

## **FACTORES CONSTITUTIVOS DE LA CULTURA ESCOLAR DE CIENCIAS SOCIALES**

Antonio Ernesto Gómez Rodríguez\*

### **Resumen.**

Se revisan los factores que contribuyen a mantener el actual modelo de enseñanza de las Ciencias Sociales entre el profesorado. Unos factores que proceden de la formación y de la cultura generada por el propio profesorado de Ciencias Sociales y que deberían tenerse en cuenta en los cursos de formación.

**Palabras Claves :** Ciencias Sociales, Cambio Curricular, Obstáculos para el cambio curricular.

### **Abstract.**

This article reviews the factors that contribute to maintain the present model of teaching of Social Sciences inside the staff of teachers. These factors come from the evolution and of the culture generated by this staff of Social Sciences teachers, and should be considered in the courses of formation.

**Key Words :** Social Sciences, Curricular Change, Obstacles to Curricular Change.

---

\* Profesor Investigador. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales . Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga-España.

Desde los años sesenta hemos contemplado cómo se han efectuado multitud de propuestas sobre el currículum de ciencias sociales. En un buen número de ellas se aprecian profundas diferencias con respecto a los criterios sugeridos para seleccionar y estructurarlo; es una circunstancia normal que contribuye a poner en evidencia los desacuerdos entre las finalidades educativas que se atribuyen a estas materias. No obstante, junto a estos planteamientos antagónicos, existen determinadas propuestas en las que los criterios diferenciadores son distintos en cuanto a la estructuración y secuenciación, mostrándose entre sí mucho más cercanas sobre las finalidades y el objeto que persiguen y, especialmente, en función del modelo de trabajo de enseñanza y aprendizaje que pretenden introducir en las aulas.

En este bloque de propuestas el problema reside en que, con distintas denominaciones, están muy próximas a una idea general que posiblemente sería compartida por todas en beneficio de la práctica educativa. Desde esta perspectiva, la investigación social (BARR, BARTH Y SHERMIS, 1977; MORRISSETT, Y HAAS, 1982); el razonamiento jurisprudencial (OLIVER Y SHAVER, 1966); el pensamiento reflexivo (HUNT Y METCALF, 1968); el pensamiento crítico (BEYER, 1985; GIROUX, 1983, 1985) o la acción social (NEWMANN, 1975) no serían más que diferentes tendencias dentro de una misma idea educativa que se oponen al tradicional y vigoroso modelo de enseñanza de las ciencias sociales articulado en torno a la transmisión de conocimientos por parte del profesorado para que sean reproducidos por el alumnado (GOODLAND, 1984; SHAVER Y HELBURN, 1978, SIZER, 1984).

En sus críticas al modelo generalizado, todas ellas coinciden en un factor clave, la carencia de formas de pensamiento “elevado” en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales; de ahí que en sus propuestas, todas intenten promocionar esa forma de pensamiento tan ausente en las aulas. A partir de ese punto es donde surgen las principales diferencias, en tanto que intentan lograrlo por medio de distintos procedimientos.

Al objeto de promocionar ese modelo de enseñanza reflexiva, atendieron, simultáneamente, a la cuestión de encontrar los factores y circunstancias que incidieran sobre el profesorado del área, condicionándoles en el desarrollo y aplicación del modelo clásico y tradicional de enseñar las ciencias sociales. Las aportaciones que más han contribuido a determinarlos proceden de los postulados de la investigación naturalista de los últimos veinte años (GOODLAD, 1994; NEWMANN, 1990; ONOSKO, 1991; STAKE Y EASLEY, 1978).

Ya disponíamos de abundantes informaciones que confirmaban la idea de que las escuelas se muestran y comportan como unas instituciones con una base muy sólida, capaces de generar unas condiciones que les conceden gran estabilidad y que hacen que las reformas curriculares sólo alteren lo más superficial de su apariencia. Aunque son múltiples los factores que contribuyen a darle esta característica, hay algunos que aparecen en todos los trabajos y que parecen ser los primordiales; entre ellos, EISNER (1992) destaca nueve:

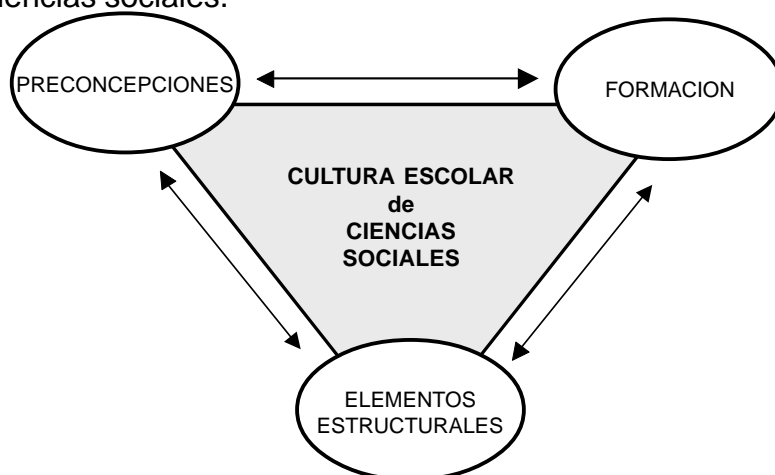
1. la imagen estereotipada del papel del profesorado,
2. el acoplamiento a la rutina pedagógica,

3. la rigidez y persistencia de las normas de conductas asignadas,
4. el aislamiento del profesorado,
5. la inadecuación de la formación permanente,
6. las expectativas conservadoras sobre la función de las escuelas,
7. el abismo entre las ideas de los reformadores y quienes deben aplicar el cambio, es decir, entre el profesorado,
8. las barreras artificiales entre las disciplinas y los profesores,  
y
9. la debilidad de los esfuerzos de las reformas.

Aunque estos factores afectan a la totalidad del sistema escolar, hay bastantes evidencias de que en el campo de las ciencias sociales se dan unas circunstancias específicas capaces de generar entre su profesorado unas ideas sobre su propia práctica que llegan a condicionar sus acciones, impidiéndoles la renovación de la misma (OLSON, 1986).

Desde los últimos trabajos relacionados con este campo, se podrían perfilar cinco grandes obstáculos que contribuyen a fijar al profesorado en tales prácticas de enseñanza. En ocasiones, estos obstáculos se configuran en torno a una serie de creencias y opiniones profundamente arraigadas, que se transmiten, básicamente, a través de la misma enseñanza, tanto general como profesional. Otras veces surgen de los factores estructurales en los que se desenvuelve la enseñanza. Aunque aquí los presentemos separados, en la realidad, están íntimamente interconectados y deben tenerse en cuenta en su globalidad, tal como indica la Fig. 1.

Fig. 1. Elementos configurantes de la cultura escolar de las ciencias sociales.



El primer obstáculo reside en la idea tan extendida de que, fundamentalmente, la función del profesorado de ciencias sociales es la de **transmitir conocimientos** (CUBAN, 1984; WINEBURG y WILSON, 1988; SHAVER et al., 1979). A raíz de esta idea, se ha llegado a aceptar que lo que se espera de él y de su enseñanza, es que aporte información, ideas y temas extraídos de las ciencias y materias sociales. En función de ello, aunque nuestras materias pueden ser enseñadas de diferentes formas y hay un sector del profesorado que así lo hace, la mayoría de las investigaciones indican que son muy pocos los que contribuyen activamente a que el alumnado pueda construir y elaborar pensamientos auténticamente “enriquecedores” a través de sus aprendizajes (CUBAN, 1984; GOODLAN, 1984; STAKE y EASLEY, 1978).

La mayoría de las investigaciones reflejan que la actividad predominante en las clases de ciencias sociales es aquella que mantiene al alumnado adquiriendo conocimientos, generalizaciones, temas, hechos, sucesos cronológicos u opiniones de personajes preeminentes del presente y del pasado; es decir, un modelo de enseñanza caracterizado por circunscribirse al producto resultante de otros pensamientos, y en el que el principal objetivo del profesorado consiste en lograr la transmisión de estas conclusiones, asegurándose de que se reproduzcan correctamente. Es otra evidencia más de que el empeño por “culturizar” a la juventud, exponiéndola a los conocimientos que la sociedad considera importantes, resulta tan potente que llega a desplazar el empleo de prácticas más reflexivas en la enseñanza (ONOSKO, 1991).

Como resultado de esta práctica, el alumnado se siente escasamente comprometido a generar argumentos y explicaciones personales, dado que el objeto del saber que se les enseña -transmite- se reduce, casi exclusivamente, a demostrar que ha adquirido la información de los hechos y conceptos, antes que a razonar sobre su validez o utilidad (NEWMANN, 1986). Debido a la naturaleza de los contenidos que se transmiten, tanto las cuestiones que se les plantean como las soluciones que se les piden, no se les presentan como problemáticas, al no requerir la interpretación, el análisis o “manipulación” de la información que el profesorado o los textos les presentan.

Entre el profesorado, esta idea está profunda y ampliamente arraigada porque su propia experiencia como alumno ha estado marcada por un concepto de educación que sobrevalora la transmisión de conocimientos. Tras

permanecer muchos años expuesto a esta práctica, parece normal que el profesorado la interiorice como la mejor forma, cuando no la única, de adquirir el conocimiento. Como consecuencia, a través de ella, el profesorado ha aprendido a percibir el conocimiento como fijo, absoluto y cierto, olvidando que aunque los hechos existen y se puede lograr un consenso sobre ciertas interpretaciones y acontecimientos en la historia y en los fenómenos sociales, es frecuente que se produzca el desacuerdo y el debate, lo que hace que el conocimiento esté en constante construcción y cambio.

El segundo obstáculo que se opone al cambio lo constituye una circunstancia rápidamente detectada por cuantos analizan los currícula y la práctica desarrollada en las aulas de ciencias sociales, la tendencia a **abarcarse la mayor cantidad posible de conocimientos** sobre nuestras disciplinas, aunque para lograrlo se traten de una manera superficial (NEWMANN, 1988; SIZER, 1984).

En cierta medida, constituye una consecuencia derivada de la anterior, ya que cuando el acento se pone en la transmisión de información, resulta lógico considerar que conforme mayor sea el volumen de información transmitida y almacenada, más valiosa y rica será la enseñanza que se imparte. Así, el hecho de abarcar grandes cantidades de contenidos, contribuye a reforzar el modelo transmisivo en la enseñanza, que se percibe como el procedimiento más apropiado para que el profesorado enseñe -aunque no necesariamente para que el alumnado aprenda- la mayor cantidad posible de informaciones e ideas.

La introducción de grandes cantidades de información en los currícula produce, a su vez, un obstáculo temporal, ya

que restringe las posibilidades de que el alumnado explore la información, la transforme, extraiga conclusiones, se cuestione sobre ella, etc. En realidad, el exceso de información no le conduce a pensar más y mejor, sino a adquirirla de una forma mecánica y superficial. Por esta circunstancia, el interés por abarcar la mayor cantidad de contenidos actúa como un pesado lastre que condiciona al profesorado hasta el punto de que en sus enseñanzas, introduce, fundamentalmente, aquellas cuestiones que sólo requieren un buen uso de la memoria para ser aprendidas. Además, el exceso y la variedad de temas que se incluyen en el curriculum social, en la mayoría de los casos, sólo contribuye a restarle coherencia interna y externa al programa.

Para NEWMANN (1988), esta circunstancia constituye una auténtica paradoja; aunque un amplio sector del profesorado es consciente de los efectos negativos que se derivan del exceso de información, en su subconsciente hay un valor profundamente arraigado en la cultura occidental que le lleva a entender que la función de la educación consiste en poner en contacto al alumnado con la mayor carga posible de nuevos conocimientos, considerando que la cultura reside en la acumulación de informaciones fragmentadas que el individuo reestructurará con posterioridad a su adquisición.

La exposición superficial de conocimientos a la que se ven sometidos durante sus años de formación general y específica, no sólo les orienta hacia este modelo de transmisión pedagógica; a muchos de ellos, también les impide tratar temas en profundidad, pues aunque lo desearan, no se encuentran capacitados para hacerlo.



Algunos profesores -muy pocos- se justifican y responsabilizan de la sobrecarga informativa a las editoriales, pero la mayoría acepta la situación, al considerar que no entra dentro de sus funciones decidir los contenidos y su volumen (MARSH, 1984; WHITE, 1988). No obstante, frente a esta opinión tan extendida, se observa que los más interesados en promocionar formas de pensamiento elevado con su alumnado, son los menos dispuestos a aceptar la presión externa y los más reacios a utilizar libros de texto en sus clases; por el contrario, los que más utilizan los libros de texto, se muestran menos interesados en promocionar formas de pensamiento elevado.

El tercer obstáculo, para muchos, casi insuperable, reside en la **pobre visión de las capacidades del alumnado para aprender** de otra manera diferente de la tradicional (ONOSKO, 1991). Aunque esta idea tan negativa adquiere una amplia variedad de formas, los efectos sobre el tipo de enseñanza, y por tanto, sobre las características de las formas de pensamiento que desarrollan en las clases de ciencias sociales son esencialmente los mismos.

La circunstancia de asumir que su alumnado es incapaz de llegar más allá de la adquisición de informaciones factuales, les lleva a utilizar la explicación como el principal recurso para la enseñanza, considerando que este procedimiento es la mejor forma, cuando no la única, de entrar en contacto con el pensamiento "limitado" de su alumnado (HERTZBERG, 1981).

Como principio, constituye obviamente una visión reducida y limitadora de cómo se produce el aprendizaje. Hoy sabemos que la capacidad del alumnado para alcanzar

pensamientos reflexivos elevados, no es tan limitada como se pensaba, sino que, más bien, está en relación con las metas que se persigan y las tareas que se realicen (KEATING, 1988). En una serie de trabajos que cuestionan las teorías de HALLAN (1983) sobre la incapacidad del alumnado para aproximarse a los pensamientos elevados en historia, BOOTH (1987, 1989) pone de manifiesto que, cuando se utilizan materiales y tareas adecuados a sus edades y capacidades, éste es capaz de desarrollar ejercicios de empatía, establecer relaciones de causa y efecto, así como efectuar análisis históricos simples.

Directamente relacionada con esta idea, está la que mantiene que para poder pensar críticamente, los alumnos necesitan aprender y retener previamente las informaciones que les permitan realizar la reflexión. Los trabajos de McKEE (1988) y THORNTON y WENGER (1989) nos revelan que el profesorado de ciencias sociales se siente condicionado a enseñar determinados contenidos –hechos y conceptos fundamentalmente- creyendo que conforman los “saberes imprescindibles” que necesitan conocer sus alumnos para utilizarlos en curso sucesivos.

Una vez más, esto nos indica que entre el profesorado de ciencias sociales existe una fuerte inclinación a considerar que son los conocimientos –entendidos en su sentido más simple y reduccionista- los que constituyen la base imprescindible de su enseñanza. Al sobrevalorar el valor de los conocimientos como recursos utilizables para posteriores aprendizajes, no perciben que con tal actitud, están retrasando continuamente la aplicación de “esas otras formas” de conocimiento entre los alumnos (LEVSTIK, 1993). Esta circunstancia se pone de manifiesto cuando, en

bastantes ocasiones, responsabilizan del problema a la escasa capacidad de habilidades cognitivas alcanzadas en sus experiencias educativas previas con anteriores profesores.

La idea de la incapacidad del alumnado para aprender se ve reforzada, y a su vez refuerza, la constante sensación de falta de tiempo para enseñar que experimenta el profesorado. Ante esa presión recortan el conocimiento y las tareas, pero, precisamente, en detrimento de aquellas actividades y tareas más complejas, las que requieren más tiempo para la reflexión. Con su desinterés por preparar temas y actividades que requieren formas de pensamiento elevado, el profesorado está reflejando que se encuentra incapacitado para ayudar al alumnado a reducir sus déficits en tales habilidades.

Otros profesores atribuyen a la escasez de conocimiento de sus alumnos la razón para su pobre actuación sobre tareas de pensamiento elevado. Esta percepción, a menudo les lleva a extensas y tediosas presentaciones de hechos, antes que a darles oportunidades para que piensen y construyan –por sí mismos- conclusiones de los materiales.

Las bajas expectativas sobre el aprendizaje, son también una consecuencia de la cantidad de información. Un currículum estructurado desde esta dirección, difícilmente proporciona estímulos y oportunidades para que el alumnado manifieste sus opiniones sobre las materias, frustrándolos y aburriéndolos con la casi exclusiva memorización del contenido. (NEWMANN, 1990b).

Cuando el profesorado admite la idea de que el alumnado es incapaz de alcanzar actividades de nivel de pensamiento

elevado, traslada el acento sobre aquellas tareas y actividades que no requieren del mismo. La combinación de todos estos elementos contribuye a que el alumnado se “desenganche”, todavía más, del exclusivo mundo académico que le ofrece la escuela.

**El excesivo número de alumnos y grupos** que los profesores deben atender en su enseñanza constituye el cuarto obstáculo. En los trabajos de CUBAN (1984) y SHAVER (1980), encontramos suficientes indicios de que el temor a perder el control sobre los grupos, actúa como un sólido argumento que impide modificar la práctica de la enseñanza. Como resultado de esta circunstancia, se refuerza la transmisión del conocimiento de la manera que tradicionalmente se hace, porque ofrece mayores garantías y posibilidades de control. Ante el elevado número de alumnos, es fácil que el profesorado se resista a emprender actividades que implican no sólo formas de pensamiento más complicadas, sino también numerosos problemas en cuanto a la gestión y mantenimiento de la disciplina, unos aspectos en los que no se siente suficientemente capacitado.

**La falta de tiempo para planificar** constituye otro de los obstáculos más aludidos por el profesorado cuando expresa sus resistencias y temores ante el cambio (CUBAN, 1984; GROSS, 1989). Es una consecuencia derivada del modelo organizativo escolar, que responde a un modelo de enseñanza tradicional y no tiene en cuenta las múltiples necesidades del profesorado para atender al desarrollo del currículum. Por lo general, en su organización, se contemplan los períodos de clases que se suponen han de atender, pero no el tiempo necesario para la preparación de las mismas, especialmente si se pretende salir del modelo

general de enseñanza imperante. Con independencia del diseño del currículum, hay una serie de funciones como la selección y preparación de materiales informativos, de actividades y tareas, la revisión de las mismas, etc. que exigen un tiempo del que no disponen.

Dada la falta de tiempo para planificar, no resulta extraño que la mayoría derive hacia un modelo de enseñanza transmisiva, que le resulta más fácil y cómodo, puesto que ya viene establecido y desarrollado en los materiales curriculares que normalmente se utilizan en las aulas. Pero la falta de tiempo para planificar no sólo incide individualmente sobre el profesorado, también les impide intercambiar ideas y experiencias entre ellos, dando como resultado que la colaboración en el trabajo brille por su ausencia.

El último de los obstáculos es **el grado de aislamiento** que se da entre el profesorado en los centros escolares. El profesorado consume la mayor parte de su actividad profesional diaria entre sus alumnos; en cambio, sólo puede consumir escasos momentos con sus colegas. El hecho de trabajar aislados, unos de otros, limita extraordinariamente el intercambio de ideas relacionadas con la educación y el currículum, y actúa como un escudo, tanto para el constructivismo crítico como para el reconocimiento de su práctica educativa, al no disponer de oportunidades para discutir con sus colegas las metas del departamento o ciclo, del curso, de la asignatura, de las técnicas de enseñanza, etc.

Mientras que para SARASON (1982), la inmersión en la cultura del aislamiento contribuye a que el profesorado oculte sus ideas educativas, mantener y reforzar una atmósfera de

individualismo e incomunicación que favorece la competitividad entre ellos y, como consecuencia de lo anterior, a desarrollar actitudes indiscriminadas y acríticas hacia la enseñanza. Para HARGREAVES (1995), el aislamiento del profesorado genera una cultura individualista que a la vez que les protege de las interferencias, los aísla de quienes pudieran proporcionarles ayuda, apoyo e información sobre las consecuencias de sus acciones y las formas de mejorar su práctica.

En conclusión, podemos agrupar los obstáculos en función de dos características, los que se derivan de las estructuras de trabajo (fig.2) y los que se derivan de las preconcepciones, con independencia de su origen (fig. 3).

<b>ESTRUCTURAS GENERADORAS</b>	<b>Características de las PRÁCTICAS QUE GENERAN</b>
EXCESIVO NUMERO DE ALUMNOS	Temor a perder el control del grupo. Retrae las tareas de pensamiento "elevado".
FALTA DE TIEMPO PARA PLANIFICAR	Favorece el modelo de enseñanza transmisiva. Impide el intercambio de ideas y experiencias
AISLAMIENTO DEL PROFESORADO	Impide el intercambio de ideas y experiencias. Refuerza el individualismo. Desarrolla actitudes acríticas en la enseñanza

Fig. 2.- Obstáculos al cambio derivados de las estructuras de trabajo.

## FORMACION GENERAL Y

### PRECONCEPCIONES

### Características de las PRÁCTICAS QUE GENERAN

TRANSMISOR DE INFORMACION	Aprendizaje de conocimientos factuales Conocimientos inamovibles No implica al alumnado.
EXCESO DE INFORMACIÓN	Modelo de enseñanza transmisivo Imposibilita el aprendizaje crítico y favorece el memorístico Condiciona la selección del contenido y de las tareas. Predispone a la utilización de materiales elaborados
POCA CONFIANZA EN EL ALUMNADO	Transmisión de "conocimientos básicos" Produce "ansiedad" por la falta de tiempo Condiciona la selección del contenido, de las tareas y de los materiales

Fig. 3.- Obstáculos al cambio derivados de las preconcepciones.

Considerados conjuntamente, todos estos obstáculos vienen a confirmar, en primer lugar, la idea de que la cultura docente del profesorado de ciencias sociales está profundamente influida por la estructura de trabajo en la que se desenvuelven y que las decisiones que se tomen sobre una, no pueden darse disociadas de las que se tomen sobre otra (HARGREAVES, 1995). En segundo lugar, corroboran la idea expuesta por PEREZ GOMEZ (1995) de que la naturaleza de cada cultura determina las posibilidades de creación y desarrollo interno, de evolución o estancamiento, de autonomía o independencia individual.

## BIBLIOGRAFÍA

- BARR, R.D., BARTH. J.L. y SHERMIS, S. (1977). **Defining the Social Studies**. Arlington. VA., National Council for the Social Studies.
- BEYER, B.J. (1985). "*Critical Thinking, What Is It ?*". **Social Education**. Vol. 49, (4) : 270-276.
- BOOTH,M. (1987). "*Ages and Concepts: A critique of the Piagetian Approach to History Teaching*", en PORTAL , Ch. (Ed.) : **The History Curriculum for Teachers**. (22-39). London. The Falmer Press.
- BOOTH, M. (1989). **Aproximación a la enseñanza de la Historia en los colegios ingleses**. Málaga. Ponencia del Curso-Simposium : Enseñanza de la Historia y formación de Profesores (Doc. Sin publicar).
- CUBAN, L. (1984). "*Policy and research dilemmas in the teaching of reasoning : Unplanned Designs*". **Review of Educational Research**.Vol. 54. (4) : 655-681.
- EISNER, E.W. (1992). "*Educational Reform and the Ecology of Schooling*". **Teachers College Records**. Vol. 93. (4) : 610-627.
- GIROUX, H.A. (1983). **Theory and Resistance in education. A Pedagogy for the Opposition**. New York. Bergin & Garvey.
- GIROUX, H.A. (1985). "*Teachers as Transformative Intellectuals*". **Social Education**. Vol. 49. (5) : 376-379.
- GOODLAD, J.I. (1984). **A place called school**. New York. Mc Graw-Hill.
- GROSS, D. (1989). "*Reasons for the limited acceptance of the problems approach*". **The Social Studies**. (80) : 185-186.
- HALLAM, R. (1983). "*Piaget y la enseñanza de la Historia*" en COLL, C. **Psicología genética y aprendizajes escolares**. Barcelona. Siglo XXI.



- HARGREAVES, A. (1995). "La modificación de las culturas de trabajo de la enseñanza". KIKIRIKI. (35) : 49-61.
- HERTZBERG, H.W. (1981). **Social Studies Reform**. Boulder, CO. Social Science Education Consortium.
- HUNT, M.P. y METCALF, L. (1968) : **Teaching High School Social Studies**. New York. Harper and Row.
- KEATING, D. (1988). **Adolescents' ability to engage in critical thinking**. Madison. National Center on Effective Secondary Schools.
- LEVSTIK, L.S. (1993). "Building a Sense of History in a First-Grade Classroom", en BROPHY, J. (Ed.) : **Advances in Research on Teaching. Case Studies of Teaching and Learning in Social Studies**. Vol. IV. (1-32). Greenwich. JAI Press.
- MARSH, C.J. (1984). "Teachers' knowledge of and use of social studies curriculum materials in public elementary school". **Journal of Educational Research**. (77) : 237-243.
- McKEE, S.J. (1988). "Impediments to implementing critical thinking". **Social Education**. (52) : 442-446.
- MORRISSETT, I. y HASS, J.D. (1982). "Rationales, Goals and Objectives in Social Studies", en NSF : **The Current State of Social Studies : A Report of project SPAN**, (1-80), Boulder, CO., Social Science Education Consortium.
- NEWMANN, F. (1975). **Education for citizen action : Challenge for secondary curriculum**. Berkeley. McCutchan.
- NEWMANN, F. (1986). "Priorities for the Future : Toward a Common Agenda". **Social Education**. Vol. 50. (4) : 240-250.
- NEWMANN, F. (1988). "Another view of cultural literacy : Go for depth". **Social Education**. Vol. 52 (70) : 432-436.
- NEWMANN, F. (1990). **The Assessment of Discourse in Social Studies**. Madison. University of Wisconsin.

- NEWMANN, F. (1990b). *“Higher order thinking in social studies : A rationales for the assessment of classroom thoughtfulness”*. **Journal of Curriculum Studies**. Vol. 22. (1) : 41-56.
- OLIVER, D.W. y SHAVER, J.P. (1966). **Teaching Public Issues in the High School**. Boston. Houghton Mifflin.
- OLSON, J. (1986) : *“La comprensión del cambio en las escuelas”* . **Revista de Innovación e Investigación Educativa**. (1) : 45-51.
- ONOSKO, J.J. (1991). *“Barriers to the Promotion of Higher-Order Thinking in Social Studies”*. **Theory and Research in Social Education**. Vol. 19. (4) : 341-366.
- PEREZ GOMEZ, A. (1995). *“La escuela, encrucijada de culturas”*. **Investigación en la Escuela**. (26) : 7-24.
- SARASON, S.B. (1982). **The culture of the school an the problem of Change**, (2ª Ed.) Boston. Allyn & Bacon.
- SHAVER, J.P. (Ed.) (1991). **Handbook of Research on Social Studies in Teaching and Learning**. New York. Macmillan.
- SHAVER, J.P. et al (1979ª). *“The status of social studies educación : Impressions from three NSF studies”* . **Social Education**. Vol. 43. (2) : 150-154.
- SIZER, T.S. (1984). **Horace´s compromise : The dilemma of the American high school**. Boston. Houghton Mifflin.
- STAKE, R.E. y EASLEY, J.A. (1978). **Case Studies in Science Education**. Vol. II. Washington. Government Printing Office.
- THORNTON, S.J. y WENGER, R.N. (1989). *“Geography Curriculum and instruction in Three Fourth-Grade Classrooms”*. **The Elementary School Journal**. Vol. 90. (5) : 515-531.
- WHITE, J.J. (1988). *“Searching for substantial knowledge in social studies texts”*. **Theory and Research in Social Education**. Vol. 16. (2) : 115-140.
- WINEBURG, S. y WILSON, S. (1988). *“Models of wisdom inthe teaching of history”*. **Phi Delta Kappan**. Vol. 70. (1) : 50-58.