, símbolos, monumentos, personajes, instituciones del pasado y del presente, definidores de la geografía y la historia de la propia comunidad y de su realidad social, territorial y nacional, que le permitan identificarse con la colectividad del propio país.
8. Reconocer, valorar y cumplir las normas sociales relacionadas con el respeto a sí mismo y a los demás, y aquellas que regulan las relaciones y la convivencia entre la diversidad de grupos que configuran la propia comunidad.

9. Conocer y respetar los derechos humanos, ejerciendo los derechos y deberes democráticos en sus actuaciones.
10. Valorar el medio ambiente a partir de los conocimientos adquiridos, considerándolo en sus dimensiones naturales, histórico-artísticas y estéticas.

Al finalizar la etapa de *secundaria obligatoria* el alumnado debe ser capaz de:

1. Interpretar y representar un espacio determinado utilizando diferentes técnicas, y realizar una lectura correcta de diferentes espacios representados mediante diversos tipos de registro (mapas, planos, croquis, fotos, etc.).
2. Entender y utilizar distintas categorías temporales: orientación (pasado, presente y futuro), posiciones relativas (sucesión, simultaneidad), duraciones (acontecimiento, períodos coyunturales, períodos estructurales) y medida (unidades temporales, tiempo y cronología histórica).
3. Localizar, clasificar, interpretar y criticar documentos o fuentes de información directas o indirectas, aplicándolas al estudio de una determinada temática o a la resolución de problemas.
4. Sistematizar y ordenar, mediante diferentes tipos de registros (gráficos, estadísticas, cuadros, fichas, audios, etc.), los datos obtenidos mediante distintas fuentes de información.
5. Identificar algunas de las principales causas que motivan una determinada situación o hecho histórico y las consecuencias que pueden derivarse de una situación, acción, hecho histórico, etc. determinados.
6. Entender que la estructura y dinámica de la nación, sociedad y territorios propios, así como de otras sociedades y espacios, son el resultado de procesos históricos en los que inciden múltiples factores.
7. Comprender puntos de vista, formas de vida y códigos morales distintos de los habituales del área cultural occidental, relativizando diferencias y valorando las aportaciones de otras áreas culturales. Igualmente, ha de ser capaz de situarse en el punto de vista de las personas de otros tiempos o lugares.
8. Expresarse con un vocabulario específico y propio de las ciencias sociales, utilizándolo con precisión y rigor.
9. Establecer modelos o conclusiones generales a partir del análisis de diferentes hechos o situaciones particulares.
10. Criticar cualquier fenómeno, actual o histórico, relacionado con las sociedades y los espacios que ocupan, argumentando los motivos, opiniones y puntos de vista propios.
11. Incorporarse de forma activa, participativa, democrática y crítica a la cultura, la sociedad civil, las instituciones democráticas y la realidad del país, utilizando el análisis y el conocimiento del territorio y la historia.
12. Respetar y defender, en la medida de sus posibilidades, el patrimonio cultural, histórico-artístico, medioambiental, etc., de la propia comunidad, expresando asimismo su solidaridad con el patrimonio y la cultura de otras colectividades.
13. Valorar positivamente la corrección y el respeto en todos los ámbitos de relación entre personas e instituciones.

14. Establecer hipótesis de trabajo y, a partir de un modelo de interpretación, poder deducir su validez en casos, situaciones o hechos particulares.
15. Relacionar e interrelacionar diferentes conocimientos adquiridos, informaciones y expectativas diversas en la interpretación de situaciones, hechos o acontecimientos de la actualidad y de la historia del país, así como los que impliquen otras naciones, pueblos o territorios.

Los currículos también explicitan *bloques de contenidos* de hechos, conceptos, sistemas conceptuales; de procedimientos y de actitudes, valores y normas. La enumeración de los contenidos no implica, necesariamente, un orden cronológico en su desarrollo.

La manera en que pueden combinarse u organizarse los contenidos puede ser muy diversa. Las unidades didácticas pueden proponerse a partir de los contenidos de un determinado bloque, o agrupación de contenidos, pero esa es una de las opciones, también pueden plantearse unidades didácticas a partir de distintos bloques o con una intención más disciplinar seleccionando y agrupando contenidos de diferentes bloques. Buscando un símil significativo podríamos decir que los contenidos son una especie de *buffet* libre, hay platos diversos pero no ilimitados, el menú puede seleccionarse en orden y contenido... Podemos elegir un menú clásico, pero nada impide empezar por el postre, o primar las legumbres o las carnes; podemos comer más o menos, según nuestras características y necesidades. En cualquier caso, sí que hay una exigencia y es que deben alcanzarse un mínimo de calorías/proteínas y un mínimo de equilibrio y ello se regula, de entrada, con los objetivos generales, y de salida, con criterios para la evaluación.

Por lo que respecta a las *estrategias didácticas*, los diseños curriculares contemporáneos, de acuerdo con los presupuestos constructivistas, se mantienen en una cierta amplitud. Estrategias expositivas, de indagación o proyectos de investigación pueden tener igual validez siempre que propicien un aprendizaje significativo. Con todo hay que ser prudentes al respecto ya que el fin (aprendizaje significativo) no debería justificar los medios, ya que medios y fines no son, obviamente, independientes. En este sentido el constructivismo ni debe ni puede ser una coartada para justificar estrategias basadas exclusivamente en un estilo directivo y memorístico, por ejemplo; ello quiere decir que los duros avances que ha protagonizado la didáctica desde los tiempos de la Escuela Nueva deben tenerse en cuenta, ya que son un activo no sólo importante, sino imprescindible. La conjunción de diversas estrategias en sintonía con el objeto de estudio que debe tratarse, la organización del alumnado en diversos tipos de agrupamientos (gran grupo, pequeño grupo, grupo coloquial), así como la selección y utilización adecuada de materiales didácticos (biblioteca de aula, materiales de investigación y consulta, libro de texto, juegos, *dossiers*, fichas de observación, etc.) son opciones que el profesorado deberá valorar y meditar en función de objetivos, necesidades y posibilidades.

Los diseños curriculares dan orientaciones y criterios de *evaluación* para el alumnado, dichos criterios acostumbran a ser algo más que orientativos y se convierten en prescriptivos en tanto en cuanto los alumnos deben ser capaces de asumirlos al finalizar una etapa. En consecuencia, son un referente importante para la organización de los ciclos y el planteamiento de las unidades didácticas.

Los currículos suelen ser explícitos cuando señalan sobre qué debe centrarse la evaluación, sobre lo que debemos evaluar:

- El conjunto de las actividades realizadas por los estudiantes individualmente o en equipo con respecto a la adquisición de conceptos, dominio de procedimientos y práctica de actitudes.
- La programación trabajada en clase.
- Las relaciones de comunicación y participación.
- Los aspectos de estructura interna del centro que obstaculizan la participación real de estudiantes y enseñantes en el proceso educativo.

La finalidad de la evaluación del alumnado es que cada alumno y alumna conozca qué ha aprendido así como los factores que favorecen su formación, para aprender a analizar y reflexionar sobre su práctica y su evolución.

Sin embargo, la evaluación también es útil para reorientar la actividad del profesorado y la administración, ya que permite la reflexión sobre la investigación del profesor y del equipo sobre la práctica y desarrollo del currículum. La evaluación favorece la observación en el centro de aspectos estructurales de funcionamiento interno que obstaculizan la acción educativa. La evaluación ayuda a que los implicados en la realización de un proyecto curricular busquen alternativas a las deficiencias en la puesta en práctica. Por lo que respecta a la administración educativa, la evaluación permite que pueda responder a las necesidades que la evolución del proceso educativo pone de manifiesto. Resumiendo, la función de la evaluación es fomentar la toma de conciencia de los que participan en un proyecto educativo y promover la adopción de decisiones eficaces asumidas.

Por lo que respecta a los recursos para la evaluación, los currículos establecen una amplia gama de posibilidades a criterio del profesor: observación y análisis del cuaderno de clase de los alumnos, pruebas orales y escritas, entrevistas, el diario de clase, etc.