

“A VIDA COTIÁN COMO EIXE PARA UNIDADES DIDÁCTICAS EN CIENCIAS SOCIAIS”

Xavier Cortizo Nieto

INTRODUCCIÓN

No terceiro curso de formación para acadar o título de diplomado nas diferentes titulacións de mestre contéplase a realización dun período prolongado de prácticas escolares e dentro do traballo que teñen que realizar os alumnos contéplase a elaboración dunha unidade didáctica para levar a cabo na aula na que estén facendo as prácticas; a finalidade deste traballo é clarexar, desde a perspectiva das Ciencias Sociais, como teñen que concebir a unidade didáctica e trasladar as ideas que se manifestan neste traballo á realidade escolar e proxectala na memoria.

Contéplase a vida cotián como eixe que vertebre a unidade didáctica xa que debe ser o soporte no que se debería apoiar a Área de Coñecemento do Medio Social e Natural para o seu desenvolvemento curricular xa que a comprensión da cotidianeidade é o substrato que ten que nutrir e potenciar a motivación dos escolares e lograr así unha escola que mire cara o éxito e que non estea afogada polo que chamamos fracaso escolar.

DEFINICIÓN DE UNIDADE DIDÁCTICA

Na Guía Xeral, pertencente ao material curricular, coñecido como Caixas Vermellas, editado polo MEC, defínese a unidade didáctica como “a unidade de programación e actuación docente configurada por un conxunto de actividades que se desenvolven nun tempo determinado para a consecución duns obxectivos didácticos. Tamén clarifica que a “unidade didáctica da resposta a todas as cuestións curriculares: o que ensinar (obxectivos e contidos), cando ensinar (secuencia ordenada de actividades e contidos), como ensinar (actividade, organización do espazo e do tempo, materiais e recursos didácticos) e a avaliación e todo elo nun tempo claramente delimitado”.

OS PRERREQUISITOS DA UNIDADE DIDÁCTICA

Para elaborar unha unidade didáctica é preciso ter en conta na fase de planificación unha serie de elementos que son condicionantes. Imos a seguir as ideas que recolle Escami-lla (1993) pero facendo unha adaptación a área curricular das Ciencias Sociais e máis concretamente á vida cotián como eixe dos diferentes contidos e actividades na Educación infantil e primaria.

Sintetizamos os cinco grandes elementos que son o eixe sobre o que se terá que facer unha intensa reflexión antes de pasar a outras fases de planificación e da elaboración da unidade didáctica.

1- Hai que coñecer e partir dos DCBs, editados pola Consellería da Xunta de Galicia, xa que nos permite garantir uns niveis mínimos de igualdade e homoxeneidade no tratamento educativo; a filosofía que encerran os DCBs permite unha grande flexibilidade e incluso se recomenda que se faga unha adaptación aos diferentes tipos de entorno dos escolares, sendo por iso necesario coñecer os factores e elementos socio-culturais que conforman a realidade dos escolares.

2- Na Educación infantil e primaria é esencial coñecer as características socio- familiares nas que se desenvolven os escolares . E elo porque determinan, en moitos casos, os recursos, actitudes, intereses e coñecementos dos alumnos. As unidades didácticas que recollen na Area de Coñecemento do Medio Social e Natural os diferentes contidos teñen que partir e recoller, como indica Bayley (1981), os intereses distintivos dos escolares para lograr unha conexión efectiva e real da escola coas súas vivencias, sentimentos e necesidades, e conseguir deste xeito o equilibrio armónico do que aprenden na aula co que teñen que vivir na vida cotián .

3- Hai que identificar os coñecementos previos que posúen os escolares. É este un condicionante esencial para a elaboración da unidade didáctica e elo por moitas e diversas razóns nas que non podemos entrar, pero sí indicar que debemos buscar que se produza o factor de equilibración entre o coñecemento científico e os coñecementos intuitivos dos escolares a través dos factores e elementos que compoñen a vida cotián.

4- Na fase previa de planificación da unidade didáctica é preciso que reflexionemos nunha dobre dirección, por unha banda temos que considerar os procesos psicolóxicos nos que están insertos os escolares cos que se está a traballar e atendendo na medida do posible as variacións que neste sentido poidan presentar os diferentes membros da aula xa que non teñen por que manifestar un mesmo ritmo evolutivo, por outra banda debemos considerar cales son os procesos psicolóxicos que promoven os estudos sociais (Beltrán 1987). As dúas direccións da reflexión condúcennos a contextualizar e personalizar a unidade didáctica.

5- Antes de entrar na fase de deseño da unidade didáctica é preciso que ubiquemos e sistematicemos os diferentes tipos de contidos cos que pensamos traballar, en relación co Proxecto Curricular da Etapa. Esta tarefa é moi importante debido o carácter cíclico e acumulativo das diferentes etapas educativas do ensino obrigatorio. Como material de obriga-da referencia temos os materiais publicados pola Consellería de Educación da Xunta de Galicia baixo o título Desenvolvemento curricular, secuenciación de obxectivos, contidos e criterios de avaliación por Areas e por Ciclos.

A análise destes elementos son os requisitos básicos e condicionantes para o deseño

da unidade Didáctica. Ten que facerse unha reflexión profunda a partir deles para que se poda dotar de coherencia interna o desenvolvemento da unidade.

O profesor titor de Prácticas ten que desempeñar un rol moi importante nesta reflexión previa, por unha banda ten que axudar a que o alumno en prácticas contextualice a súa reflexión nunha dobre dirección: en primeiro lugar cara a individualidade dos escolares que forman a aula (Zabalza 1991) e en segundo lugar cara o entorno social no que estes se desenvolven; e por outra banda é preciso conxugar como fonte do currículo a propia individualidade e o entorno social pero establecendo unha interacción entre 'ambolos dous planos, sendo sen dúbida algunha a realidade e a vida cotián o substrato que alimente os diferentes tipos de contidos e as actividades que se realicen na aula ou fora dela.

Hai que sinalar que as cinco fases que establecen os requisitos de reflexión son interdependentes unhas das outras e incluso diríamos que é necesario que apareza dunha forma moi clara esa interdependencia é soamente cando a relación se fai claramente visible é cando nos podemos dispoñer a facer a unidade didáctica.

O DESEÑO DA UNIDADE DIDÁCTICA NO COÑECEMENTO DO MEDIO

Nunha fase inicial hai que delimitar cal é a unidade didáctica que queremos levar a cabo, sendo elo unha continuación do proceso que xa describimos con anterioridade.

Xa feita a elección da Unidade temos que percorrer un camiño que temos que levar con moito orde e sobre todo non esquecer en ningún momento do proceso os resultados e conclusións que obtivemos na análise dos requisitos previos.

A determinación dos contidos da Area de Coñecemento do Medio teñen que contemplar os diferentes tipos de contidos que se establecen nos DCBs, é dicir: feitos e conceptos, procedementos, actitudes, para unha maior clarificación é recomendable a obra de Coll (1992).

Os contidos vinculados as Ciencias sociais teñen que dar resposta aos conceptos substantivos e interdisciplinares que posúen e definen o campo científico das Ciencias Sociais que foron clasificados entre outros por Groos (1983).

Os diferentes tipos de contidos deben encerrar propósitos integradores e non poden ser unha sucesión de datos, feitos, conceptos, procedementos e actitudes sen relación; teñen que ter unha estrutura interna e coherente que permita unha aprendizaxe que facilite a integración cos coñecementos previos dos escolares. Os contidos deben xurdir dunha profunda análise da realidade cotián pero tamén facendo unha síntese cos principios epistemolóxicos de cada disciplina que se aborde.

Os criterios iniciais da selección poden ser: Contidos que encerren significación, amplitude, eficacia, validez, interese e actualidade; como segunda fase na selección dos contidos temos que ter en conta aos escolares para determinar diferentes variables como son capacidade, motivación etc., pero tamén coñecer, en profundidade o medio sociocultural onde está ubicado o centro escolar; dentro da fixación de criterios para a selección de contidos temos que acercarnos á organización da aula e saber os recursos e materiais que se poden empregar.

No actual sistema educativo os contidos teñen tres formulacións: feitos e conceptos, procedementos, actitudes, valores e normas e teñen que ser programados e secuenciados. Analizamos cada un deles moi brevemente.

A vida cotián ten que subministrar a meirande parte dos feitos e conceptos, é preciso darlle á Area de Coñecemento do Medio Social unha significación real como camiño para lograr unha motivación plena dos escolares pero de tódolos xeitos temos que buscar permanentemente que os escolares se fortalezan intelectualmente para afrontar calquera reto ou situación que se lles presenta en contextos diferentes.

A Real Academia Española define a verba “procedimiento como método para ejecutar alguna cosa” e en realidade os procedementos implican a aprendizaxe de saber facer, antes de nada é conveniente recordar que a consideración dos procedementos como contidos supoñen, en relación ao inmediato pasado, un cambio cualitativo na configuración das unidades didácticas e elo prantexa e prantexará problemas sobre variadas cuestións tanto conceptuais como metodolóxicas nos deseños curriculares de centro e elo lévanos a indicar que a idea de saber facer é punto de partida para esta reflexión.

Desde a Area de Coñecemento do Medio os procedementos deben configurarse desde a realidade percibida e sentida polos escolares, e en primeiro lugar hai que conectalos cos actos cotiáns e dándolles significacións múltiples.

Estas significacións deben e poden conlevar elementos distintivos de carácter social, histórico, xeográfico, económico, ecolóxico, político, cultural, antropolóxico e de outras ciencias sociais. Hai que espertar nos escolares cos procedementos a capacidade de prantexar e resolver hipóteses e que todos eles encerren estratexias que fagan pensar aos escolares, e dicir que poidan observar, clasificar, comparar, para achegar aos escolares, en definitiva, á indagación e á investigación.

Os contidos actitudinais supoñen un cambio cualitativo moi importante no desenvolvemento dos DCBs, tendo este cambio profundas consecuencias educativas e que neste momento non se poden aínda avaliar, sen dubida o aspecto máis visible é que o currículo oculto faise agora máis explícito. Esta nova realidade que se vai a impoñer eleva tamén a responsabilidade do profesor como axente de conformación das actitudes, valores e normas de vida dos escolares.

Ante todo os contidos actitudinais da Area do Medio teñen que ter tres compoñentes básicos: cognitivos, afectivos e avaliativos. A vida cotián dos escolares ten que ser o eixe que structure estes contidos e para a súa planificación curricular será necesario coñecer os estadios do desenvolvemento moral estudados, investigados e sistematizados por Kohlberg (1989). Como primeira aproximación para secuenciar e programar estes contidos debémonos guiar polo sentir e elo obriga que a individualidade dos escolares adquira unha nova dimensión na elaboración das unidades didácticas.

O DESEÑO DOS OBXECTIVOS DA UNIDADE DIDÁCTICA

No proceso de prantexar os obxectivos da unidade didáctica é necesario establecer unha relación estreita coa determinación dos contidos. Ao formular os obxectivos da unidade didáctica debemos expresar que é o que o alumno debe saber ao rematar a unidade.

A vida cotián dos escolares debe ser considerada na formulación dos obxectivos xa que a unidade didáctica ten que estar contextualizada desde as necesidades que aos escolares lle xorden na súa interacción co Medio Físico e Social.

Os obxectivos xerais de curso, ciclo e de etapa deben ser consultados e ser o elemento de encadre dos obxectivos que se establezan definitivamente na unidade didáctica.

O DESEÑO DAS ACTIVIDADES

No deseño das actividades podemos distinguir dous diferentes tipos: en primeiro lugar unhas actividades encamiñadas a verificar o proceso de ensino-aprendizaxe e en segundo lugar outras orientadas a avaliación.

As actividades, tanto as que considerabamos para o proceso de ensino-aprendizaxe como as da avaliación, presentan unhas características comúns na súa tipoloxía.

No deseño das actividades pódense establecer dous tipos que explicitamos a continuación, por unha banda as que chamamos básicas que terán que facer todos os escolares e a súa finalidade esencial será que os escolares comprendan os diferentes contidos e polo tanto un traballo basicamente persoal aínda que non se exclúe a súa realización en pequenos grupos e por outra banda as que chamamos complementarias e teñen que manter como finalidade esencial a comprensión xa que como indica Perkins (1995) se non a hai é moi difícil usar activamente o coñecemento. É necesario que consideremos a comprensión non como un estado de posesión senón como un estado de capacitación, e dicir que somos capaces de facer certas cousas con ese coñecemento. As actividades complementarias permiten o traballo individual, en pequeno grupo ou en gran grupo ademais deben contemplar os diferentes tipos de contidos. Hai que destacar que as actividades complementarias posúen outros atributos que as caracterizan, en primeiro lugar deben servir para que os escolares profundicen e consoliden os diferentes coñecementos pero tamén deben respectar as singularidades de cada escolar e dicir que deben deseñarse tendo en conta un conxunto de variables que favorezan o desenvolvemento da autorrealización persoal dos escolares.

As actividades de avaliación teñen que ser unha síntese que sirva para comprobar e verificar como comprenden e como aplican á súa vida cotián os coñecementos adquiridos xa que é preciso que os escolares de Educación infantil e primaria contextualicen as aprendizaxes e sobre todo na área social.

OS RECURSOS E OS MATERIAIS DIDÁCTICOS

Na Área do coñecemento do Medio os recursos e os materiais teñen un papel de gran importancia xa que cumpren un amplo abano de funcións e de finalidades educativas.

Cecáis convén recordar que o entorno é unha fonte inesgotable de recursos e materiais (Debesset e Arvisset 1974) e un ensino que pretende o achegamento á realidade cotián debe buscar nela os recursos e os materiais cunha dobre finalidade, por un lado lograr a motivación plena dos escolares e por outro lado conseguir que os escolares se autoidentifiquen co seu entorno e adquiran así o sentido de pertenza a súa comunidade.

Desde logo que os recursos e materiais encerran outras funcións e finalidades educativas tendentes todas elas a facilitar a comprensión das aprendizaxes pero tamén hai que contemplalos desde a perspectiva de que xeren necesidades vitais e intelectuais que permitan a elaboración de pautas de comportamento fronte a cotidianeidade social e cultural.

O TEMPO DE DESENVOLVEMENTO DA UNIDADE

Hai que equilibrar a súa duración, dúas ou tres semanas parece un tempo razoable. Loxicamente temos que ter en conta dúas variables como son o grao de dificultade dos contidos propostos e a idade dos escolares.

GLOBALIZACIÓN E VIDA COTIÁN

Na elaboración da unidade didáctica hai que considerar a globalización como unha necesidade esencial e que ten a súas raíces nos intereses distintivos dos escolares.

O Ministerio de Educación e Ciencia nas Orientacións Didácticas para a Educación Primaria (Caixas Vermellas) aclara que “el término globalización se refiere a la forma contextualizada en que se presenta y es percibida la realidad, particularmente por el niño o la niña de esta etapa, y a las estrategias que la intervención educativa se propone para orientar al alumno en el aprendizaje de dicha realidad. En un enfoque globalizador, el punto de partida es la propia realidad, la que se toma por objeto de estudio”.

Tanto na Educación Infantil como na Educación Primaria a Area do Medio Natural e Social pode ser o eixe vertebrador da globalización das outras áreas curriculares.

AS FASES DA GLOBALIZACIÓN

Imos a seguir a Decroly xa que o seu prantexamento da globalidade ten aínda plena validez:

1 - A fase da observación cumpre varias funcións, aínda que neste traballo soamente indicaremos que coa observación temos que xerar unha intensa relación do entorno escolar co entorno socio-cultural. A observación ten que servir para que os escolares xeren necesidades pero tamén que potencien diferentes capacidades.

Esta fase inclúe a observación que temos que facer cara os escolares, saber como son, que pensan, que senten, tendo elo varias finalidades pero sendo neste caso para que se produza unha adecuación entre os diferentes contidos da unidade e as súas experiencias e os seus intereses persoais.

2 - A fase de asociación abrangue cinco grandes esferas:

2.1 Asociacións espaciais, os escolares viven nun espacio e é preciso ubicalos nel. Os obxectivos serán que os escolares constrúan as referencias espaciais e vaian adentrándose no coñecemento da súa representación.

2.2 - Asociacións temporais, os escolares viven nun tempo, a unidade didáctica ten que ser un instrumento para que os escolares sitúen axeitadamente as concepcións temporais en distintos sucesos / acontecementos que aparezan na unidade. Conceptos básicos como: duración, sucesión, simultaneidade e cambio teñen que estar presentes en calquera unidade que se elabore. Non se pode esquecer que espacio e tempo son as dúas coordenadas que vertebran a xeografía e a historia que por outra banda son disciplinas esenciais no estudio do Coñecemento do Medio.

2.3 - As asociacións causais, o prantexamento de interrogantes que xera a análise da unidade didáctica ten que abrir camiños múltiples para facilitar o desenvolvemento de dis-

tintas e diversas capacidades, pero sobre todo desde a vida cotián interesan basicamente dúas: por unha banda que os escolares reflexionen sobre os seus actos cotiáns desde a dimensión social (Giddens 1995) e por outra banda que comencen a comprender a causalidade dos fenómenos sociais do seu entorno.

2.4 -As asociacións de utilidade e traballo, nesta esfera podemos considerar dous planos, nun primeiro plano indicar que os coñecementos que reciban os escolares a través da unidade teñen que ser instrumentos de carácter intelectual que lles permita actuar sobre a vida cotián e que ao mesmo tempo sexan actores da súa aprendizaxe (Brunner 1972), nun segundo plano os escolares na unidade teñen que percibir que a sociedade sofre cambios moi importantes no eido do mundo do traballo que ten repercusións nas actividades humanas e é necesario que os escolares comprendan o significado social do traballo como soporte da autorrealización persoal.

2.5 - As asociacións éticas, morais e sociais, esta esfera na Area Social cobra un especial significado e na unidade débense recoller para que os escolares leven aos seus actos cotiáns os principios éticos e morais que impliquen o respecto dos valores universais.

3 - A fase de expresión, ata agora prantexabamos como facer que os escolares se achegasen á realidade, pero queremos que poda falar coa realidade e é por iso polo que lle temos que facilitar formas de expresión que potencien as capacidades de comunicación e de expresión e elo en cinco direccións: expresión lingüística, matemática, corporal, plástica e musical.

A VIDA COTIÁN, como factor e elemento básico da Unidade Didáctica.

Analizando con atención os diferentes documentos publicados pola Consellería de Educación da Xunta de Galicia sobre desenvolvemento curricular tanto en educación infantil como en educación primaria atopamos que se alude reiteradamente a vida cotián, convén pois iniciar unha reflexión sobre que é a vida cotián.

Lefèbvre (1971) faise a pregunta ¿Como definir a vida cotián? “Nos rodea e nos cerca, en el mismo tiempo y en el mismo espacio, está en nosotros y nosotros en ella y estamos fuera de ella, tratando sin cesar de proscribirla para lanzarnos en la ficción y lo imaginario, nunca seguros de salirnos de ella, aun en el delirio del sueño. Todos la conocemos (y sólo a ella conocemos) y cada uno de nosotros la ignora”. (páx.85).

A vida cotián é o entorno privilexiado onde se opera a produción social da vida, para o escolar, é o entorno no que se verifica a formación da súa personalidade e os escolares socialízanse e viven ese conflito na vida cotián, nunha constante e permanente interacción co espacio e co tempo.

É necesario que reflexionemos sobre cal é corpo de coñecementos da vida cotián e abrir un debate en torno a esta cuestión, como unha primeira aproximación e que permitirá posteriores concrecións e ao mesmo tempo sinalar os elementos que constitúen a base dos DCBs e que se deberían ter en conta nos PCC e polo tanto na Unidade Didáctica. O corpo de contidos e de coñecementos da vida cotián inclúe: modos de vida e tipos de hábitat, costumes, tradicións, os actos sociais cotiáns, os xogos tradicionais e os novos modos de ocio, actos económicos cotiáns (comprar e vender), ver, escoitar e ler os medios de comunicación, etc. Non se pretende facer un relatorio interminable do corpo de contidos que posúe a vida cotián senón establecer os elementos nos que se desenvolve, ademáis é importante

subliñar que a vida cotián xurde dun xeito desordenado e con multitude de manifestacións e elo obriga a que sistematicemos, en relación cos contidos curriculares, a vida cotián desde a perspectiva das Ciencias Sociais.

BIBLIOGRAFÍA

- BAYLEY, P., **Didáctica de la Geografía**, Edit Cincel, Madrid, 1981.
- BELTRÁN, J., **Psicología de la Educación**, Eudema, Madrid, 1987.
- BERGER, P., **La construcción social de la realidad**, Amorrortu, Buenos Aires, 1993 .
- BRUNNER, J., **Hacia una teoría de la instrucción**, Uteha, Buenos Aires, 1972.
- CLAXTON, G., **Vivir y aprender. Psicología del desarrollo y del cambio en la vida cotidiana**, Alianza Editorial, Madrid, 1987.
- COLL, C. **Los contenidos de la Reforma**, Edit Santillana, Madrid, 1992.
- CORTIZO, J., **Libro do Profesor** (Ciencias Sociais), Ediciones Anaya, Madrid, 1987
- DEBESSET-ARVISSET, M.L., **El entorno en la Escuela. Una revolución pedagógica . Didáctica de la Geografía**, Edit Fontanella, Madrid, 1979.
- ESCAMILLA, A., **Unidades didácticas: una propuesta de trabajo de aula**, Edit. Edelvi-
ves, Zaragoza, 1993.
- GIDDENS, A., **Sociología**, Alianza Universidad, Textos (Segunda edición), Madrid, 1995.
- GROOS, R. E., **Ciencias Sociales**, Ediciones Limusa, Mexico, 1983.
- HELLER A . **Sociología de la vida cotidiana**. E Península. Barcelona . 1987 .
- HUERTA FERNANDEZ, E., **Niños y niñas protagonistas de su aprendizaje**, Edit.
Anaya, Madrid, 1994
- KOLHBERG, L., **Moralidad, relaciones interpersonales y sociedad, (Estudios morales y moralización)** en ELLIOT et ALT., **El mundo social en la mente infantil**, Alianza Psicología, Madrid, 1989.
- LEFÉBVRE, H., **Introducción a la psicología de la vida cotidiana**, Alianza Editorial, Madrid, 1971.
- PERKINS, D., **La Escuela inteligente**, Editorial Gedisa, Barcelona, 1995
- RODRIGO, M. J., **Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano**, Aprendizaje Visor, Madrid, 1993 .
- ZABALZA, M. A., **Diseño y desarrollo curricular**, Edit. Narcea, Madrid, 1991.