

La asignatura optativa de Mercado y relaciones laborales en España durante el siglo XX en la Licenciatura de Ciencias del Trabajo de la Facultad de Ciencias del trabajo de la Universidad de Murcia

Ángel Pascual Martínez Soto. Universidad de Murcia

Comunicación preparada para el

## **VII ENCUENTRO SOBRE DIDÁCTICA LA HISTORIA ECONÓMICA**

(Murcia 12 y 13 de junio 2003)

Sesión: Nuevas optativas relacionadas con la Historia Económica y la Historia del Trabajo

Coordinador: Enric Tello.

### **Resumen:**

---

El objetivo de esta comunicación es presentar el diseño de una nueva asignatura optativa que se imparte desde el pasado curso 2001-2002 en la Licenciatura de Ciencias de Trabajo de la Universidad de Murcia. En esta presentación se exponen los criterios de elaboración de la misma, la selección de contenidos, la metodología de trabajo con el alumnado y el sistema de evaluación que se ha seguido.

# I. Introducción

El Área de Historia e Instituciones Económicas de la Universidad dispone de una asignatura obligatoria de 4,5 créditos con el nombre de Historia del Trabajo, la cual recoge los procesos generales de conformación de los mercados de trabajo y las relaciones laborales desde finales del siglo XIX hasta 1990, la cual se imparte en el primer cuatrimestre del 1er curso del segundo Ciclo. Como complemento a esta formación generalista el Área propuso una optativa que se imparte en el segundo cuatrimestre con el título de Mercado y relaciones laborales en España durante el siglo XX, de 4,5 créditos.

El **objetivo fundamental** de esta asignatura es analizar el mercado de trabajo español desde la perspectiva económica y social a lo largo del siglo XX, pero con especial incidencia en la segunda mitad de este siglo. Se trata de mostrar las peculiaridades de este mercado diferenciado de los demás; presentarlo como un ámbito en el que los demandantes adquieren, a cambio de un salario, las capacidades laborales de los oferentes. Además, dado que la mayor parte de la población ocupada está compuesta por trabajadores por cuenta ajena, su funcionamiento determina en gran medida el bienestar del conjunto de la sociedad. En las tres últimas décadas, la economía española se ha caracterizado por un persistente y grave desequilibrio en el mercado de trabajo, con una oferta (población activa) notablemente superior a la demanda (población ocupada), lo que ha dado lugar a la tasa de paro más elevada de los países desarrollados. La asignatura se dedica a analizar la evolución de estos aspectos, atendiendo a la perspectiva regional como elemento fundamental.

Para la elaboración del curriculum de la asignatura hemos optado por seguir el enfoque de “*resolución de problemas*”, tratando de responder a las siguientes preguntas:

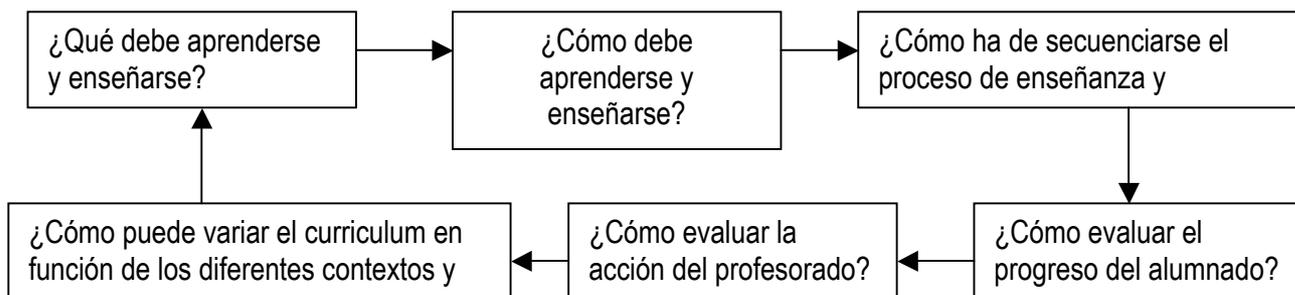


GRÁFICO I. ESQUEMA DE LOS ELEMENTOS QUE FORMAN PARTE DE LA PROGRAMACIÓN DE LA ASIGNATURA



La programación está configurada por una secuencia de *Unidades Temáticas* que se desarrollarán a lo largo del curso. Estas desarrollan y concretan los objetivos, contenidos y criterios de evaluación decididos por el Área. Están configuradas por

una serie de componentes relativos al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar los objetivos correspondientes a dicha unidad, los cuales son:

- **Presentación.** En toda Unidad Temática convendría dejar explícito inicialmente su “hilo conductor”, aquello que, valga la expresión, hace de ella precisamente una unidad de aprendizaje: la temática que aborda, la organización de sus componentes en torno a una idea fuerza. Así mismo en la presentación se debe hacer constar los conocimientos previos que se requieren, su situación respecto al resto de unidades temáticas de la programación, el momento del curso en que se va a poner en práctica, su duración, así como los recursos didácticos que se van a utilizar en su desarrollo.
- **Objetivos didácticos.** Los cuales deben expresar, de la manera más precisa posible, las capacidades y conocimientos que van a adquirir los estudiantes a lo largo de la unidad. Para ello se formularan de manera que indiquen el tipo y el grado de aprendizaje previsto<sup>1</sup>. Es decir, deben concretar al máximo los aprendizajes que se esperan que adquieran los estudiantes. En este sentido, los objetivos didácticos de cada unidad temática no sólo se refieren al qué enseñar, sino que son también un referente de qué evaluar, definen las intenciones educativas de las mismas al tiempo que expresan los conocimientos que serán objeto de evaluación, por lo tanto pueden funcionar como criterios de evaluación.
- **Contenidos.** En toda unidad figuran los contenidos a través de los cuales el estudiante debe alcanzar los objetivos didácticos propuestos. Estos incluyen las categorías conceptuales y procedimentales.
- **Secuencia de actividades prácticas.** En cada unidad deben figurar actividades prácticas que puedan servir para: introducir el tema y darle sentido al aprendizaje; detectar los conocimientos previos; adquirir los nuevos contenidos a partir del contraste con sus ideas previas; aplicar los conocimientos; consolidar lo estudiado y explicado; de síntesis y recapitulación, para relacionar entre sí los contenidos y facilitar una visión de conjunto; de refuerzo, ampliación o adaptación, según las necesidades de los estudiantes y de

---

<sup>1</sup> Por “tipo” se entiende aquí el contenido o contenidos concretos que van a ser objeto de aprendizaje. Y por “grado” el nivel o profundidad de conocimiento respecto a dichos contenidos.

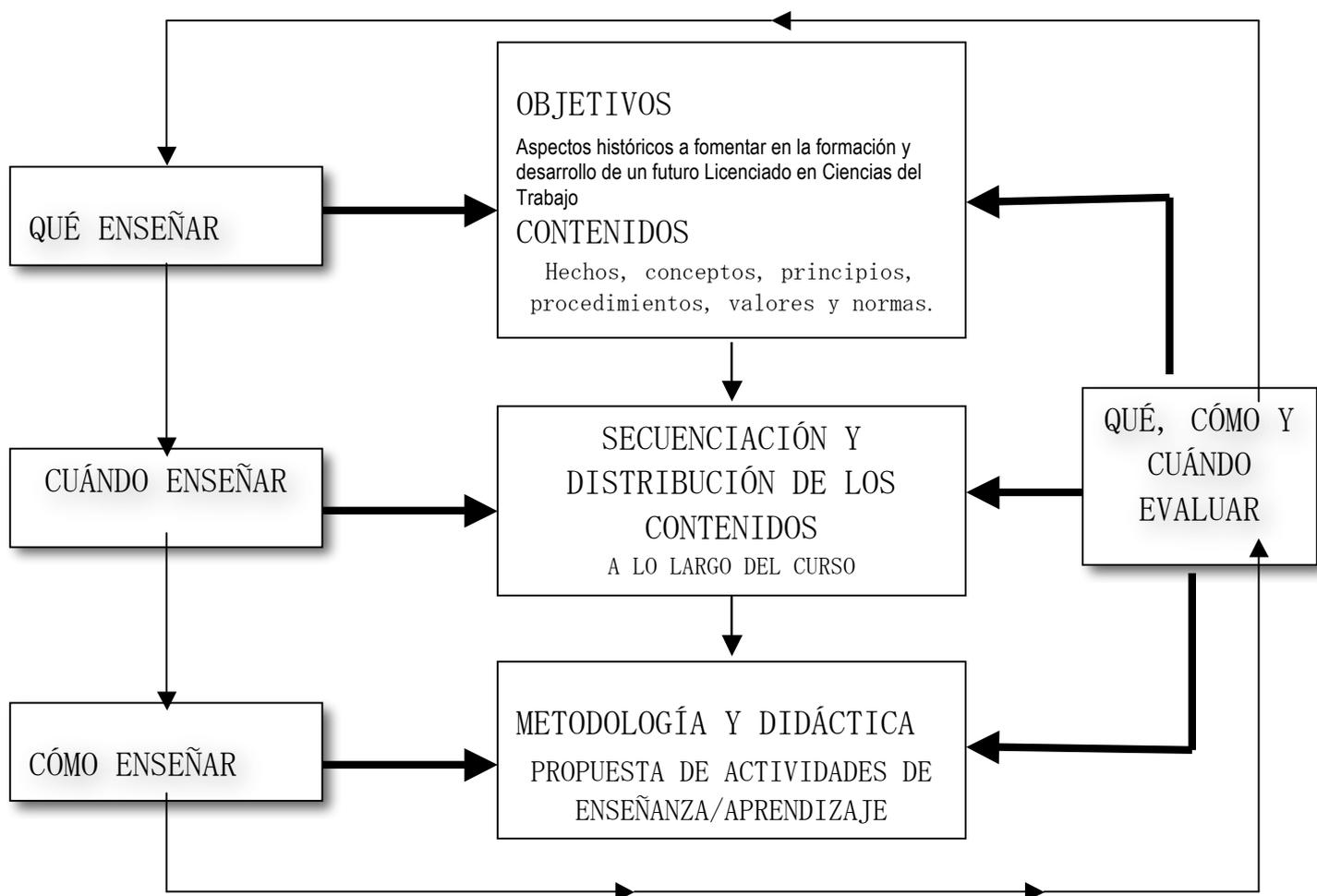
evaluación, para conocer la situación en la que se encuentra el alumno respecto a su proceso de aprendizaje, y ajustar la enseñanza a las necesidades detectadas.

- **Metodología.** En las unidades temáticas las decisiones metodológicas (cómo enseñar) se suelen tomar al planificar la correspondiente secuencia de actividades prácticas. En efecto, cada actividad requiere concretar el papel que va a desempeñar el profesor y el tipo de tareas que deberán realizar los estudiantes (individualmente o en grupo), el tiempo y la organización del aula, los recursos que se van a utilizar. Conviene resaltar la importancia de seleccionar recursos y estrategias didácticas variadas, con objeto de facilitar la adquisición de los aprendizajes básicos programados. La planificación de las actividades prácticas se debe ir reestructurando a lo largo del curso, para facilitar su adecuación constante a las necesidades de los alumnos.
  
- **Actividades e instrumentos de evaluación.** Las actividades prácticas pueden y deben servir como actividades de evaluación, pues permiten obtener información sobre el punto de partida de los alumnos, su proceso de aprendizaje y los conocimientos alcanzados al finalizar cada unidad temática. No obstante puede resultar oportuno seleccionar explícitamente actividades para evaluar los aprendizajes logrados en determinados momentos, así como actividades, instrumentos y recursos para incorporar a la evaluación sumativa final.

## II. La elaboración del curriculum de la asignatura

Los componentes curriculares de la asignatura se han articulado siguiendo el esquema:

GRÁFICO II. EL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM DE LA ASIGNATURA



Hemos tratado que la asignatura tuviese un claro componente procedimental en la configuración de sus objetivos y contenidos. Los contenidos *procedimentales* se refieren al conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta. Trabajar los procedimientos significa desvelar la capacidad de saber hacer y de saber actuar de manera eficaz. 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 al que van dirigidos. Los más profundos tienen que ver con acciones y decisiones de índole interna (operaciones mentales) que sirven de base a la realización de tareas intelectuales. El siguiente cuadro señala los procedimientos o estrategias cognitivas más complejas necesarias para realizar buenos aprendizajes en el ámbito de la Historia Económica, los cuales se han aplicado en esta asignatura:

## PROCEDIMIENTOS Y ESTRATEGIAS COGNITIVAS A DESARROLLAR DESDE LAS ASIGNATURAS DEL ÁREA DE HISTORIA E INSTITUCIONES ECONÓMICAS

- Habilidades en la búsqueda de información.
- Habilidades de asimilación y de retención de información.
- Habilidades organizativas.
- Habilidades inventivas y creativas.
- Habilidades analíticas.
- Habilidades para la toma de decisiones.
- Habilidades de comunicación.
- Habilidades sociales.
- Habilidades metacognitivas.

### II.1. Los objetivos generales de la asignatura (¿qué enseñar?)

1. Comprender el funcionamiento del mercado de trabajo español en el último tercio del siglo XX.
2. Adquirir una visión global de las relaciones laborales en el contexto de la historia económica reciente.
3. Explicar el contexto social, político y jurídico en que se ha desarrollado el mercado de trabajo español.
4. Entender el aspecto dinámico de la intervención de los diferentes agentes y factores que intervienen en las relaciones laborales.
5. Conocer la evolución de las instituciones sindicales y empresariales.
6. propiciar el conocimiento del mercado de trabajo de la Región de Murcia, destacando sus peculiaridades respecto al contexto general del país.

### II. 2. Los contenidos (¿qué enseñar?)

Se han agrupado en las siguientes Unidades temáticas:

Descriptor: Mercado de trabajo y relaciones laborales. Análisis del mercado de trabajo en España en el siglo XX. Formación, desarrollo y evolución. Relaciones laborales: del conflicto al consenso. El estudio de un caso: Murcia

## UNIDADES TEMÁTICAS

1. Mercado de trabajo y relaciones laborales.
2. Los condicionantes sociohistóricos.
3. Transformaciones económicas y repercusiones en el empleo.
4. El contexto empresarial: empresa y empresario.
5. Análisis del mercado de trabajo desde una perspectiva de género.
6. El análisis de un caso: Murcia.

En la **Unidad de Trabajo I** se abordan aspectos relacionados con:

- Fuentes estadísticas para el estudio del mercado de trabajo español.
- Demografía y mercado de trabajo español.
- Evolución de las tasas de actividad.
- El empleo en España:
  - ◆ Distribución sectorial.
  - ◆ Estructura ocupacional.
  - ◆ Situación profesional.
  - ◆ La evolución del tiempo de trabajo.
  - ◆ Las tipologías de contratos de trabajo en las últimas décadas.
  - ◆ Diferencias regionales en la estructura del empleo.
  - ◆ Las peculiaridades de Murcia.
- El desempleo en España:
  - ◆ La evolución reciente de la tasa de paro.
  - ◆ Los condicionantes del paro: reconversiones industriales recientes, ajustes del mercado, ciclos económicos, etc.
  - ◆ Características del paro: nivel de cualificación de los parados, el paro de larga duración, el paro juvenil, etc.
- El capita humano.
  - ◆ La política educativa en España.
  - ◆ La formación profesional.
  - ◆ Indicadores de dotación de capital humano en España.

- ◆ Análisis regional.
- Evolución de los salarios.
  - ◆ Salarios, precios y productividad en el último tercio del siglo XX.
  - ◆ El proceso de formación de los salarios.
  - ◆ Diferencias salariales.

En la **Unidad de Trabajo II** se abordan los contenidos:

- El papel del Estado en la regulación del mercado de trabajo entre 1970-2000.
- Las relaciones laborales reguladas con la intervención del Estado: procesos de concertación y conflictos.
- Estado del bienestar y relaciones laborales.
- La evolución del movimiento sindical español entre 1970 y 2000.
  - ◆ La configuración de la oferta sindical.
  - ◆ Posicionamientos ante la intervención del Estado en la regulación de los mercados.
  - ◆ Elecciones sindicales y mercado de trabajo.
  - ◆ La unidad de acción de los grandes sindicatos.
  - ◆ El papel de los Sindicatos ante: la negociación, la concertación y la conflictividad laboral.

En la **Unidad de Trabajo III** se tratan los siguientes contenidos:

- Los ciclos de la economía española entre 1973 al 2000 y sus repercusiones en el empleo.

En la **Unidad de Trabajo IV** los contenidos son:

- Características generales de la empresa española en el último tercio del siglo XX.
- Mercados internos de trabajo.
- La evolución de las organizaciones empresariales y su actitud ante la negociación colectiva y la regulación del mercado de trabajo.

En la **Unidad de Trabajo V** se abordan contenidos como:

- Evolución de la tasa de actividad femenina: variables explicativas.
- Dinámica de la población activa y de la tasa de actividad por sexo y estado civil.
- El nivel educativo de hombres y mujeres.
- Los problemas: discriminación y sesgo laborale.

### II.3. Propuesta de principios para guiar la intervención didáctica (¿cómo enseñar?)

Es lógico pensar que la propia dinámica del aula, las idiosincrasias de las alumnas y alumnos de cada curso concreto nos obliguen a efectuar adaptaciones más o menos importantes de los programas previstos, en función de lo que estos ya saben, de sus experiencias en el ámbito del grupo, de dificultades específicas que puedan surgir en alguno de los temas, etc. Es necesario tener en cuenta que nuestro alumnado tiene una historia concreta, que fueron socializados en hábitos de trabajo determinados que, en muchas ocasiones, han frustrado el desarrollo de sus capacidades y hábitos de trabajo intelectual, al igual que traen importantes vacíos teóricos y conceptuales, desconocen u olvidaron contenidos culturales que consideramos básicos y que, ahora, en cambio, vamos a tener que compensar en la medida de lo posible.

Nos encontraremos con estudiantes que traen unas expectativas de lo que debe ser el trabajo de una asignatura universitaria, que a menudo se expresa en el reduccionismo de “aprobar” e incluso de obtener una buena nota final. Ante esto, es necesario de que desde el principio se den cuenta que no existe un contenido cerrado para memorizar lo que, según ellos, les garantizaría mayor seguridad de cara a la obtención de una calificación determinada. Esta situación de obsesión por la calificación adecuada, les lleva a que al encontrarse con propuestas de trabajo más abiertas esto les genere dosis importantes de ansiedad.

Las metas que deben guiar la selección de los contenidos y la metodología con las que se va a trabajar con los alumnos, deberían contemplar aspectos como los siguientes:

- *Mostrarles que no están ante un cuerpo de conocimientos acabados o inmutables.* Es necesario que comprendan que la disciplina no dispone de un corpus de conocimientos ya completamente desarrollados y aceptados por toda su comunidad científica, sino que, por el contrario, existen asunciones y perspectivas teóricas y prácticas distintas, que hay modelos en conflicto, con reelaboraciones y reformulaciones constantes. Que acepten los conflictos y controversias como elementos consustanciales a la construcción de la ciencia y al trabajo técnico y profesional; que el motor del desarrollo de nuevos conocimientos, del progreso de la sociedad, está en el “escepticismo razonable” que debe fomentarse en todos los estudios.

- *Poner el énfasis en “aprender a aprender”*. No se puede caer en “masticarles” toda la información, de tal manera que su tarea, consista, principalmente, en memorizar “todo lo importante”. La provisionalidad del conocimiento actual, al igual que la existencia en el presente de perspectivas enfrentadas en la disciplina, nos lleva a la necesidad de fomentar en nuestras aulas otros modos de evaluar la información con la que entran en contacto o elaboran, métodos de generar y construir nueva información. Como señaló J. Bruner<sup>2</sup>, el dominio de las ideas fundamentales en un campo no sólo supone la comprensión de principios generales, sino también el desarrollo de una actitud hacia el aprendizaje y la investigación, la conjetura y las corazonadas, la posibilidad de resolver problemas, etc. Inculcar dichas actitudes mediante la enseñanza requiere avanzar en el descubrimiento de relaciones entre ideas que anteriormente no se reconocían, con la consiguiente sensación de confianza en la propia capacidad. Todo esto, supone favorecer el respeto de los alumnos hacia su propia capacidad de pensar de generar buenas preguntas, de tropezar ante planteamientos, de realizar un estudio más racional, más sensible al uso de la mente y menos tensando hacia la simple memorización.
- *Ayudarles a familiarizarse con las diversas tradiciones intelectuales más relevantes para el pensamiento y la práctica como futuros profesionales*. Para ello es preciso favorecer procesos de reflexión sistemática sobre aquellas perspectivas teóricas, conceptos y valores más importantes; dotarles de esquemas interpretativos amplios que garanticen la significatividad de sus aprendizajes y su capacitación profesional. No debemos olvidar que los “aprendizajes significativos” tienen lugar cuando intentamos dar sentido a nuevas informaciones o nuevos conceptos, creando vínculos sustantivos con nuestros actuales conjuntos de teorías, conceptos, conocimientos factuales y experiencias previas. En este caso nos encontramos con el denominado “dilema docente”<sup>3</sup>, que consiste en cómo hacer para que el alumnado aprenda por sí mismo lo que se ha planificado por anticipado para él. El problema reside en que, a menudo, el alumnado se ve envuelto en rituales y procedimientos sin haber captado el objetivo general de lo que han hecho, incluidos los principios y conceptos generales que las actividades de un tema estaban llamadas a inculcarles.
- *Iniciarlos en procedimientos básicos para la investigación*. Capacitar a los alumnos para analizar y reflexionar sobre la realidad conlleva la necesidad de

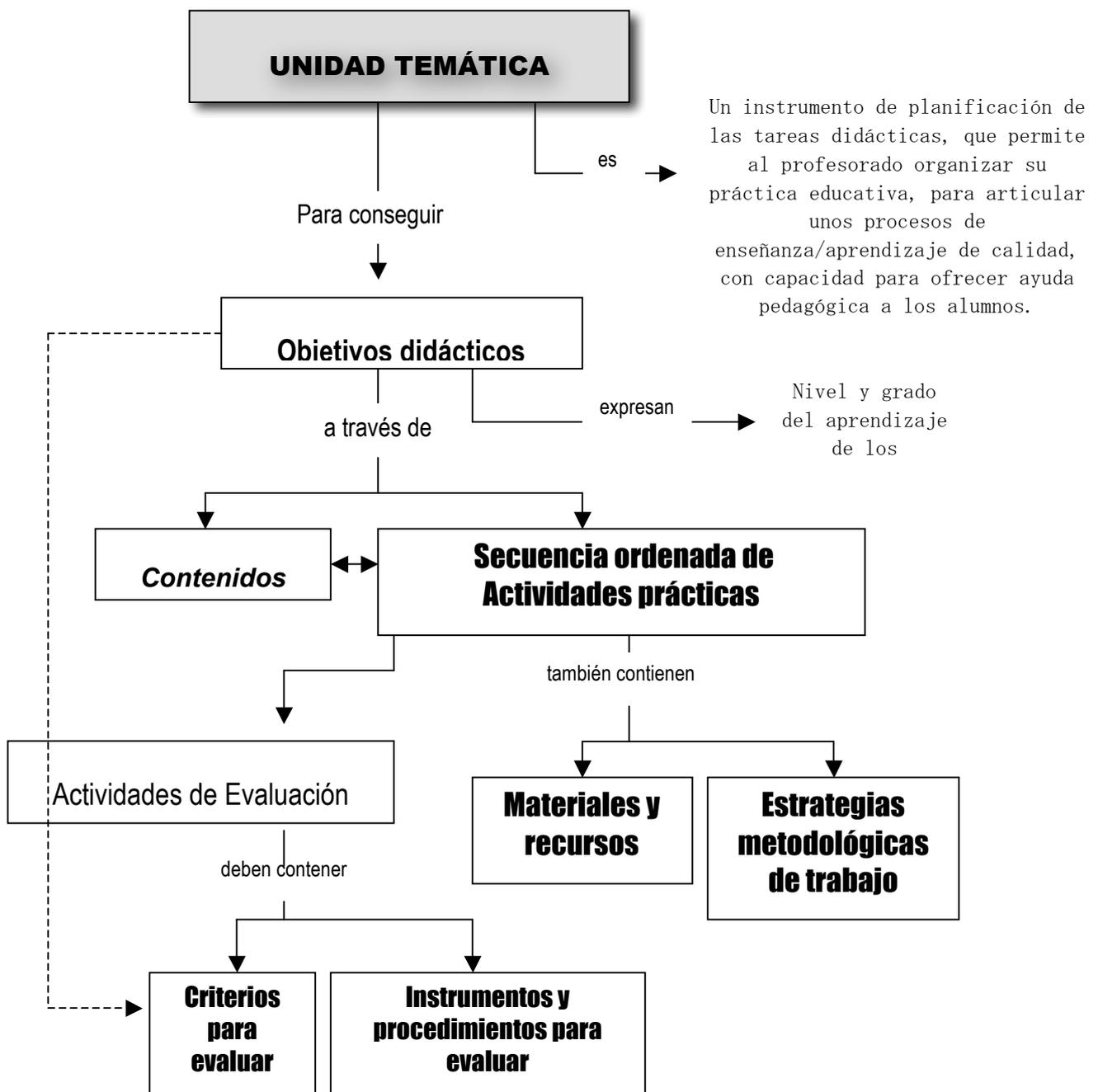
---

<sup>2</sup> Jerome Bruner (1989), p. 89.

<sup>3</sup> D. Edwars y N. Mercer (1988), p. 147.

facilitarles la apropiación no sólo de los constructos teóricos, sino también de procedimientos y técnicas elementales para la investigación. En palabras de J. Rudduck y D. Hopkins<sup>4</sup>: “la enseñanza resulta vulnerable si no reconoce que el error es un logro intelectual realista y el fracaso constituye una base necesaria para el perfeccionamiento. La Investigación, que disciplina la curiosidad y pone tela de juicio la certidumbre, es un fundamento adecuado para la enseñanza” .

GRÁFICO III. LAS UNIDADES TEMÁTICAS



<sup>4</sup> Jean Rudduck y David Hopkins (1987), p. 157

- *Estimular el desarrollo de una actitud crítica constructiva.* La labor de construir día a día una didáctica crítica lleva aparejado el compromiso del profesorado de ofrecer indicadores teóricos y prácticos que contribuyan a sacar a la luz aquellas experiencias prácticas actuales que caminan en la dirección democratizadora de la ciencia y de la sociedad en general.
  
- *Fomentar hábitos de reflexión y de trabajo en equipo.* Las prácticas habituales de enseñanza en nuestras aulas conducen, demasiadas veces, a fomentar comportamientos mecánicos y rutinarios entre nuestro alumnado. La realización de buenas actividades prácticas favorece el desarrollo de procesos reflexivos sobre los contenidos habituales, si además se acompañan con trabajos en pequeños equipos -controlados y bajo los parámetros que rigen este tipo de agrupamientos-, se logra el intercambio de opiniones, el debate de posiciones diferenciadas, la tutorización entre iguales, y otros procesos que favorecen el desarrollo de aprendizajes significativos<sup>5</sup>.
  
- *Habituarlos a entrar en contacto con fuentes primarias de información.* Es preciso que entiendan que la asignatura no es un ámbito de conocimiento cerrado, sino que, por el contrario, está en continua renovación. Se deben acostumbrar a vivir en la “provisionalidad” y con una preocupación constante por las innovaciones y desarrollos que van teniendo lugar.

### Líneas generales metodológicas de la programación.

El “cómo enseñar” estará fundamentado en el modelo de *aprendizaje significativo*, ya expuesto anteriormente, y por las estrategias didácticas que se pondrán en marcha a través de las clases prácticas. Estas sesiones utilizarán las actividades prácticas que se seleccionen para cada unidad temática (UT), las cuales tratarán de propiciar el desarrollo del modelo de aprendizaje reseñado. En general se adoptarán cuatro líneas generales de trabajo:

1. La introducción de la ***explicación multicausal***. Los estudiantes serán introducidos en la comprensión y en el análisis de los numerosos factores

---

<sup>5</sup> Sobre este aspecto ver C. Coll (1991), p. 54.

causales, personales e impersonales, que intervienen en la determinación de los fenómenos económicos, así como el papel que las intenciones y motivaciones de los grupos sociales desempeñan en estos fenómenos, evitando caer en explicaciones simplistas y estereotipadas.

2. Utilización del **método comparativo**, ya que ofrece la posibilidad de un control efectivo sobre las hipótesis y las explicaciones generales. En el programa el recurso al este método es explícito cuando se analizan los casos concretos de crecimiento económico. Lo cual permite establecer paralelismos entre los rasgos específicos de las pautas generales y los rasgos particulares del caso analizado.
3. El **tratamiento de la información**. Desarrollando en los estudiantes, a través de las clases prácticas, las capacidades relativas a la búsqueda, recogida y registro de datos, el análisis crítico de las informaciones, la inferencia, el contraste, la síntesis interpretativa y el juicio evaluador.
4. El **desarrollo de la indagación** y la introducción a la investigación como formas de acceder al conocimiento (facilitan los aprendizajes significativos por descubrimiento -guiado y autónomo-). Los procedimientos de indagación implican la identificación y formulación del problema, así como las correspondientes hipótesis y conjeturas, observación y recogida de datos, organización y análisis de los mismos. Se trata de mostrar a los estudiantes de manera práctica cómo trabajan los historiadores, como fundamentan sus respuestas y exposiciones y qué problemas y obstáculos deben afrontar a lo largo del proceso.

### Método de enseñanza

El método más extendido en nuestras facultades se apoya en la lección de clase del profesor -la famosa "lección magistral" - y en el uso de algún/algunos manual/es. La masificación de las aulas hasta fechas muy recientes ha dificultado la introducción de otras estrategias y prácticas docentes, lo que suele provocar la pasividad de los estudiantes. Pasividad que tiene un coste intelectual añadido: la creación de actitudes acomodaticias y acríticas, que no favorecen la iniciativa ni el esfuerzo personal. Frecuentemente, además, la única actividad que el estudiante lleva a cabo a lo largo del curso es la toma de apuntes. Cuando este es el sistema adoptado

año tras año, el que lo sufre tiende a considerar las lecciones magistrales y el resumen cogido mejor o peor como un bloque de ideas “para toda la vida”. Es decir, todo lo contrario del concepto que debe caracterizar una disciplina universitaria: el de una materia en construcción.

La solución sólo puede venir de un replanteamiento de los roles del profesor y el alumno sobre las bases siguientes: el primero debe dirigir el proceso de aprendizaje, nunca convertirse en su única fuente; el segundo debe desempeñar un papel mucho más activo y participativo. De hecho, el profesor puede lograr este replanteamiento desarrollando e intensificando las clases prácticas.

No obstante, no hay que restar valor al método expositivo, pero para que este produzca verdaderos aprendizajes *significativos por recepción* hay que evitar los errores más comunes que se suelen realizar<sup>6</sup>:

- El uso prematuro de las técnicas puramente verbales con alumnos cognitivamente inmaduros.
- La presentación arbitraria de hechos no relacionados, sin ninguna organización o principios explicatorios.
- El fracaso en la integración de los nuevos conocimientos con los materiales presentados previamente.
- El uso del procedimientos de evaluación que únicamente miden la habilidad de los alumnos para reproducir las ideas, con las mismas palabras o en idéntico contexto a aquél en que fueron aprendidas.

Ausubel y sus colaboradores<sup>7</sup> sostienen que el docente debe fomentar en el alumno el desarrollo de formas activas de aprendizajes por recepción, promoviendo una comprensión precisa e integrada de los nuevos conocimientos. Para ello proponen:

1. La presentación de las ideas básicas unificadoras de la disciplina antes de la presentación de los conceptos más periféricos.
2. La observación y cumplimiento de las limitaciones generales sobre el desarrollo cognitivo de los sujetos.
3. La utilización de definiciones claras o precisas y la explicitación de las similitudes y diferencias entre conceptos relacionados.

---

<sup>6</sup> Ver al respecto Ausubel, Novak y Hanesian (1978), p. 123-124.

<sup>7</sup> Ibidem, pp. 135-137

4. La exigencia a los alumnos, como criterio de comprensión adecuada, de la reformulación de los nuevos conocimientos en sus propias palabras.

Estas recomendaciones tienen como propósito asegurar la correcta comprensión de los nuevos contenidos por parte del alumno, es decir, lograr una adecuada integración de los nuevos conocimientos en la estructura cognoscitiva previa del sujeto. La idea clave es proporcionar o indicar al alumno cuáles son los conceptos de mayor nivel de generalidad, los *incluidores*, que deben ser activados para lograrlo. Esta es la fundamentación de la técnica de los organizadores previos.

Según Ausubel (1978), los *organizadores previos* son un material introductorio de mayor nivel de abstracción, generalidad e inclusividad que el nuevo material que se va a aprender. Se diferencian, por tanto, de los resúmenes o sumarios que son los conceptos de nivel más alto o macroestructura de los propios contenidos en los que se ha omitido la información de detalle, pero no son conceptos de mayor nivel que el nuevo material. Mediante la presentación de un organizador previo antes de una exposición oral o un texto, se trata de proporcionar un “puente” entre lo que el alumno ya conoce y lo que necesita conocer para asimilar significativamente los nuevos conocimientos. La función del organizador previo es proporcionar “andamiaje ideacional” para la retención e incorporación estable del material más detallado y diferenciado que se va a aprender. Dado que su función es servir de anclaje para los nuevos conocimientos es singularmente importante que estén expresados en la forma más familiar y sencilla, siendo fácilmente comprensibles por el alumno. Los organizadores pueden ser de dos tipos, según el conocimiento que tenga el alumno que aprender:

- a) *Organizador expositivo*. Se emplea en aquellos casos en que el alumno tiene muy pocos o ningún conocimiento sobre la materia. Su función es proporcionar los incluidores necesarios para integrar la nueva información, procurando que éstos pongan en relación las ideas existentes con el nuevo material.
- b) *Organizador comparativo*. En este caso el alumno está relativamente familiarizado con el tema a tratar o, al menos, éste puede ponerse en relación con ideas ya adquiridas; en tales circunstancias, la función del organizador previo es proporcionar el soporte conceptual y facilitar la discriminabilidad entre las ideas nuevas y las ya aprendidas, señalando similitudes y diferencias.

Limitándonos a las explicaciones del profesor existen ciertos métodos de análisis y enseñanza que, sin llegar a ser técnicas específicas, resultan aconsejables en la actividad docente y facilitan la comprensión de los contenidos de HE. Cuatro de entre ellos merecen ser destacados:

- a) **El método comparativo**, al que ya no hemos referido.
  
- b) **El análisis tópico**. Implica, por un lado, la localización y concreción de aquellas cuestiones clave, hechos o fenómenos significativos cuya importancia destaca sobre el conjunto. Y, por otro, la búsqueda del porqué de esta fisonomía destacada. Conviene aplicar a este respecto no sólo la noción de causalidad sino la de interdependencia funcional de los fenómenos económicos, tan importante en la formación teórica de los economistas. Se trata, pues, de dos procesos: el de concreción e indagación y el de explicación a través de los cuales el modo de pensamiento tópico discurre entre la fijación de las circunstancias que más han llamado la atención del investigador y la reducción al análisis posterior. La concreción y delimitación rigurosa de aquellos permiten al estudiante aprehender, en cada núcleo y tema, cuáles son las cuestiones fundamentales.
  
- c) **El análisis dicotómico**. Se sitúa entre el precedente (concreción de aspectos-clave a indagar) y el posterior (construcción de tipologías que faciliten la clasificación, comparación y contextualización). Supone el establecimiento de categorías analíticas y su caracterización puntual entre dos opciones contrapuestas, que definen los extremos de las tendencias de cada época a modo de dilema o aspectos polares a los que en cada momento histórico hay que enfrentarse. Un análisis de este tipo es útil a efectos didácticos, para ayudar a la comprensión de los rasgos diferenciales de algunos fenómenos económicos, sobre todo si se exageran un poco las dicotomías; las matizaciones pueden venir a posteriori, cuando se está seguro de la aprehensión de lo esencial del razonamiento.
  
- d) **La construcción de tipologías** (secuencial-diacrónicas o estático-sincrónicas). Constituye un tercer tipo de análisis que facilita el paso de la mera yuxtaposición o agregado de descripciones consecutivas, a la comparación sobre bases más concretas. Su uso permite completar el análisis

dicotómico, que sólo ayuda a caracterizar los extremos polares de una secuencia, la cual, normalmente, presenta formas intermedias, diferencias graduadas y desplazamientos temporales. Como en el caso anterior, puede suceder que las deficiencias en la construcción de tipologías, los errores conceptuales y la excesiva pormenorización desvirtúen la utilidad del análisis.

### El enfoque práctico de las clases en una asignatura optativa

Aparte de su importante papel como elemento de ruptura de las actitudes pasivas de los estudiantes, pueden contribuir de manera eminente a ir generando hábitos intelectuales que acaben dotándoles de capacidad personal de análisis histórico-económico. Los contenidos disciplinares están irremediabilmente abocados a variar, los hábitos intelectuales, sin embargo permanecen y sobreviven al propio desarrollo de los contenidos científicos, al tiempo que constituyen la fuente de dicho desarrollo.

A través del enfoque práctico de las clases se propicia el **aprendizaje estratégico**, que supone orientar la asignatura hacia el desarrollo de habilidades<sup>8</sup> de pensamiento junto con los contenidos y procedimientos de la misma. Los alumnos deben adquirir, a través de las actividades prácticas, un dominio de los procesos para la ejecución de una tarea:

#### PROCESOS PARA LA EJECUCIÓN DE UNA TAREA

- 1) Reconocer y analizar la tarea (hay que hacer algo).
- 2) Definir la naturaleza del trabajo (qué hay que hacer).
- 3) Delimitar los pasos necesarios para realizar la tarea (cómo hacerlo).
- 4) Seleccionar una estrategia para ordenar los componentes (qué estrategia voy a utilizar).
- 5) Representar mentalmente la información para obtener una imagen clara sobre la eficacia o no de la estrategia (representar mentalmente qué es lo que sé).
- 6) Localizar las fuentes necesarias para resolver la actividad (de dónde y cómo obtengo la información).
- 7) Controlar los procesos empleados en la solución de la tarea (cómo evaluar).

---

<sup>8</sup> Prieto Sánchez y Hervás Avilés (1992), pp. 20-21: estas autoras definen habilidad como la actividad mental que puede aplicarse a una tarea específica de aprendizaje y como estrategia, el procedimiento o forma de realizar una tarea.

El profesor como facilitador del aprendizaje es el encargado de modelar el uso de estrategias. Su papel consiste en capacitar al alumno para resolver problemas relacionados con la disciplina, lo que le ayuda a llevar a cabo tareas y a lograr las metas de la instrucción (objetivos generales). ¿Qué hace el profesor para modelar estrategias?:

- Instruye a los alumnos sobre cómo usar una estrategia y la ajusta a las posibilidades de éstos.
- Adapta las estrategias a las características de la actividad y a la naturaleza de los materiales (estadísticas, gráficos, etc.) y tareas.
- Secuencia temporalmente la estrategia ajustándola a las posibilidades y competencias de los alumnos.
- Reestructura la tarea, aumentando en cada práctica el nivel de dificultad del procedimiento.
- Mantiene el nivel de dificultad constante, proporcionando periódicamente la información adecuada que conduzca a la interiorización de la estrategia.

Las prácticas a realizar con los alumnos serán de dos tipos diferentes:

A) **Prácticas guiadas** (aprendizaje significativo por descubrimiento guiado), cuyas características serán:

- La práctica tiene lugar con la orientación del profesor.
- Existencia de una frecuencia alta de preguntas procedentes del profesor o de los materiales.
- Las preguntas son relevantes para la adquisición de los nuevos contenidos o habilidades de análisis.
- El profesor comprueba la comprensión al evaluar las respuestas de los alumnos.
- Durante la comprobación de la comprensión por parte del profesor, éste da explicaciones adicionales, *feedback* o repite la explicación.
- Todos los estudiantes tienen una oportunidad para responder y recibir el *feedback*: el profesor se asegurará de que todos los alumnos participan.
- Se proporcionan pistas durante la práctica (allí donde resulten aconsejables).
- La práctica inicial del alumno es suficiente para que puedan trabajar independientemente.
- La práctica guiada continúa hasta que los alumnos están seguros en la validez de la solución o respuesta que han elaborado ( se continúa hasta alcanzar como mínimo un 80% de éxito).

B) **Prácticas independientes** (aprendizaje significativo por descubrimiento autónomo), cuyos rasgos distintivos serán:

- Práctica suficiente (se agota en sí misma, p.e. un informe sobre algún aspecto destacado: “el papel del Estado y los bancos en los inicios de la Revolución Industrial).
- La práctica es relevante para el desarrollo de determinadas habilidades o para el contenido que se ha enseñado.
- Se advertirá a los alumnos que este tipo de trabajo será finalmente controlado.
- Se realizará alguna actividad de realización en grupo cooperativo (ver las características de la organización en páginas anteriores).
- Los alumnos serán individualmente responsables de la práctica independiente sea cual sea la organización adoptada para su realización.
- Se realizará supervisión por parte de los mismos alumnos, cuando sea posible, a través de presentaciones o exposiciones de resultados.
- Se utilizarán como control o revisión de la adquisición de los contenidos aprendidos con anterioridad.

### Bases para el diseño de estrategias metodológicas

El trabajo en el aula no puede quedar reducido a la “recogida de apuntes”, este modo de actuar desvirtuó el modelo docente en un número importante de aulas universitarias, incluso llegó a descontextualizar el sentido de la estrategia de enseñanza denominada “clase magistral”, que pasó a ser un mero dictado de información fácilmente accesible.

Es necesario, en mi opinión, optar por estructuras horarias de mayor duración que permitan convertir cada sesión en una “clase-seminario”, donde el debate y la contrastación de informaciones y opiniones se convierta en la norma. Los alumnos, debido a las experiencias metodológicas a que han sido sometidos con anterioridad, no poseen un hábito de discusión, son prácticamente “mudos y mudas”, sólo esperan que se les hable-dicte; su obsesión es procurar ser lo más fieles posible en la recogida de las informaciones orales del profesorado y el aprendizaje queda para después<sup>9</sup>. En general una estrategia que posibilita dejar el aprendizaje para más tarde conlleva, al mismo tiempo, que las exigencias cognitivas a las que tienen que hacer frente el alumnado sean muy escasas y de poco valor. En general estas tareas tienen que ver con la memorización de la información de la misma forma que les es transmitida o presentada. Por lo tanto, en este modelo, no cabe lugar a las tareas que supongan

---

<sup>9</sup> Sobre esta realidad hay estudios de campo realizados en Estados Unidos, en lo que se constata esta realidad. Ver J. Elliott(1990).

“comprensión”, las cuales consisten en incidir más en dimensiones de reconstrucción de significados o incluso construcción de significados a partir de la información con la que se entra en contacto.

Las actividades que se han de potenciar en el aula son las de “comprensión”, las cuales se pueden clasificar en tres tipos diferentes<sup>10</sup>:

- a) *Reconstructivas*. Implican la capacidad de comprender la información presentada en términos de los conceptos e ideas referentes a la misma.
- b) *Reconstructivas globales*. Suponen la capacidad de situar la información en el marco de ideas y procedimientos clave que estructuran el pensamiento en el seno de la disciplina.
- c) *Constructivas*. Implican la capacidad de elaborar nuevas cuestiones sobre la información dada y de construir nuevos y originales significados que la superen.

Formar profesionales reflexivos y críticos implica, lógicamente, comprometer al alumnado en tareas que les obliguen a poner en acción capacidades que superen el mero recuerdo y la memorización. A la hora de diseñar y elegir las actividades más adecuadas, por su valor formativo, es conveniente tener en cuenta las recomendaciones de D. J. Raths<sup>11</sup>:

1. Que la actividad permita al alumnado tomar decisiones razonables respecto a cómo desarrollarla. Es más importante, por ejemplo, que el alumnado pueda elegir entre fuentes de información que el que se les permita decidir en la dimensión de cuándo desarrollará una actividad.
2. Una actividad es más sustancial que otra, si facilita desempeñar al alumnado un papel activo. Si le permite investigar, exponer, observar, entrevistar, participar en simulaciones, etc., en lugar de escuchar, rellenar fichas o participar en discusiones rutinarias con el profesor.
3. Una actividad que permita al alumnado o le estimule a comprometerse en la investigación de las ideas, en aplicación de procesos intelectuales o en problemas sociales, es más importante que otra que no lo haga. Implicarse en temas que tienen que ver con la realidad, con las ideas y valores; comprobar hipótesis, identificar supuestos, etc., es más rentable que tratar tópicos sin cuestionarse problemas de importancia.
4. Una actividad es más importante que otra si implica al alumnado con la realidad.

---

<sup>10</sup> S. Kemmis (1977).

<sup>11</sup> J.D. Raths (1971).

5. Una actividad es más importante que otra si puede implicar en ella a estudiantes con diferentes intereses y niveles de capacidad. Tareas como comparar, clasificar, resumir, contrastar, etc., no imponen normas de rendimiento únicas en los resultados posibles de las mismas.
6. Las actividades que estimulan al alumnado a examinar ideas o a la aplicación de procesos intelectuales a nuevas situaciones, contextos o materias son más valiosas que las que no establecen continuidad entre lo estudiado previamente y las nuevas adquisiciones.
7. Las actividades tendrán mayor valor educativo si exigen al alumnado examinar temas o aspectos de los mismos en los que no se suele detener el ciudadano normalmente y que son ignorados por los medios de comunicación.
8. Las actividades que obligan a aceptar un cierto riesgo de éxito, fracaso o crítica tienen mayor potencialidad que las que no entrañan riesgo.
9. Una actividad es mejor que otra si exige al alumnado que escriba de nuevo, revise y perfeccione sus esfuerzos iniciales, en vez de aparecer como meras “tareas a completar”, sin lugar para la crítica ni el perfeccionamiento progresivo, efectuándolas de una vez para siempre.
10. Las tareas que comprometen a los estudiantes en la aplicación y dominio de reglas significativas, normas o disciplinas, controlando lo hecho, sometándolo a análisis de estilo, son más importantes que las que ignoran la necesidad de regulación.
11. Las actividades son más sustantivas si permiten la acogida de intereses de los alumnos, para que se comprometan personalmente.

El papel del profesorado, además de las tareas habituales -explicación y transmisión de contenidos- debe ir en la línea de coordinar el trabajo de los distintos grupos de trabajo que se formen; de estimular y provocar “conflictos sociocognitivos” para forzar que el alumnado ponga a prueba sus esquemas conceptuales, para crearles contradicciones y con ello facilitar el que se vean en la necesidad de su modificación o sustitución. Tratar de dar respuesta, en la medida de lo posible, a las necesidades de apoyo de cada alumno o alumna o del grupo en su conjunto.

Es preciso recordar que no existe una única forma o estrategia de facilitar la construcción y la reconstrucción del conocimiento, no hay una única fórmula capaz de provocar procesos de enseñanza y aprendizaje. Cada grupo de alumnos constituye un escenario específico y nos obliga a diagnosticar, para poder poner en marcha los procedimientos de enseñanza más adecuados a ese contexto.

Otro elemento a destacar es la necesidad de generar un ambiente en el aula en el que nuestro alumnado nunca tenga la sensación de que sus expresiones y convicciones, respecto al contenido tratado, son valoradas en la medida en que muestran alguna coincidencia con nuestras propias preferencias. El mantenimiento de posturas discrepantes acerca de valor de los contenidos nunca debe afectar de una manera negativa el resultado de las evaluaciones.

Hoy disponemos de documentos e información “preparada” para usar en clase de gran calidad, con diferentes niveles de profundización, elaborados desde perspectivas diversas y, además, impresos en formatos con una calidad aceptable, lo que favorece el desarrollo de actividades prácticas sugerentes. La *bibliografía* que debe trabajar el alumnado nunca debe funcionar como si se tratase de un “libro de texto” más y lo que ello comporta<sup>12</sup>.

La *comunicación* que procuraremos establecer es preferible que sea multidireccional, ya que es necesario que el alumnado sepa que tiene voz y que lo que piensa es importante compartirlo y confrontarlo con los demás. Es imprescindible asumir que el progreso se logra mediante un constante compartir la construcción del conocimiento. Una estrategia didáctica que de verdad quiera fomentar procesos de intercambio, construcción y reconstrucción del conocimiento tiene que preocuparse de crear climas que estimulen y favorezcan los procesos de comunicación en el aula. En la clase es útil favorecer la reflexión en pequeños grupos, primero, y luego con todo el conjunto del aula. La temática es conveniente fijarla con anterioridad para favorecer las lecturas de documentos. Es muy importante la capacidad de análisis y reflexión acerca de lo leído o experimentado en privado, contrastándolo con otras lecturas efectuadas e investigaciones que tengan relación con el tema a tratar. Para establecer procesos comunicativos, es aconsejable tener en cuenta que:

- Todas las informaciones, personajes y teorías estén debidamente contextualizadas.
- Ofrecer marcos interpretativos que orienten y encaminen la lectura de los textos y las realidades prácticas con las que el alumnado va a entrar en contacto.
- Dirigir su atención hacia aquellos aspectos que nos parecen más relevantes.
- Tratar de problematizarlos cuando la temática a estudio y debate la perciban con demasiada simpleza.
- Ampliar aquellas perspectivas interesantes que en los documentos consultados y en el debate puedan quedar más desdibujadas o percibamos una comprensión muy superficial.

---

<sup>12</sup> Sobre este tema ver J. Torres Santomé (1994)

La realización de actividades prácticas es algo necesario si deseamos evitar la disociación en la adquisición de conocimientos<sup>13</sup>. Las situaciones prácticas permitirán poner a prueba los contenidos más formales, al tiempo que estimularán el desarrollo de la capacidad de análisis y reflexión. A través de ellas, el lenguaje deja de ser el único medio de acceso al intercambio de información, y las situaciones vivenciadas, coadyuvan a la desaparición de dos redes de análisis independientes.

Respecto a las decisiones relativas al “cómo enseñar”, la máxima concreción se encuentra en las actividades prácticas de cada Unidad Temática, las cuales se pueden agrupar en dos tipos básicos: *actividades de asimilación* y *actividades de acomodación*, esta clasificación sigue el patrón del conflicto sociocognitivo como proceso de construcción del conocimiento. Dentro de estas categorías distinguiremos distintos subtipos:

- Actividades de motivación.
- Actividades de explicitación de conocimientos previos.
- Actividades de contraste.
- Actividades de reestructuración de ideas previas.
- Actividades de desarrollo y aplicación de los nuevos conocimientos.
- Actividades de consolidación de los aprendizajes.
- Actividades de revisión.
- Actividades de refuerzo.
- Actividades de evaluación y autoevaluación.

Las actividades prácticas deben estar estrechamente relacionadas con la programación de las Unidades Temáticas y deben desarrollar además las distintas estrategias y procedimientos que consideramos básicos para el desarrollo de unas determinadas capacidades intelectuales y profesionales.

### II.3. La evaluación de los aprendizajes (¿qué, cómo y cuándo evaluar?)

La evaluación sobre los aprendizajes realizados por los estudiantes en la asignatura se realizará atendiendo al control y acreditación de los mismos a través de la evaluación *sumativa* o final. Pero para llegar a la emisión de ese juicio de valor se utilizarán también otras vías de evaluación -*evaluación inicial* y *evaluación formativa*- que enriquecerán las informaciones acerca de ese proceso y nos permitirán

---

<sup>13</sup> Ver sobre el tema de aprendizaje vivencial al que responden las actividades prácticas el trabajo de L.S. Vigotsky (1977)

reajustar nuestras estrategias didácticas, si fuese necesario, en función de los desajustes que se puedan observar en los aprendizajes de los alumnos.

La evaluación *inicial* (al comienzo del curso y con carácter prospectivo al inicio de cualquier secuencia de aprendizaje) nos permitirá conocer las ideas previas de los estudiantes y, en consecuencia, el bagaje de información que disponen para afrontar el aprendizaje. Este tipo de información es esencial para ajustar nuestra planificación a las necesidades del alumnado. Se utilizarán para ello diversas estrategias como: pretest, sondeos sobre conceptos, mapas conceptuales, cuestionarios, etc.

La evaluación *formativa* se realizará a lo largo del desarrollo de cada unidad temática y permite una doble retroalimentación. Por una parte, indicara al alumno su situación respecto de las distintas etapas por las que debe pasar para efectuar un determinado aprendizaje; por otra, indica al profesor cómo se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como sus aspectos más logrados y los más conflictivos. Su existencia es la prueba de que no todo está dicho previamente a la puesta en práctica de una determinada secuencia didáctica, dando capacidad para ajustar la programación en función de las características del alumnado. Se realizará a través de las actividades a realizar en las clases prácticas.

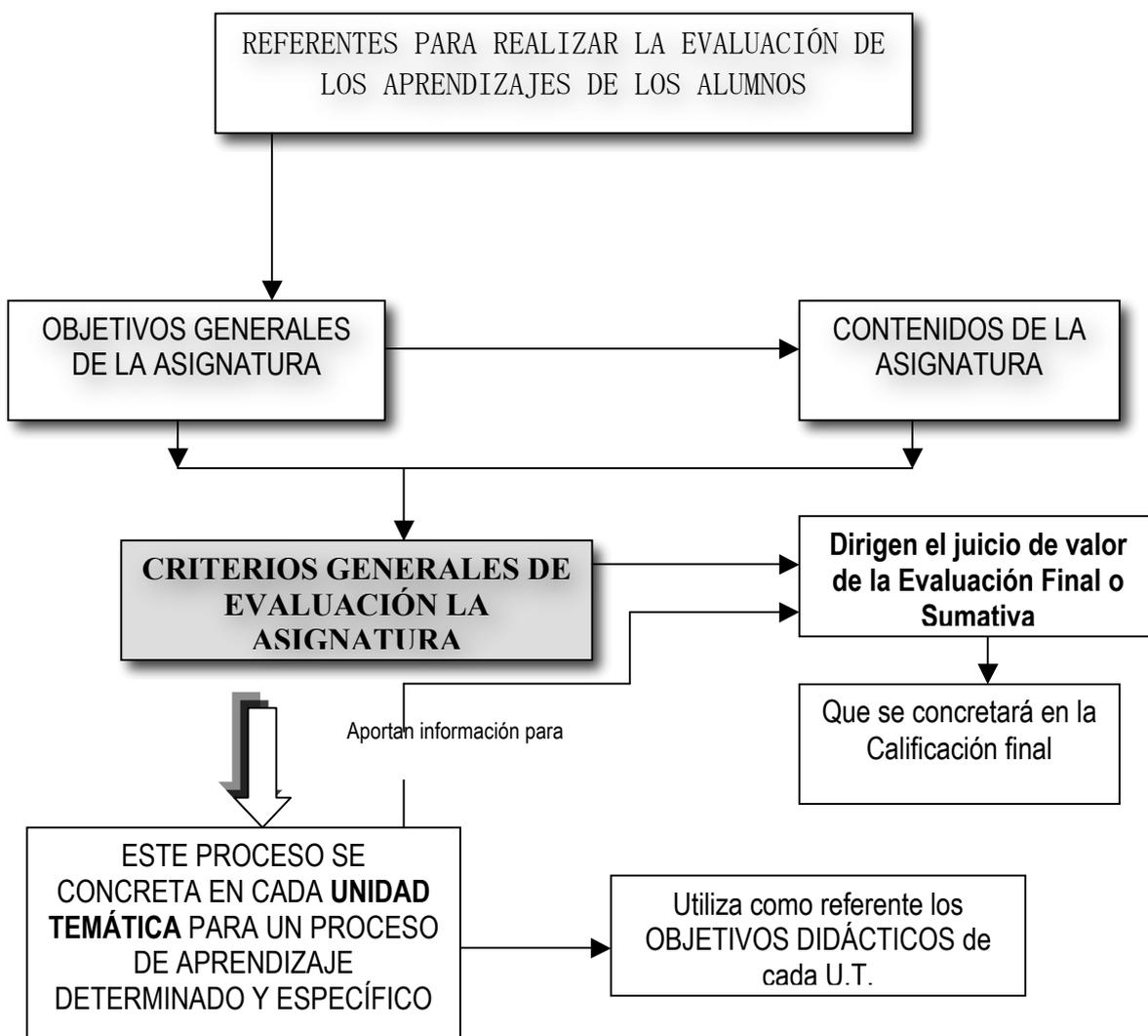
Por lo tanto la acreditación final del aprendizaje realizado por los alumnos y el juicio de valor correspondiente, expresado en término de nota o calificación, dependerá de distintos aspectos, que se ponderarán oportunamente: calificación de obtenida en la prueba final de adquisición de los contenidos de la disciplina (incluirá resolución o análisis de algún aspecto con apoyatura de información), más la calificación por la realización del conjunto de prácticas previstas en la programación (en cada unidad de trabajo).

Para realizar el juicio de valor que supone la evaluación nos basaremos en una serie de *criterios de evaluación* que se refieren a los aprendizajes básicos que deben adquirir los alumnos. Los criterios relacionan las capacidades expresadas en los objetivos generales de la asignatura con los contenidos más relevantes de la misma. Los criterios tendrán un carácter flexible, se utilizaran de manera que nos permitan comprobar los grados de aprendizaje alcanzado por los alumnos y nos permitirán elaborar el juicio de valor que será la base de la calificación final.

CORRELACIÓN ENTRE LOS OBJETIVOS GENERALES DE LA ASIGNATURA Y LAS  
UNIDADES TEMÁTICAS: CRITERIOS PARA EVALUAR

UNIDAD TEMÁTICA	OBJETIVO GENERAL 1	OBJETIVO GENERAL 2	OBJETIVO GENERAL 3	OBJETIVO GENERAL 4	OBJETIVO GENERAL 5	OBJETIVO GENERAL 6
Mercado de trabajo y relaciones laborales						
Los condicionantes sociohistóricos						
Transformaciones económicas y repercusiones en el empleo						
El contexto empresarial: empresa y empresario						
Análisis del mercado de trabajo desde una perspectiva de género						
El análisis de un caso: Murcia						

GRÁFICO IV. ESQUEMA SOBRE EL PROCESO DE VALUACIÓN



## Criterios de evaluación de la asignatura de Mercado y relaciones laborales en España durante el siglo XX

- 1.** Identificar y localizar los rasgos definitorios de un proceso de cambio socioeconómico.
- 2.** Analizar las variables que influyen decisivamente en la configuración del mercado de trabajo, buscando las correlaciones e interdependencias que se dan entre ellas.
- 3.** Utilizar los instrumentos de análisis cuantitativo (estadístico) y cualitativo (análisis textual, técnicas de informe, etc.) para emitir valoraciones y opiniones referidas al mercado de trabajo (origen del proceso, causas y factores de su arranque, grupos socioeconómicos protagonistas del mismo, etc.).
- 4.** Comprensión razonada de la historicidad de los procesos económicos, entendiendo la dinámica de los mismos como factor fundamental para su conocimiento.
- 5.** Analizar el crecimiento económico español del último tercio del siglo XX, destacando los rasgos específicos y su influencia sobre el funcionamiento del mercado de trabajo.
- 6.** Mostrar capacidad de síntesis al exponer los rasgos de una coyuntura económica determinada, señalando causas y consecuencias (a largo y corto plazo) y buscando correlaciones entre ambas.
- 7.** Situar cronológicamente hechos y fenómenos económicos fundamentales, relacionándolos con otros hechos históricos acaecidos al mismo tiempo.
- 8.** Destacar y señalar los factores que en han influido en la actual configuración de del mercado de trabajo y las relaciones laborales (proceso de globalización, profunda desigualdad económica, nuevos sectores económicos, aplicación de las nuevas tecnologías, etc.).
- 9.** Obtener información relevante, explícita e implícita a partir de varias fuentes de información de todo tipo, distinguiendo en ellas los datos y opiniones que proporcionan en torno a un tema no estudiado previamente.
- 10.** Realizar, con la orientación del profesor, sencillas indagaciones de carácter descriptivo e incluso analítico sobre algunos hechos o procesos económicos relevantes, comunicando los resultados de manera inteligible.

**11.**Elaborar informes y participar en debates sobre cuestiones referidas a la dinámica del desarrollo económico, utilizando con rigor la información obtenida de las distintas fuentes disponibles y manifestando sus opiniones con actitudes de tolerancia.

Estos criterios tratan de definir lo más explícitamente posible los aprendizajes básicos en relación a los cuales se va a evaluar a los alumnos. Guardan relación directa con los objetivos generales de la asignatura, los cuales son el primer referente y compendio del aprendizaje. Estos criterios son particularmente útiles para no perder la visión de conjunto, las prioridades de la asignatura y expresan lo que el alumno debe saber y saber hacer a propósito de ellos, es decir, las capacidades que debe adquirir en relación con los mismos. Por ello, el binomio objetivos-criterios de evaluación constituyen el referente último para elaborar un juicio evaluativo sobre cada alumno.

## BIBLIOGRAFÍA

Actas del II Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica (1992), Badajoz, ICE de la Universidad de Badajoz.

Actas del III Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica(1994), A Coruña, Departamento de Historia e Instituciones Económicas, Universidad A Coruña.

Actas de IV Encuentro de Didáctica de la Historia Económica (1995); Pamplona, Departamento de Economía, Universidad Pública de Navarra.

Actas del V Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica (1999), Universidad de Málaga.

AEBLI, H. (1958): **Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget**, Buenos Aires, Ed. Kapelusz.

ALLAL, L. (1979): “Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación, en **Infancia y aprendizaje**, núm. 11, pp. 4-22.

ALLAL (1982): "Évaluation formative entre l'intuition et l'instrumentation, en **Mésure et évaluation en Education**, V 6 (5), pp. 37-57.

ALLAL, L. (1991): **Vers une pratique de l'évaluation formative**, Bruxelles, De Boek Univ.

BAIN, D. (1988): "Pour une formation á l'évaluation formative intégrée à la didactique", en Gather, M. Y Perrenoud, P. (eds.): **Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maitres?.** Cahier, 26, Genève. Service de la recherche sociologique.

BONNIOL, J.J. y GENTHON, M. (1989): "L'évaluation et ses critères de réalisation" en **Repères**, núm. 79, pp. 107-114.

BOURDIEU, P. (1983): "Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento", en Gimeno J. y Pérez, A. (eds), **La enseñanza: su teoría y su práctica**, Madrid, Akal.

BROWN, A. (1987): "Metacognition, executive control, self-regulation and other mysterious mechanism", en Weiner, F.E. y Kluwe, R.H. (eds.), **Metacognition, motivation and understanding**, Hillsdale, Lea PUB.

BUNGE, M. (1989): **Mente y sociedad: Ensayos irritantes**, Madrid, Alianza Editorial.

BURGUIERE, E. y GAUTIER, H. (1991): **Pédagogie du contrat**, Reims, CRDP-INRP.

COLL, C. y COLOMINA, R. (1990): "Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar", en Coll, C. y al. (eds.), **Desarrollo psicológico y educación**, Madrid, Alianza Psicología.

COLL, C. (1986): **Marc curricular per a l'ensenyament obligatori**, Barcelona, Generalitat de Catalunya.

COLL, C. y SOLÉ, I. (1992): "La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje", en Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (eds.), **Psicología de la Educación. Desarrollo psicológico y educación**, Madrid, Alianza Psicología, pp. 315-334.

COLL, C. y COLOMINA, R. (1992): "Interacción entre alumnos y aprendizaje", en Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (eds.), **Psicología de la Educación. Desarrollo psicológico y educación**, Madrid, Alianza Psicología, pp. 335-354.

COLL, C., MARTÍN, E., MAURI, T., ONRUBIA, J., SOLÉ, I. Y ZABALA, A. (1993): **El constructivismo en el aula**, Barcelona, Ed. Graó.

DE KETELE, J.M. y PAQUAY, L. (1991): "De l'analyse critériée à la remédiation: vers une typologie des modalités concrètes d'une évaluation formative", en Allal, L. (ed.), **Vers une pratique de l'évaluation formative**, Bruxelles, De Boek Univ.

DE PERETTI, A. (1990): **Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative**, Paris, INRP.

- DOISE, W. y MUGNY, G. (1981): **The social development of the intellect**, Oxford, Pergamon Press.
- ECHEITA, G. y MARTIN, E. (1990): “Interacción social y aprendizaje”, en Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (eds.), **Psicología de la Educación. Desarrollo psicológico y educación**, Madrid, Alianza Psicología, pp. 345-362.
- EDWARDS, D. y MERCER N. (1988): **El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula**, Barcelona, Paidós Ed.
- EDWARDS, D. (1992): “Discurso y aprendizaje en el aula”, en Roders, C. y Kutnick, P. (eds.), **Psicología Social**, Barcelona, Paidós, pp. 4-81.
- ELLIOT, J. (1990): **La investigación-acción en educación**, Madrid, Ed. Morata.
- GARCÍA MADRUGA, J.A. (1992): “Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: la teoría del aprendizaje verbal significativo”, en Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (eds.), **Psicología de la Educación. Desarrollo psicológico y educación**, Madrid, Alianza Psicología, pp.81-92.
- GIL, D. (1993): “Contribución de la Historia y de la Filosofía de las Ciencias al desarrollo de un modelo de enseñanza/aprendizaje como investigación”, en **Enseñanza de las Ciencias**, núm. 11 (2), pp. 197-212.
- HERRERO C. y HERRERO, M. (1983): **¿Cómo preparar una clase de Historia?.**, Madrid, Anaya.
- HIERREZUELO, J. y MONTERO, A. (1988): **La ciencia de los alumnos**, Barcelona. Ed. Laia.
- JORBA, J. y SANMARTÍN, N. (1992). “L'avaluació: una peça clau del dispositiu pedagògic”, en **Guix**, núm. 182, pp.39-48
- LEONTIEV, A. (1989): “El problema de la actividad en la psicología”, en Vigotski, L., Leontiev, A. y Luria, A. (eds.), **Actividad, conciencia y personalidad en el proceso de formación de la psicología marxista**, Moscú, Ed. Progreso.
- LESELBAUM, N. (1991): **Pedagogie de l'autonomie**, Bruxelles, De Boek Univ.
- MAESTRO, P. (1994): “Procedimientos versus metodología”, en **IBER**, núm. 1, pp. 53-72.
- MARTÍNEZ SOTO, A.P. y MARTÍNEZ CERÓN, G. (1995): **La elaboración de Unidades didácticas**, Madrid, Ed. Bruño.
- MAURI, T., SOLÉ, I. , DEL CARMEN, L. y ZABALA, A. (1990): **El curriculum en el centro educativo**, Barcelona, ICE Universidad de Barcelona-Ed. Graó.
- MONTERO, L. (1992): “Comportamiento del profesor y resultado del aprendizaje: análisis de algunas relaciones”, en Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (eds.), **Psicología de la Educación. Desarrollo psicológico y educación**, Madrid, Alianza Psicología, pp. 249-273

- MIRAS, M. Y SOLÉ, I. (1992): “La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje”, en Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (eds.), **Psicología de la Educación. Desarrollo psicológico y educación**, Madrid, Alianza Psicología, pp. 419-434.
- MONTERO, L. (1992): “Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la acción didáctica”, en Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (eds.), **Psicología de la Educación. Desarrollo psicológico y educación**, Madrid, Alianza Psicología, pp. 273-296.
- NOVAK, J.D. y GOWIN, D.B. (1988): **Aprendiendo a aprender**, Barcelona, Martinez Roca Ed.
- PAQUAY, L., ALLAL, L. y LAVEAULT, D. (1990): “L'auto-évaluation en question. Propos pour un debat”, en **Mesure et évaluation en education**, núm. 13 (9), pp. 5-33.
- PINILLA, V. (1995): “La evaluación en Historia Económica”, en **Actas de IV Encuentro de Didáctica de la Historia Económica**; Pamplona, Departamento de Economía, Universidad Pública de Navarra.
- PRIETO, M.D. y HERVÁS, R.M. (1992): **El aprendizaje estratégico en las Ciencias Sociales**, Murcia, El Taller Ed.
- RATHS, J.D. (1971): “Teaching Without Specific Objectives”, en **Educational Leadership**, núm. 28, pp. 714-720.
- REIGELUTH, C.M. (ed.) (1983): **Instructional-Design theories and models: An over-view of their current status**, Hillsdale, N.J. Elrbaum.
- RIDLEY, D.S., SHUTZ, P.A., GLANZ, R.S. y WEINSTEIN, C.E. (1991): “Self-Regulated Learning: The Interactive Influence of Metacognitive Awareness and Goal-Setting”, en **Journal of Experimental Education**, núm. 60 (4), pp. 293-306.
- SLAVIN, R., SHARAN, S., KAGAN, S., HERT-LAZAROWIZ, R., WEB, C. y SCHUMUCK, R. (eds.) (1985): **Learning to cooperate, cooperating to learn**, New York, Plenum Ed.
- TELLO, E. (1999): “Clases prácticas de Historia Económica: por qué, cómo y hacia dónde”, en Pellejero, C. Y Zambrana, J.F. (eds.), **Actas del V Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica**, Universidad de Málaga, pp. 63-86
- TORRES SANTOMÉ, J. (1994): **El curriculum oculto**, Madrid, Ed. Morata.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1994): **Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado**, Madrid, Ed. Morata.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1994): “Metodología de la enseñanza en aulas universitarias y curriculum oculto”, en **Actas del III Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica**, A Coruña, 28-29 de mayo de 1992, Departamento de Historia e Instituciones Económicas, Universidad de A Coruña, pp.91-144.
- TREPAT, C y ALCOBERRO, A. : (1994): “Los procedimientos en Historia. Secuenciación y enseñanza”, en **IBER**, núm. 1, pp. 31-52.

TREPAT, C. (1995): Los procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico, Barcelona, ICE de la Universidad de Barcelona- Ed. Graó.

VALDEÓN, J. (1994): “Enseñar Historia. Todavía una tarea importante”, en **IBER**, núm. 1, pp. 99-105.

VALLS, E., y SANTIESTEBAN, A. (1994): Materiales bibliográficos sobre los contenidos procedimentales en Historia, en **IBER**, núm. 1, pp. 89-98.

VYGOTSKI, L.S. (1977): **Pensamiento y lenguaje**, Buenos Aires, La Pléyade.

WERTSCH, J.W. (1985): **Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives**, Cambridge, Cambridge Univ. Press.