



INVESTIGACION E INNOVACION ESCOLAR

Didáctica de las Ciencias Sociales

Francisco Martín López(*)
Dpto. Didácticas Especiales
Universidad de Córdoba.

RESUMEN

La programación de las Didácticas Especiales, como nuevas áreas de conocimiento en la docencia e investigación universitarias, ha supuesto romper la tradición pedagógica española de considerar la Didáctica como Teoría general de la enseñanza, al margen de la docencia concreta de las Ciencias Experimentales, Humanas y Sociales.

La definición epistemológica de los campos de conocimiento de las Didácticas Especiales es una tarea urgente para delimitar el objeto científico de estas disciplinas, los problemas que deben investigarse y los procedimientos metodológicos que pueden utilizarse.

Las breves reflexiones que hacemos a continuación, no pretenden más que aproximarnos al marco conceptual de la Didáctica de las Ciencias Sociales, invitando al debate y a la discusión científica.

Definición

El enfoque dominante en el campo de las Ciencias de la Educación es el de considerar a la Didáctica como una ciencia aplicativa o tecnológica, resolutoria de problemas reales mediante estrategias elaboradas científicamente, de modo que los conocimientos teóricos sean validados en la medida que explican y

resuelven tales problemas. Esta consideración borra los límites entre teoría y práctica, en un continuum lógico de reflexión-acción y acción-reflexión.

El campo científico de la Didáctica puede delimitarse estableciendo la diferenciación entre Didáctica general y Didácticas especiales. La primera estudia el fenómeno de la enseñanza de un modo general, sin descender a especi-

(*) Dpto. de Didácticas Especiales.
Priego de Córdoba, 4
14013 (Córdoba).

ficar las variaciones que se dan de unas materias a otras. Considera la enseñanza como un fenómeno unitario, estudiándola en sus condiciones más generales, a fin de elaborar teorías, conceptos, métodos y técnicas aplicables a todas las materias para dar mayor eficiencia a lo que se enseña. Las Didácticas Especiales, por su parte, elaboran los principios y normas válidas para cada sector del saber, objeto de la enseñanza, estudiando la aplicación de los principios de la Didáctica General a la enseñanza de cada disciplina concreta. Cuando la Didáctica se aplica a la enseñanza de una determinada materia, en nuestro caso las Ciencias Sociales, la situación cambia y en la dinámica de interacción toman importancia los contenidos, las habilidades y las técnicas que van a ser enseñadas.

Desde esta perspectiva, podemos definir la Didáctica de las Ciencias Sociales como la disciplina teórico-práctica que permite al docente encontrar la estrategia y los medios técnicos necesarios para facilitar el aprendizaje de los conceptos científicos y procesos que explican la actuación del hombre como ser social y su relación con el medio natural, tanto en el presente como en el pasado.

De lo expuesto, se desprende que la Didáctica de las Ciencias Sociales, además de hacer suyos los paradigmas que constituyen la razón de ser de la Didáctica general, debe trabajar en estrecha relación con las disciplinas sociales que constituyen, de forma más significativa, el contenido de su currículum: Geografía, Historia, Demografía, Economía, Sociología, Ciencia Política y Antropología.

Delimitación del campo científico de la Didáctica de las Ciencias Sociales

El objeto epistemológico de la Didáctica de las Ciencias Sociales es el proceso enseñanza-aprendizaje del contenido propio de las disciplinas sociales; entendiendo por contenido, no sólo el conjunto ordenado de conocimiento producido; sino, también, el desarrollo de capacidades operativas, estrategias de pensamiento y solución de problemas.

La Didáctica de las Ciencias Sociales es, pues, una disciplina compleja que ha de integrar en su currículum las aportaciones procedentes de los siguientes campos de conocimiento:

1. La Epistemología de las Ciencias Sociales, debiendo tener en cuenta sus paradigmas dominantes: el neopositivismo y el marxismo crítico.

2. La Psicología genética y del aprendizaje, y muy especialmente las teorías que explican los procesos de percepción, conceptualización y representación del espacio, el tiempo y los fenómenos sociales.

3. La Teoría curricular que ofrece los elementos básicos de un diseño didáctico que integra todas las aportaciones de las llamadas «Ciencias condicionantes» de la educación.

4. La Organización Escolar que tiene especial incidencia en cuanto estudia las variables contextuales del proceso de enseñanza-aprendizaje, refiriéndose a espacios, horarios, materiales, recursos y técnicas específicas que sean apropiadas para mejorar la calidad de la enseñanza.

Las aportaciones de estas disciplinas a la Didáctica de las Ciencias Sociales no pueden ser consideradas como una mera yuxtaposición de contenidos, sino que han de ser elaboradas e integradas en un sistema propio. Precisamente, ésta es una de las tareas más difíciles en nuestro campo, la de seleccionar adecuadamente todos los elementos de ese conjunto sistémico en un esquema sencillo, para que sea inteligible, coherente y operativo, y explique de forma unitaria su objeto de referencia.

M. Bunge (1985) ha escrito con razón que «el progreso de la ciencia no consiste en amontonar sin criterio crítico generalizaciones aisladas, y aún menos datos sueltos. El progreso de la ciencia supone siempre, en mayor o menor medida y entre otras cosas, un aumento de la sistematicidad o coordinación».

Diseño curricular del área

La expresión «diseño curricular» o «diseño del currículum» ha sido acuñada en el ámbito anglosajón (*curriculum design*), para expresar las relaciones que se establecen entre profesores, alumnos, contenidos, materiales, métodos, tiempo y objetivos pretendidos en la enseñanza de una disciplina, área de conocimiento o, incluso, nivel de un sistema educativo. J. Gimeno (1985) ha advertido que esta expresión es sinónima a la de «programar la enseñanza», más difundida entre nosotros, que

hace referencia a preveer por anticipado la acción docente a desarrollar, debidamente fundamentada: saber qué se hará, cómo, cuándo, por qué y cómo y cuándo evaluar.

Para algunos especialistas, como Stenhouse (1984) y Elliott (1985), el currículum incluye tanto la descripción del proyecto didáctico, como el análisis empírico de lo que realmente sucede en el aula, cuando el proyecto se lleva a cabo; ésto explica que el currículum deba contemplar, también, una serie de principios para el estudio empírico de su aplicación. C. Coll (1987) manifiesta que es obvio que hay dos aspectos relacionados con el currículum, el proyecto o diseño curricular y su desarrollo o aplicación, y que ambos están íntimamente conectados. El problema reside en que resulta difícil admitir que el análisis empírico de los que sucede realmente en las aulas pueda reducirse al desarrollo o aplicación del currículum, «¡a menos que en él se incluyan absolutamente todos los factores que, de una u otra manera, inciden sobre la realidad escolar!».

El diseño curricular del área de Didáctica de las Ciencias Sociales es, pues, una tarea compleja que obliga a tener en cuenta una serie importante de consideraciones sobre la finalidad de la enseñanza de los estudios sociales, sobre el papel que juega su aprendizaje en el desarrollo de las personas, sobre las relaciones entre la educación escolar y otros tipos de enseñanza no formal: T.V., cine, radio, prensa, etc.

El diseño curricular requiere, además, integrar informaciones que provienen de distintas fuentes: del análisis socio-antropológico, del análisis psicológico, del análisis disciplinar y del análisis de la propia práctica pedagógica.

Entre todas estas informaciones, revisten una especial importancia las que tienen su origen en el análisis psicológico, es decir, las que se refieren a los procesos de aprendizaje escolar y de desarrollo de los alumnos, porque afectan, tal como subraya C. Coll (1987), a todos los elementos que forman parte de una propuesta curricular: determinación de niveles educativos, selección de objetivos y contenidos, secuencias de aprendizaje, relaciones interpersonales, elección de materiales y recursos, y evaluación de los aprendizajes prescritos para comprobar si se han conseguido o no en la extensión y profundidad deseadas.

Esta perspectiva no debe ser interpretada como un reduccionismo psicológico del diseño curricular, ya que establecidos los niveles educativos en función de las aportaciones fundamentales de la Psicología genética, entran en juego simultáneamente las consideraciones del análisis socio-antropológico, disciplinar y pedagógico.

La Psicología genética sostiene que el desarrollo de las personas es un proceso adaptativo y de maduración psíquica que pasa por una serie de estadios que, con pequeñas fluctuaciones de los márgenes de edad, son relativamente universales en su orden de aparición. A cada uno de los grandes estadios de desarrollo (sensoriomotor: 0-2 años, aproximadamente; intuitivo o preoperatorio: 2-6/7 años, aproximadamente; operatorio concreto: 7-10/11 años, aproximadamente; operatorio formal: 11-14/15 años, aproximadamente) corresponde una forma de organización mental, una estructura intelectual, que se traduce en unas determinadas posibilidades de razonamiento y de aprendizaje a partir de la experiencia. (Piaget e Inhelder (1969), Delval (1983), Coll y Gillieron (1985)).

El diseño curricular debe tener en cuenta estas posibilidades, no sólo en lo que concierne a la selección de los objetivos y de los contenidos, sino también en la manera de planificar las actividades de aprendizaje, de forma que se ajusten a las peculiaridades de funcionamiento de la organización mental del alumno.

Otro aspecto importante es que la repercusión de las experiencias educativas formales sobre el desarrollo personal del alumno está igualmente condicionada por los conocimientos previos con que inicia su participación en las mismas. Estos conocimientos pueden ser el resultado de experiencias educativas anteriores —escolares o no— o de aprendizajes espontáneos; asimismo, pueden estar más o menos ajustados a las exigencias de las nuevas situaciones de aprendizaje y ser más o menos correctos. En todo caso, de lo que no hay duda es que el alumno que inicia un nuevo aprendizaje escolar lo hace a partir de los conceptos, representaciones y conocimientos que ha construido en su experiencia previa y los utiliza como instrumentos de interpretación que condicionan el resultado del aprendizaje. Es preciso, además, tener presente que en el proceso de aprendizaje el sujeto desempeña un papel acti-

vo y no pasivo, es decir que no se limita a recoger lo que se le transmite sino que necesita reconstruirlo. Todo aprendizaje es entonces una reconstrucción en la que el sujeto organiza lo que se le proporciona de acuerdo con los instrumentos intelectuales de que dispone y con sus conocimientos anteriores. Todo conocimiento nuevo es asimilable únicamente en la medida que existan esquemas que sean capaces de integrar ese conocimiento y de modificarse.

Estas aportaciones de la Psicología genética o del desarrollo tienen tres claras consecuencias para el diseño curricular de la Didáctica de las Ciencias Sociales:

1. La enseñanza de las Ciencias Sociales tiene que adaptarse al nivel o estudio de desarrollo y estructura intelectual de los alumnos.

2. Es necesario asegurar la coherencia y continuidad de la enseñanza de las ciencias Sociales entre todos los niveles educativos, desde la educación infantil hasta la enseñanza universitaria.

3. No es posible iniciar un proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, como disciplinas científicas, hasta los 11-12 años en que aparece el desarrollo operatorio formal que posibilita el razonamiento hipotético-deductivo, y sólo de una forma incipiente. Esto no supone, en absoluto, que hay que renunciar a toda enseñanza relacionada con los fenómenos sociales antes de esa edad. Durante el período de las operaciones concretas, el niño lo que puede hacer es realizar tipos de actividades que le preparen para la adquisición posterior de los conceptos en el terreno representativo abstracto. El niño que no ha llegado a ese estadio lo que es capaz de entender más fácilmente es lo concreto, es decir, lo que se produce delante de sus ojos, aquello sobre lo que puede manipular y actuar. Podrá, pues, adquirir una gran cantidad de conocimientos, pero todavía no de una manera sistemática y científica, en sentido estricto.

Estos razonamientos, expuestos de forma muy sumaria, nos permiten proponer que en el diseño y desarrollo curricular del área de Didáctica de las Ciencias Sociales se distingan diferentes niveles o disciplinas:

1. Didáctica del Área de Experiencia Social en la Educación Infantil. (2-6 años).

2. Didáctica del Área de Experiencia Social en la Educación Primaria. (6-12 años).

3. Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria. (12-16 años).

4. Didáctica de las diferentes disciplinas incluidas en el área de conocimiento de las Ciencias Sociales en el Bachillerato o Educación Secundaria post-obligatoria. (16-18 años).

4.1. Didáctica de la Geografía.

4.2. Didáctica de la Historia.

4.3. Didáctica de la Historia del Arte.

4.4. Didáctica de la Economía.

4.5. Didáctica de la Sociología.

4.6. Didáctica de la Ciencia Política.

El diseño propuesto exige diversos proyectos de investigación y experimentación para cada una de las disciplinas ramificadas del tronco común del área, con especial atención a la propuesta de objetivos, programación de contenidos, aprendizaje de conceptos, habilidades y técnicas instrumentales, diseño de nuevos materiales y recursos didácticos, y sistemas de evaluación. Investigación necesaria para corregir el actual panorama de inadecuación de las enseñanzas que se imparten al desarrollo cognitivo de los alumnos, tema central del llamado «fracaso escolar».

J. Delval (1986) ha subrayado este problema, manifestando que «si comparamos lo que aparece en los programas escolares con lo que los sujetos aprenden acerca de ellos encontramos un auténtico abismo..., porque no sólo los chicos no aprenden la mayor parte de las cosas que se les enseña, sino que las que son capaces de repetir no las entienden, son conocimientos que no sirven prácticamente para nada porque no saben cómo pueden aplicarse... No es lo mismo aprender a hacer cosas que aprender a decir cosas, lo primero es mucho más importante pero en la escuela sólo aprenden esto último y el auténtico fracaso escolar está ahí, en que los alumnos terminan la escuela y están domesticados y/o desengañados, pero no han aprendido conocimientos significativos y utilizables».

Investigación en la acción

La investigación en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales debe abarcar todos los elementos y procesos que inciden en la enseñanza y en el aprendizaje. Estos procesos hacen referencia tanto al comportamiento docente del profesor como a las actividades de

los alumnos, a los contenidos disciplinares y a la peculiaridad del contexto socio-cultural donde se producen intercambios y aprendizajes.

La investigación en la acción —como dice J. Gimeno (1985)— «no es la búsqueda de soluciones mágicas a problemas concretos, sino la actitud científica imprescindible para el desarrollo de la propia ciencia de la enseñanza».

La relación entre teoría y práctica, investigación y acción, no puede considerarse como una relación de continuidad y dependencia unidireccional, sino como complementaria y circular. La investigación y la teoría no dictan ni prescriben directamente la práctica, sólo ofrecen apoyo instrumental y conceptual para que el docente se sitúe en el contexto y analice con rigor los elementos y relaciones que caracterizan la vida del aula, formule hipótesis de trabajo y fundamente de modo racional las decisiones situacionales que adopta.

Los procedimientos metodológicos deben acomodarse al planteamiento y diseño de la investigación, sin confundir los principios teóricos con los métodos específicos y técnicas de investigación. Cook y Reichardt (1986) han planteado recientemente la necesidad de utilizar un pluralismo metodológico y lograr la combinación que resulte más adecuada al problema objeto de la investigación. Así, junto a técnicas cuantitativas que busquen obtener datos que puedan ser cuantificados, procesados y tratados estadísticamente, es necesario utilizar procedimientos y técnicas cualitativas que penetren más allá de lo observable en el mundo de los significados e intenciones subjetivas, con que los profesores y alumnos perciben, interpretan y participan en el proceso interactivo que caracteriza la vida del aula.

A la resolución de dos tipos de problemas, deberían orientarse nuestros esfuerzos en el campo de la investigación didáctica de las Ciencias Sociales:

1. Conocimiento de la realidad en la que tenemos que actuar, especialmente las peculiaridades del desarrollo cognitivo de los alumnos en los diferentes niveles educativos, para que no exista un desfase obstaculizador entre la capacidad intelectual y la dificultad de los contenidos y tareas que deban realizarse, así como el estudio sistemático de lo que pueden conocer en condiciones favorables de aprendizaje.

2. Elaborar modelos alternativos para mejorar la calidad de la enseñanza: diseños curriculares que proporcionen a los alumnos instrumentos intelectuales que les permitan comprender la realidad social que les rodea, estrategias cognitivas de exploración y de descubrimiento, aprendizaje significativo de conceptos, confección de nuevos materiales y recursos didácticos.

En el marco del primer ámbito de problemas, pueden inscribirse los trabajos realizados por J. Delval (1981, 1982, 1987) sobre la representación infantil del mundo social y económico; los trabajos de M. Carretero, M. Asensio y J.I. Pozo (1913), 1985, 1986, 1987), sobre la comprensión de las nociones sociales y el aprendizaje del tiempo histórico, y los de A. Marchesi (1983, 1984), E. Martín (1985), E. Ochaita (1983, 1987), P. Gil y R. Piñeiro (1982, 1984, 1985, 1987) sobre la formación de conceptos espaciales y representación del entorno en los niños.

En relación con el segundo grupo de problemas, cabe citar las aportaciones de H. Capel, A. Luis y L. Urteaga (1982, 1983, 1984 y 1986) y P. Benejam, M. Casas y R. Batllori (1976, 1978, 1980, 1986) sobre diferentes aspectos de la enseñanza de la geografía; J. Domínguez (1986, 1987) sobre la naturaleza del conocimiento histórico y el papel de la historia en el curriculum escolar, y algunas alternativas a la programación oficial elaborados por los grupos de trabajo Clarión (1978, 1979, 1981), Garbí (1978), Germanía 75 (1977) Eina (1980) y Grup de Ciències Socials de «Rosa Sensat» (1981).

Concluyo, recordando y haciendo propias las palabras de M. Carretero (1987): «... en el futuro la innovación educativa en el área de las Ciencias Sociales debería ir acompañada de una mayor sistematicidad, fundamentación teórica y estructuración. De esta manera, es posible que consigamos, entre los más teóricos y los más aplicados, dar respuesta al reto de proporcionar diferentes modelos alternativos, pero sólidamente fundamentados, para la enseñanza de las Ciencias Sociales sin cuya comprensión es imposible que el alumno comprenda el mundo que le rodea».

REFERENCIAS

- ASENSIO, M. y POZO, J.I. (1987). El aprendizaje del tiempo histórico, en *Psicología y Educación. Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación*. págs. 429-432. Visor. Madrid.
- BATLLORI, R. y CASAS, M. (1980). El medi com a punt de partida per a l'estudi de les Ciències Socials. *Perspectiva Escolar*, nº 6. Barcelona.
- BATLLORI, R. y otros (1986). Las Ciencias Sociales. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 139, julio-agosto, 1986 Barcelona.
- BENEJAM, P. (1978). El pensamiento geográfico y la didáctica de la Geografía en E.G.B. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 45, septiembre 1978. Barcelona.
- BENEJAM, P. (1980). La Geografía Física i les ciències socials. *Perspectiva escolar*, nº 47. Barcelona.
- BUNGE, M. (1985). *La investigación científica, su estrategia y su filosofía*. Barcelona. Ariel, 2º edic. corregida.
- CAPEL, H; LUIS GOMEZ, A Y URTEAGA, L. (1984). La geografía ante la reforma educativa. *Geo-crítica*. nº 53. Barcelona.
- CAPEL, H y URTEAGA, L. (1986). La geografía en un curriculum de Ciencias Sociales. *Geo-crítica*, nº 61. Barcelona.
- CARRETERO, M; POZO, J.I. y ASENSIO, M. (1983). La comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, nº 23, págs. 455-74. Madrid.
- CARRETERO, M; ASENSIO, M. y POZO, J.I. (1985). Enseñanza de la Historia y desarrollo cognitivo (11-16 años): Bases psicopedagógicas para la elaboración de un nuevo curriculum de Historia en la reforma de las Enseñanzas Medias. Memoria de investigación no publicada. Madrid, ICE de la Universidad Autónoma.
- CARRETERO, M y ASENSIO, M. (1987). La enseñanza de las Ciencias Sociales: aspectos cognitivos y psicopedagógicos. *Actas del II Congreso Mundial Vasco. Area III, Educación*. Bilbao.
- CARRETERO, M. (1987). Perspectivas actuales en la enseñanza de las Ciencias Sociales: aspectos cognitivos, Psicología y Educación. *Actas de las II Jornadas Internacionales en Psicología y Educación*, Madrid, Visor, págs. 432-428.
- CARRETERO, M. (1987). Prólogo a la obra *Enseñar historia, geografía y arte*. Comp. de I. González, C. Guimerá y D. Quinquer. Laia. Barcelona.
- CASAS, M. (1976). Orientacions sobre didáctica de les Ciències Socials. *Perspectiva Escolar*, nº 5. Barcelona.
- CASAS, M. (1980). Aportacions de Pau Vila a la didáctica de les ciències socials. *Perspectiva Escolar*, nº 50. Barcelona.
- CLARION (1978). *La localidad y su entorno. Programación para el estudio en la escuela*. ICE de Zaragoza.
- CLARION (1979). El entorno en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 58, octubre 1979. Barcelona.
- CLARION (1979). *Aragón en España. Programación para un estudio de la región en relación con España*. ICE, Zaragoza.
- CLARION (1981). España en relación con el mundo actual. (Programación para un estudio en 8º de EGB). ICE de Zaragoza.
- COLL, C; GILLIERON, CH y PIAGET, J. (1985). El desarrollo de la inteligencia y la construcción del pensamiento racional, en A. Marchesi, M. Carretero y J. Palacios (comps): *Psicología Evolutiva, vol. 1. Teoría y métodos*. Alianza Universidad. 2ª edic. Madrid.
- COLL, C (1987). *Psicología y curriculum*. Laia. Barcelona.
- COLL, C (1987) Por una opción constructivista de la intervención pedagógica en el curriculum escolar en *Psicología y Educación Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación*. Visor, Madrid. págs. 143-150.
- COOK, T. y REICHARDT, Ch. D. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata. Madrid.
- DELVAL, J.; BARRIO, C. y ECHEITA, G. (1981). El conocimiento de los niños acerca de su propio país. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 75, Marzo, 1981. Barcelona.
- DELVAL, J. (1981). La representación infantil del mundo social. *Infancia y Aprendizaje*, nº 13. Madrid.
- DELVAL, J. (1982) Las ideas políticas de los niños. *Suplemento de Educación de El País*, 22-VI-1982. Madrid.
- DELVAL, J. (1983). *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. Laia. Barcelona.
- DELVAL, J. (1986). *La Psicología en la Escuela*. Visor. Madrid.
- DELVAL, J. (1987). La construcción del mundo económico en el niño. *Investigación en la Escuela*, nº 2. Sevilla.
- DOMINGUEZ, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía. *Infancia y Aprendizaje*, nº 34. Madrid.
- DOMINGUEZ, J. (1987). Naturaleza del conocimiento histórico y papel de la Historia en el curriculum, en *Psicología y Educación*. Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación. Visor. Madrid, págs. 433-441.
- ELLIOTT, J. y EBUTT, D. (1985). *Issues in teaching for understanding*. Longman. London.
- GIL, P (1982): *Génesis de la noción de espacio en el niño: un estudio sobre la formación de conceptos geográficos*. Tesis Doctoral. Univ. Complutense. Madrid.
- GIL, P. y PIÑEIRO, R. (1985). El pensamiento geográfico en la edad escolar: la simulación como resultado didáctico. Ponencia presentada en el Simposium sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en EGB y EE.MM. ICE de la Universidad Autónoma. Madrid.
- GIL, P. y PIÑEIRO, R. (1987). El desarrollo de conceptos de Geografía Física en la adolescencia, en *Psicología y Educación*. Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación. Visor. Madrid. Págs. 448-454.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1985). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum*. Anaya. Madrid.
- GRUP DE CIÈNCIES SOCIALS DE ROSA SENSAT (1981). *Les ciències socials a la segona etapa d'EGB*. Rosa Sensat-Edicions 62. Barcelona.
- GRUP EINA (1980). ¿Empollar o aprender historia?.

- Cuadernos de Pedagogía, n° 65, Mayo 1980. Barcelona.
- GRUP GARBI (1978). (¿La geografía en el BUP, también un arma?). Planteamientos teóricos de una experiencia. *Cuadernos de Pedagogía*, n° 45, Septiembre, 1978. Barcelona.
- LUIS GOMEZ, A. y URTEAGA, L. (1982). Estudio del medio y Heimatkunde en la geografía escolar. *Geocrítica*, n° 4, Septiembre, 1978. Barcelona.
- MARCHESI, A. (1983). Conceptos espaciales, mapas cognitivos y orientación en el espacio. *Estudios de Psicología*, 14-15
- MARCHESI, A. (1984). El conocimiento social de los niños. En J. Palacios, a. Marchesi y M. Carretero: *Psicología Evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid, Alianza Univ. Págs. 323-350.
- MARTIN, E. (1985). *La representación del entorno en los niños. Una comparación entre el medio urbano y el medio rural* Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Univ. Complutense. Madrid.
- OCHAITA, E. (1983). La teoría de Piaget sobre el desarrollo del conocimiento espacial. *Estudios de Psicología* 14-15.
- PIAGET, J. e INHELDER, B. (1969). *Psicología del niño*. Morata. Madrid.
- PINEIRO, R. y GIL, P. (1984). Los juegos de simulación en la EGB: una investigación en el área de las Ciencias Sociales. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28. Madrid.
- POZO, J.I. y CARRETERO, M. (1983). El adolescente como historiador. *Infancia y Aprendizaje*, n° 23, págs. 75-90. Madrid.
- POZO, J.I. (1985). *El niño y la historia*. Servicio de Publicaciones del MEC. Madrid.
- POZO J.I. (1987). *Aprendizaje de la Ciencia y pensamiento causal*. Visor. Madrid.
- PRATS, J.I. y PANIAGUA, Y. (1977). Didáctica de la Historia en 1° de BUP, la experiencia del Grupo Germania-75. *Cuadernos de Pedagogía*, n° 34, Octubre 1977. Madrid.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata. Madrid.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base en la enseñanza*. Selección de textos por J. RUDDUCK y D. HOPKINS. Morata. Madrid.
- URTEAGA, L. y CAPEL, H. (1983). La geografía y la didáctica del medio urbano. *Revista de Geografía*, Barcelona, vols. XVI-XVII, 1982-83.

SUMMARY

The programming of Special Didactics, as a new area of knowledge in university curriculum and research, has constituted a break with the Spanish pedagogical tradition which considers Didactics as a general theory in teaching, at the margin of the concrete teaching found in the Experimental, Human and Social Sciences. Specifying the epistemological definition of the fields of knowledge of Special Didactics is an urgent task in order to outline the scientific objective of these disciplines, the problems which should be researched and the conceptual framework of Didactics of the Social Sciences, encouraging debate and scientific discussion.

RÉSUMÉ

La programmation des Didactiques Spéciales, comme nouveaux domaines de connaissance de l'enseignement, et comme recherche universitaire, suppose avoir rompu la tradition pédagogique espagnole, qui considérait la Didactique comme une Théorie générale de l'enseignement, en marge de l'enseignement concret des Sciences Expérimentales, des Lettres et des Sciences Sociales. La définition épistémologique des champs de connaissance des Didactiques Spéciales est une tâche urgente en vue de délimiter l'objet scientifique de ces disciplines, les problèmes qui doivent faire l'objet de recherche et les processus méthodologiques qui peuvent être utilisés. Les brèves réflexions auxquelles nous nous livrons dans les lignes ci-dessous, ne prétendent pas autre chose que de s'approcher du cadre conceptuel de la Didactique des Sciences Sociales, en invitant à procéder à un débat et à la discussion scientifique.