

EV-IX-42-Curs.

ESCUELA DE VERANO DE EXTREMADURA (IX EDICION)

CURSO: SEMINARIO: ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y CIENCIAS SOCIALES .....

Profesor COORDINADOR: MIGUEL SIMON GALINDO .....

Horas L( (14)

OBJETIVOS DEL CURSO

Lograr la coordinación interniveles en pro de la unidad y la integración de las Ciencias Sociales.

- Reflexionar e investigar sobre la realidad educativa y los presupuestos teóricos que la sustentan. - Conocer e intercambiar experiencias y proyectos sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

PROGRAMA

Enseñanza, aprendizaje y Ciencias Sociales: Análisis de una realidad; necesidad de una clarificación teórica; la importancia de conocer el desarrollo intelectual del discente.  
Enseñanza intuitiva y enseñanza creativa.

NUMERO TOTAL DE INSCRITOS

23

REGULARIDAD EN LA ASISTENCIA

Asistencia con normalidad.

VALORACION DEL RESPONSABLE DEL CURSO

~~Se asistió de forma normal y se continuó trabajando como Seminario Permanente~~  
Se siguió con interés

Se acompaña un dossier con el material del Curso.

9

1

IX ESCUELA DE VERANO DE EXTREMADURA

ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y CIENCIAS SOCIALES

Miguel Simón Galindo

Cáceres, 4-7-1.984

I.- Consideraciones previas.

- Estas notas son resultado de una reflexión sobre las diferentes situaciones de aprendizaje que hemos vivido con nuestros alumnos, en un intento de conseguir una enseñanza crítica y formativa acorde con el desarrollo de su personalidad en gestación.

- Complejidad del acto educativo. Dificultad en definir la función de un profesor de Enseñanza Secundaria.(1)

II.- Análisis de una realidad. Problemas encontrados.

- Desvinculación Enseñanza-Aprendizaje. Se olvida que el aprendizaje es un proceso continuo y progresivo.(2)

- La gran dificultad que tenemos los profesores de Enseñanza Secundaria, en líneas generales, para saber cómo aprenden nuestros alumnos y cómo acomodar la enseñanza a la capacidad de aprendizaje real de los mismos.(3)

- El hecho real de que nuestros alumnos encuentran poco útil los conocimientos que aprenden junto a nosotros. Este nos pone de manifiesto una enseñanza cuyo contenido está muy lejos de la experiencia vivida por los alumnos.(4)

III.- Necesidad de una clarificación teórica.

- Nos damos cuenta de la necesidad de un bagaje teórico que nos clarifique una serie de conceptos fundamentales para la comprensión del acto didáctico.

- El rechazo de toda desvinculación enseñanza-aprendizaje nos lleva a un replanteamiento de ambos conceptos.

- Pensamos que una actitud de enseñanza es, al mismo tiempo, una situación de aprendizaje(5). ¿Pero tenemos en cuenta esta relación los profesores? La mayoría estamos, a menudo, tan preo-

cupados por enseñar materia que descuidamos la importancia de la parte desempeñada por el educando y por el proceso de aprendizaje."

Este centrar la atención en el alumno no es algo nuevo, ya Dewey indicó, a menos que alguien esté aprendiendo no hay enseñanza, de la misma manera que no hay ventas sin coches. Y mucho antes Rousseau: "Empezad por estudiar mejor a vuestros alumnos, ya que, de seguro, los desconocéis totalmente(6). Pestalozzi, tan influido por el naturalismo de Rousseau, incide en lo mismo, pero es en pleno S. XIX. con las realizaciones de la Escuela Nueva, cuando esta atención en el alumno se hace más patente, baste como ejemplo: La escuela de Yásnaia Poliana que dirigiera Tolstoi junto a Gerki y Kropotkin, y la escuela del Ave María que fundara el padre Manjón, una auténtica Escuela Nueva con unas características repetidas, pero no superadas, entre otras: escuela al aire libre, escuela de trabajo, escuela de juego y acción(7). ¿Dónde está la novedad del comic, del teatro, de la dramatización, del canto, etc como estrategias didácticas tan popularizadas en nuestros días por Freinet?.

- Este pequeño paréntesis, tal vez nos haya alejado del hilo de nuestro razonamiento, volvamos a recogerlo. Presentada la necesidad de relación entre cualquier actitud de enseñanza y la situación de aprendizaje que conlleva, es lógico preguntarse qué entendemos por situación de aprendizaje -"ambiente en el que el educando se encuentra y en el que tiene lugar el proceso de aprendizaje" (8). Esto supone que el individuo, en nuestro caso el alumno, aprende en interacción con el medio ambiente en que se desenvuelve, por tanto, cualquier factor o condición que afecte al educando o al proceso de aprendizaje tiene cabida en la "situación de aprendizaje".

¿En este contexto qué definición de enseñanza sería la acertada? La enseñanza podría bien ser definida "como la dirección o guía del aprendizaje"(9). ¿Y cómo concebimos el aprendizaje? Entre otras definiciones(10), podemos elegir la siguiente: "Proceso por el que el hombre se prepara para hacer frente a nuevas situaciones"(11).

~~.....~~

No es nuestra intención presentar aquí una receta mágica que pudiera curar nuestro sistema educativo de los males que le aquejan, ni crear, nunca hubiera pretensión más quimérica y deshonesto, un modelo educativo como panacea para futuras generaciones, sino ejercer una reflexión que, en lo posible, ponga de manifiesto tales males. Más adelante intentaremos hacer un recorrido crítico que, partiendo de una didáctica tradicional de la enseñanza, de sus fundamentos filosóficos, nos lleve a una didáctica basada en la investigación y en la solución de problemas(12). Por ahora nos baste con presentar algunas de las conclusiones a las que hemos llegado, <sup>donde</sup> ~~.....~~ nuestra reflexión teórica.

- Para que exista un aprendizaje debe producirse un cambio en la actuación del alumno...(13)

- Que la motivación es fundamental en el aprendizaje. Su importancia es reconocida por psicólogos, sociólogos, educadores...(14).

- El interés de que los profesores seleccionen <sup>m</sup>es las experiencias, dado que para que exista aprendizaje debe producirse un cambio en la actuación del sujeto, cambio producido mediante experiencias.

- Rechazamos todo tipo de aprendizaje pasivo y mecánico y, por consiguiente, las teorías filosóficas que lo fundamentan, como tendremos ocasión de ver, y abogamos por un aprendizaje activo, integrador e interdisciplinar.

- Consideramos que, para que exista un aprendizaje pleno, el

una estructura mental que le permita construir una métrica euclidiana de superficies y volúmenes(24). Gustaw Jahoda(25) que ha analizado los conceptos infantiles de tiempo y espacio muestra que, por ejemplo, el concepto de que las ciudades están localizadas en regiones y que las regiones son parte de un país puede no ser entendido por niños menores de once años.

- La teoría del desarrollo de la inteligencia, elaborada por Piaget, tiene muchas aplicaciones educativas, pero para nosotros cobra especial interés por considerar todo el ciclo educativo en términos de aprendizaje y no meramente de contenidos.

#### IV.1.2.- De una enseñanza "intuitiva" a una enseñanza "creativa".

- ¿Qué entendemos por "didáctica tradicional"? Presupuestos teóricos que la fundamentan.

- En la práctica la "didáctica tradicional" halla su expresión en lo que se ha dado en llamar "enseñanza intuitiva". Es una enseñanza en que las operaciones efectivas las realiza el profesor al frente de la clase, relegando al alumno a un papel de mero espectador. Esta enseñanza, de acuerdo con la teoría empirista, aísla el tratamiento de nociones por miedo a que puedan ser confundidas por el niño si se presentan relacionadas. Lo que conduce a un aprendizaje receptivo y pasivo, acumulativo y disgregado, que impide al niño comprender y le obliga a un "memorismo inútil".

- Los movimientos de reforma educativa de principios del S.XX (W. A. Lay, J. Dewey, Claparède, Kerschensteiner, Decroly, Cousinet, Köhler...). Análisis de sus planteamientos.

- Dewey y su teoría operatoria del pensamiento. Problema que plantea la solución del problema por Piaget.

- Siguiendo la línea de la "escuela activa", concebimos el aprendizaje como una actividad intrínseca del sujeto que aprende. Actividad cuyo funcionamiento y significación precisa la psicología de

Piaget, al mostrar que el pensamiento es, ante todo, una forma de acción que se diferencia, se organiza y perfila su funcionamiento en el curso del desarrollo genético. De donde podemos deducir que el aprendizaje ha dejado de ser pasivo y se ha convertido en un aprendizaje activo, interdisciplinar, creativo e integrador, propio de una diáctica que pretende como objetivo que el alumno aprenda mediante el descubrimiento (recogida y organización de información) y la solución de problemas (26); donde el profesor abandona el papel de suministrador de información y de ordenancista (fig.) que venía desempeñando, como papel principal, en la enseñanza intuitiva por el papel de motivador, característico de una enseñanza creativa.

#### V.- Conclusión

En nuestro intento de conseguir una enseñanza crítica y formativa acorde con el desarrollo de la personalidad del alumno, nos hemos percatado que la teoría que más se adecua a nuestra concepción de las ciencias sociales es la teoría de Piaget:

- a.- Por estar caracterizada básicamente por la importancia que da al desarrollo interno en estadios en relación dialéctica con el medio, ya que nosotros consideramos el interno como punto de partida de un aprendizaje integrador en un intento de integrar la escuela en la vida.
- b.- Por su concepción de la interdisciplinariedad como planteamiento integrador de la ciencia, no sólo de las ciencias naturales, donde este método se ha desarrollado más ampliamente, sino de las ciencias humanas donde, al igual que en la biología, existen nociones fundamentales y convergentes: estructuras o forma de organización, funciones, fuentes de valores cualitativos o energéticos o significaciones (27).

Para terminar diremos que un planteamiento interdisciplinar de las ciencias sociales es fundamental, pues hoy no se puede, en ningún

caso, respetar los límites de las disciplinas que se manifiestan muy pronto como totalmente arbitrarios, ya que "nada nos obliga hoy a parcelar la realidad en compartimentos estancos o en niveles simplemente supuestos que corresponden a las fronteras aparentes de nuestras disciplinas científicas, y, por el contrario, todo nos obliga a emprender la búsqueda de las interacciones y de los mecanismos comunes"(28).

La necesidad de una comprensión interdisciplinaria es una tesis, suficientemente asumida por los historiadores, pues, al ser la Historia(29) un reflejo de la vida, el historiador ha de tener en cuenta la realidad social, y, para ello, contar con las demás ciencias sociales: sociología, economía, demografía, geografía humana, etnología, antropología, psicología social, etc.

(1) Utilizamos el término "Secundaria", tal como se entiende en Europa(ciclo superior de E.G.B. - B.U.P.), porque se adecua mejor al proceso de aprendizaje, ya que el inicio de esta enseñanza se corresponde con el acceso del niño a las operaciones formales, y termina con la adquisición plena del pensamiento formal(17-18 años).V. R.Badillera núm.6,1978,núm.7-1.978,núm.12-1.979,núm.18-1.981, núm.21-1.982,núm.23-1.982.

Sobre la función del profesor v.Bousquet,J.: Documento de trabajo para el I Seminario Iberoamericano de Investigación EducativaXx, patrocinado por la O.E.A. ENIDE, Madrid, 1.970.Alvarez Osés,J.A.: "La realidad del nuevo Bachillerato", en R. de Enseñanza Media,1.977. Kopp,F.: Fundamentos de didáctica.Dirección Gral de E.M,Madrid,1.967. Hillebrand,M.J.: Psicología del aprendizaje y de la enseñanza.Aguilar, Madrid,1.970.

(2) Lindgren Clay,H.: Psicología de la enseñanza.Aguilar ,Madrid,1.972, pág.9.

(3) Bailey,P.: Didáctica de la geografía. Cincel-Kapelusz, Madrid, 1.981, págs.20--26.

- (4) Faure, E. y otros: Aprender a ser. Alianza-Unesco, M.l. 973, págs. 131-ss
  - (5) Risk, T.R.: Teoría y práctica de la enseñanza en la escuela secundaria. U.T.E.H.A., México, 1.964, págs. 5-68.
  - (6) Rousseau, J.: El Emilio (prefacio).
  - (7) V. Titone, R.: Metodología didáctica. Rialp, Madrid, 1.966.  
 Montero, J.: Manjón, precursor de la escuela activa. CEPPA<sup>4</sup>, Granada, 1.958.
- "De nada sirve el mucho enseñar si no es el alumno quien aprende, hay que poner el alumno en condiciones de aprender por sí mismo"
- (8) Lindgren Clay, H.: op. cit. pág. 7.
  - (9) Risk, T.R.: op. cit. pág. 7. V. también Gartner, F.: Planteamiento [XIX] y conducción de la enseñanza. B. Aires, 1.970 págs. 39 y ss. .
  - (10) Botnin, J.; Elmandra, M. y Malitza, M.: Aprender, horizonte sin límites. (Informe al Club de Roma). Madrid, Santillana, Aula XXI, 1979  
 Ver además Fowler Broks, D.: Psicología de la adolescencia. Kapelusz, B. Aires, 1.959, pág. 244, Berger, R.: Psicología del aprendizaje. Fontanella, Barcelona, 1.971, pág. 16; Kelly, W.A.: Psicología de la educación. T.I. 1.966, pág. 244, Anastasi, A.: Psicología aplicada. Kapelusz, B. Aires, 1.970, págs. 14-35.
  - (11) Botnin, J. y otros : op. cit.
  - (12) Logan, L.M. y Logan, V.G.: Estrategias para una enseñanza creativa. Oikos-tau, Barcelona, 1.980, pág. 103.
  - (13) Gagné, R.: Las condiciones del aprendizaje. Aguilar, Madrid, págs. 5-57.
  - (14) Anastasi, A.: op. cit. págs. 17-18, Gagné, R.: op. cit. págs. 218-19  
 Pacios, A.: Las necesidades y la motivación del aprendizaje, en R. Bachillerato, núm. 8, 1.978, págs. 2-4.
  - (15) Bloom, B.: Taxonomía de los objetivos de la educación. T. I. Marfil, Alcoy, 1.971.
  - (16) Piaget, J.: "La psicología", en Tendencias a la Investigación en las Ciencias Sociales. Alianza-Unesco, 1.982, págs. 163 y ss.

- (17) Piaget, J.: op. cit. pág. 164.
- (18) V. Flavell, J.H.: La psicología evolutiva de J. Piaget. Paidós, B. Aires, 1.971.
- (19) Anderson, R. (1.965).  
La Psicología
- (20) Piaget, J.: ~~XXXXXXXXXXXX~~ de la inteligencia, Psychique, 1.980, pág. 58.
- (21) V. Inhelder, B. y Piaget, J.: De la lógica del niño a la lógica del adolescente. Paidós, B. Aires, 1.972, Piaget, J. e Inhelder, B.: Psicología del niño. Morata, Madrid, 1.977.
- (22) Berelson, B. y Steiner, G.A.: Human Behavior, An Inventory of scientific findings, 1.964, cit. por Philippe Muller en El desarrollo psicológico del niño, Guadarrama, 1.968, pág. 43.
- (23) Piaget, J. op. cit. 1.980, pág. 157.
- (24) Imposible una tal estructura antes de la consecución del pensamiento formal.
- (25) Cit. por Bailey, P.: op. cit. 1.981, pág. 32.
- (26) Logan, L.M. y Logan, V.G.: op. cit. págs. 103-203. V. también Aebli, H.: Una didáctica fundada en la psicología de Piaget. Kapelusz, B. Aires, 1.973.
- (27) Piaget, J.: "Problemas generales de la investigación interdisciplinaria", en Tendencias de la Investigación en las ciencias sociales. Alianza-Unesco, 1.982, págs. 199-283.
- (28) V. Piaget, J.: L'épistémologie des relations interdisciplinaires. L'interdisciplinarité. O.C.D.E., CERI, 1.972.
- (29) V. Catalano, F.: Metodología y enseñanza de la historia. Península, Barcelona, 1.980, págs. 85-230.

b.

DOCUMENTO DE PRESENTACION DEL GRUPO DE RENOVACION PEDAGOGICA  
DE CIENCIAS SOCIALES INTERNIVELES DEL COLEGIO DE DOCTORES Y  
LICENCIADOS DE CACERES

El grupo surgió en el marco de los I Coloquios de Didáctica de la Geografía e Historia en Extremadura, celebrados en abril de 1984.

La iniciativa parte de un grupo de profesores de E.G.B, Enseñanzas Medias y Universidad preocupados por la renovación pedagógica y la búsqueda de alternativas para una enseñanza de las Ciencias Sociales que sea cada vez más creativa.

Inicialmente el grupo está formado por profesionales de la enseñanza, de todos los niveles, y se halla abierto a la participación de licenciados y alumnos.

Los objetivos del grupo podrían sintetizarse en:

- la renovación pedagógica entendida en sentido amplio, no sólo en sus aspectos didácticos y metodológicos, como reflexión e investigación sobre la realidad educativa y los presupuestos teóricos que la sustentan.
- coordinación interniveles, en pos de la unidad y la integración de las Ciencias Sociales de las que, sin negar la diferenciación, se reafirma su carácter integrador.
- hacer del grupo un lugar de encuentro, de intercambio de experiencias e inquietudes, acicate y motivación permanentes.

- Cáceres, 4 de Julio, 1984.