

- Trabajo en clase y participación en los debates, diálogos, juegos de simulación, etc. Se toma en consideración tanto la participación como la preparación previa, la actitud y a veces la colaboración con el resto del equipo.
- Seguimiento de las carpetas de trabajo del alumno. Debe comprobarse especialmente que cada alumno haya corregido sus errores tras las diversas puestas en común.
- Unas pruebas-testigo que permitan conocer el grado de asimilación de habilidades y conocimientos.
- Pruebas globales al final de cada unidad temática en las que se trata de observar el grado de asimilación de los contenidos mínimos propuestos.

De esta forma, pensamos conseguir una verdadera evaluación del rendimiento de cada alumno. Si ésta no fuera satisfactoria, se informa al alumno de cuales son los puntos débiles en los que debe insistir para alcanzar la solución adecuada a sus posibilidades.

2) Evaluación del sistema de trabajo y del profesor.

Para conseguir esta evaluación consideramos de interés los siguientes recursos:

- Encuesta a los alumnos. Pueden realizarse tres: una a principio de curso para comprobar los niveles de conocimiento y habilidad de cada alumno; otra a mitad de curso para observar la actitud ante el método que están siguiendo; y, finalmente, y una vez terminado el curso, una encuesta-resumen en la que se les pide una valoración crítica de la experiencia.
- Prueba objetiva a final de curso.
- Libro-diario: En él los alumnos, de forma rotatoria, van llevando un diario detallado de las actividades que se desarrollan en clase.
- Grabación en vídeo de algunas experiencias concretas para su evaluación posterior; se prestan especialmente a ello los debates y los juegos de simulación.
- Observador-oyente que no pertenezca al grupo a evaluar. Puede ser otro profesor de la misma materia o de otra distinta. Es una experiencia de gran interés ya que permite conocer una opinión más objetiva que la del propio profesor.

BALANCE DE LOS RESULTADOS.

Creemos que nuestro método aporta una iniciación al aprendizaje significativo por descubrimiento, haciendo más ameno el trabajo del alumno y del profesor. Además destierra el miedo al examen y permite introducir adaptaciones curriculares con cierta facilidad.

Los datos de que disponemos para evaluar el resultado de nuestras experiencias los hemos obtenido mediante encuestas encaminadas a evaluar el método y al profesor, haciendo preguntas como por ejemplo: ¿Habías seguido antes algún método parecido? ¿Lo prefieres a otros? ¿Te gustaría que se aplicara a otras materias? ¿Te ha ayudado a comprender el mundo en que vives? ¿Habías trabajado antes con mapas, gráficas, matrices, etc?

En una síntesis muy apretada, las conclusiones de la encuesta han sido las siguientes: En general habían utilizado poco estas técnicas de trabajo con anterioridad y les gustaba mucho trabajar con dibujos y en equipo. Les resultaba difícil trabajar con mapas y organigramas. El 94,44% opinaba que el método desarrolla la capacidad de razonar y el 100% pensaba que obtenían conclusiones por su propia cuenta, mientras el 83,33% valoraba el no tener que aprender los contenidos de memoria. Y más de un 50% pensaba que se había conseguido, a través de la experiencia, respetar la opinión de los compañeros.

VIVIR EN LA CIUDAD: UNA UNIDAD DIDÁCTICA PARA EL ESTUDIO DEL MEDIO URBANO EN LA E.S.O.

Grupo Proyecto IRES
Francisco F. García (1)

1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA UNIDAD

La unidad didáctica "Vivir en la ciudad" (García Pérez [Coord.], 1993) se ha diseñado y experimentado en el contexto del Proyecto Curricular IRES ("Investigación y Renovación Escolar") (Grupo "Investigación en la Escuela", 1991). Se plasma en un diseño para profesores/as y en unos materiales para uso en el aula por alumnos/as de un nivel correspondiente a un 2º curso de la E.S.O. La temática urbana es contemplada en esta unidad desde la perspectiva del "funcionamiento y dinámica de la ciudad", así como de la "calidad de vida" de los ciudadanos, lo que se complementa con otros tratamientos presentes en otras unidades del proyecto curricular, como el de redes de ciudades, evolución de las ciudades a lo largo del tiempo o generalización del modo de vida urbano en el mundo actual.

El Proyecto Curricular IRES, en el Área de Ciencias Sociales, para la E.S.O., se estructura mediante niveles sucesivos de aproximación al estudio e intervención en la realidad social (García y Merchán, 1993), niveles o perspectivas que no forzosamente tendrían que coincidir con el periodo temporal de un curso escolar, aunque esa delimitación pudiera ser un buen marco de referencia. Así:

1º. Una primera aproximación a los fenómenos sociales que, a modo de inventario o visión panorámica, ponga en juego contenidos más sencillos en torno a la consideración de las actividades humanas en sociedad: habitar, producir, relacionarse, organizarse, pensar... En esta primera aproximación, la selección de unidades u objetos de estudios se haría desde la perspectiva de considerar problemáticas o cuestiones fundamentales relativas a *las relaciones del individuo con la sociedad*.

2º. En una segunda aproximación al estudio de la realidad social lo relevante sería el trabajo con objetos de estudio que planteen problemáticas relativas a *las relaciones de las comunidades humanas con el medio*, no sólo desde la perspectiva de la Geografía, sino integrando otras perspectivas, y considerando, en todo caso, la dimensión temporal, desde la óptica de formas diversas de relaciones entre el hombre y el medio a lo largo del tiempo y del estudio de procesos sencillos de cambio en esas relaciones.

3º. En una tercera aproximación se abordaría la profundización en problemáticas relativas a *diversos modelos de sociedades*, tanto actuales como del pasado, atendiendo, en todo caso, a *procesos singulares y paradigmáticos* (como procesos de cambio, de aculturación, etc.).

4º. Finalmente, en una cuarta aproximación, se trabajaría una selección de *problemas sociales relevantes del mundo actual*, poniendo en juego, en su análisis, el pasado próximo y utilizando, en todo caso, los instrumentos básicos de conocimiento cuya adquisición debe haber sido garantizada por los aprendizajes realizados a través de las aproximaciones anteriores.

¹para contactar con este grupo se puede escribir a Francisco F. GARCÍA PÉREZ, c/ Grándola, 2. 41089 Montequinto (Sevilla)

2. LA CONCEPCIÓN DE LOS CONTENIDOS COMO "CONOCIMIENTO ESCOLAR".

Al plantearnos la cuestión del "qué enseñar", es decir, los conocimientos que van a constituir contenidos en la unidad, consideramos (según el modelo didáctico de "investigación en la escuela", que orienta nuestro proyecto) que el conocimiento que se genera en contextos escolares tiene características que lo hacen diferente y, por ello, no reducible al conocimiento producido por la investigación científica ("conocimiento científico"), pero tampoco al conocimiento que se utiliza en contextos cotidianos ("conocimiento ordinario"), sino que se trata de un tipo de conocimiento peculiar, el *conocimiento escolar*, que mantiene conexiones con los dos tipos citados, pero que presenta rasgos propios y por ello ha de ser trabajado desde esta peculiar perspectiva. Para favorecer la construcción de ese conocimiento escolar hemos de tener en cuenta, pues, tanto las concepciones de los alumnos sobre el objeto de estudio (García y otros, 1991) como los referentes científicos básicos al respecto (diversas perspectivas de la Geografía, la Sociología, la Ecología...), siendo, asimismo, de gran interés el conocimiento elaborado desde perspectivas ideológicas, políticas, éticas... (aportaciones de la planificación urbana, de movimientos ciudadanos, o procedentes del análisis político, problemáticas ambientales, etc.).

Desde este marco, en la unidad se trabaja con una *propuesta de conocimiento escolar deseable* -que, en cuanto "deseable", adquiere la dimensión de *objetivos o propósitos básicos*-, en la línea de aproximar lo más posible los aprendizajes a dicha meta. Esta propuesta incluye una serie de *tramas*, vinculadas entre sí, de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Así, se consideran *conceptos* centrales los de equipamientos, vivienda, calidad de vida y desigualdad, todos ellos tanto en el contexto de la ciudad como de los barrios. En relación con ellos se trabajan otros como especulación, usos del suelo, planificación, impactos sobre el medio... Los contenidos de tipo *procedimental* se estructuran en torno al "planteamiento de problemáticas" (formulación de problemas, contrastación de perspectivas...), al "trabajo con informaciones diversas" (así, por ejemplo, análisis de fuentes diversas, trabajo con planos, desarrollo de simulaciones...) y "obtención de conclusiones" (síntesis, comunicación de lo aprendido...). En el plano *actitudinal*, se otorga especial importancia a actitudes como la curiosidad, la solidaridad y cooperación ciudadanas, la sensibilidad ante problemáticas urbanas (como la discriminación, marginación...) y la participación activa en los problemas del entorno urbano.

Dichos contenidos -se trate, por ejemplo, del concepto de calidad de vida, de la destreza de leer planos o de la actitud de solidaridad- se formulan y desarrollan en un *determinado nivel de profundidad*, que se establece teniendo como guía una *hipótesis general orientadora de la progresión del conocimiento*, según la cual se considera que en las personas se va dando un proceso de *construcción progresiva de modelos interpretativos del mundo* o "cosmovisiones", que siguen un gradiente de creciente complejidad y abstracción, que afecta no sólo a lo cognitivo sino también a lo afectivo y comportamental (Grupo "Investigación en la Escuela", 1991).

3. LA CUESTIÓN DEL "CÓMO ENSEÑAR"

En cuanto al planteamiento metodológico seguimos -en coherencia con nuestro modelo didáctico de "investigación en la escuela"- una metodología basada en la investigación, es decir, en el trabajo sobre "problemáticas" (García y García, 1989), según las siguientes grandes pautas orientadoras del proceso de enseñanza: *partir de cuestiones problemáticas* (desde el punto de vista didáctico), que serán los ejes del trabajo en la unidad; *contar con las concepciones de los alumnos y ponerlas en juego* a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje; *aportar nuevas informaciones*, a lo largo de las actividades de la unidad, que tengan posibilidades de interactuar con los esquemas de conocimiento que tienen los alumnos; *favo-*

recer la elaboración de conclusiones personales en relación con los contenidos trabajados; *aplicar lo aprendido a nuevas situaciones y contextos, propiciando el desarrollo de comportamientos acordes con ello*.

Las *problemáticas* que estructuran el desarrollo de la unidad se centran en una cuestión central: "¿Vivimos bien en nuestra ciudad?". En relación con ella se trabajan otros problemas como: ¿dónde y cómo obtenemos lo necesario para vivir en la ciudad?; ¿qué hacemos con los residuos urbanos?; ¿cómo se organiza la vida en la ciudad?; ¿cómo se vive en otras ciudades?... Estos problemas van siendo trabajados a lo largo de las diversas actividades, en un proceso de construcción de conclusiones parciales, que deben ir sirviendo para elaborar respuestas finales a los mismos.

4. LA SECUENCIA DE "ACTIVIDADES"

Como hipótesis de trabajo -que puede modificarse y habría de concretarse en el contexto de cada aula- contemplamos la *secuencia de actividades* (de unas 26 clases de duración) que sigue, teniendo en cuenta que en cada actividad se definen los siguientes aspectos: el *sentido* y propósito de la actividad en sí misma y su encuadre en el contexto de la secuencia; el *desarrollo* de la actividad, con indicación de los *materiales y recursos didácticos* necesarios, así como de la *temporalización*; los *contenidos* que se trabajarían, prioritariamente, en esa actividad; las *orientaciones concretas para desarrollar la actividad*.

1ª. SECUENCIA DE "ACTIVIDADES INICIALES":

Estas actividades deben facilitar una primera aproximación a las concepciones de los alumnos, ponerlos en contacto con la realidad que se va a estudiar, facilitarles unas primeras informaciones sobre el sistema de trabajo y, fundamentalmente, propiciar el planteamiento de problemáticas que puedan ser asumidas como ejes del trabajo en la unidad. Se organizan en torno a una salida -precedida y seguida de actividades complementarias en el aula- de toma de contacto con el medio urbano próximo.

2ª. BUSCAR VIVIENDA / CAMBIAR DE VIVIENDA:

Mediante esta actividad los alumnos y alumnas tomarán contacto con uno de los problemas básicos de la vida en la ciudad, la vivienda, trabajando, de manera empática, los puntos de vista de compradores (o arrendatarios) y vendedores. En relación con el análisis de las características y con la búsqueda de una vivienda pueden abordarse cuestiones relacionadas con el barrio y con las diversas áreas de la ciudad. La actividad se centra en el desarrollo de una simulación sobre compra (o arrendamiento) de viviendas, a partir de la cual se realiza una posterior puesta en común con comentarios y conclusiones.

3ª. LA VIDA EN LA CIUDAD SE BASA EN LOS EQUIPAMIENTOS:

Aquí se atiende a otra de las grandes dimensiones de la vida en la ciudad, de gran incidencia en la calidad de vida ciudadana: los servicios urbanos en general (infraestructura y equipamientos). El análisis de los equipamientos proporcionará una cierta comprensión del funcionamiento de la ciudad, que se complementará con una visión más dinámica, presente en actividades posteriores (los transportes, los cambios en la ciudad, etc.). El trabajo en esta actividad parte de un diaporama general sobre equipamientos para ir abordando, en detalle, aspectos diversos de los mismo, tanto en general como de la ciudad de Sevilla.

4ª PRIMERA RECAPITULACIÓN Y REFORMULACIÓN DE LOS PROBLEMAS:

Dado que el planteamiento de los problemas en las actividades iniciales se realizaría en una formulación bastante próxima a las concepciones, intereses y motivaciones de los alumnos, resulta conveniente realizar a lo largo del desarrollo de la unidad algunas "reformulaciones" de dichos problemas. Por otra parte, las diversas actividades que se van desarrollando aportan, de forma continuada, informaciones relevan-

tes para ir respondiendo a esos problemas. De ahí, la conveniencia de este tipo de "paradas" para sistematizar y recapitular informaciones. Ambos propósitos, relacionados entre sí -en cuanto que las propias informaciones que van dando respuesta a los primeros problemas son las que aportan nuevas perspectivas para formular más adecuadamente esos problemas-, pueden ser cubiertos por esta actividad, imprescindible en un planteamiento basado en la "investigación".

5ª. LOS TRANSPORTES HACEN FUNCIONAR LA CIUDAD:

Los transportes pueden ser considerados, seguramente, como el tipo de servicio público urbano más característico. Por ello, se profundiza específicamente en su estudio en esta actividad, que puede complementar lo trabajado en la 4ª, al tiempo que se trabaja la valoración de la disponibilidad de equipamientos en el conjunto de la ciudad (los transportes ponen a los ciudadanos de distintas zonas en contacto con la diversidad de equipamientos de la ciudad). Se analiza la función de los transportes en el caso de la ciudad que sirve de ejemplo (Sevilla), a partir de la documentación disponible (textos, planos y diapositivas) y se complementa dicho análisis contrastándolo con ejemplos de otras ciudades.

6ª. LA CIUDAD CAMBIA:

Esta actividad complementa la comprensión del funcionamiento urbano contextualizándolo en el tiempo: la ciudad cambia continuamente y su dinámica sólo se llega a comprender en profundidad si se supera la pura descripción sincrónica y se aborda en su dimensión diacrónica (génesis de la situación actual y tendencias que se aprecian). Se puede atender especialmente aquí a los impactos ambientales, en relación con los cambios urbanos y con el consiguiente proceso de expansión de la ciudad, así como a las conexiones de estos aspectos con la calidad de vida en la ciudad. El desarrollo se centra en el análisis de cambios urbanos recientes en Sevilla, a partir de documentos audiovisuales y de documentación escrita, para contrastar, posteriormente, con ideas más generales acerca de la dinámica de cambio del medio urbano.

7ª. ITINERARIO POR LA CIUDAD:

Llegados a este punto del proceso de recogida y elaboración de informaciones, puede resultar especialmente interesante la preparación y realización de un itinerario por la ciudad en que viven los alumnos, con el enfoque básico de obtención directa de informaciones para seguir construyendo respuestas a los problemas que se están trabajando, enfoque que debe complementarse con la perspectiva de comprobar y completar conclusiones que probablemente se han obtenido en actividades anteriores. Pueden abordarse en el itinerario aspectos relacionados con la infraestructura, los equipamientos y el funcionamiento general de la ciudad; así, los abastecimientos de la ciudad (agua, alimentos, energía...) y los residuos que se generan (recogida de basuras, depuradoras de agua...); pero también convendría atender a aspectos como las concentraciones de actividades en algunas zonas (análisis de funciones urbanas), a los cambios en la ciudad (red viaria, nuevas áreas construidas...) y a la expansión urbana, bien sea dentro del perímetro propiamente urbano o en su área metropolitana.

8ª. SEGUNDA RECAPITULACIÓN Y REFORMULACIÓN DE LOS PROBLEMAS:

Se sigue el modelo de la actividad 4ª, teniendo en cuenta el nivel diferente que debe asumirse en una actividad ya próxima a la conclusión de la secuencia.

9ª CIUDADES BUENAS / CIUDADES MALAS:

Esta actividad vuelve a manejar, desde una perspectiva más global e integradora, un conjunto de conocimientos que se han ido trabajando en actividades anteriores (relacionados con vivienda, equipamien-

tos, calidad de vida, desigualdad, etc.), poniendo ahora el énfasis en los aspectos de sentido crítico, valoración de fenómenos urbanos y definición de modelos de calidad de vida, concepto éste último que funcionaría como estructurador de los demás contenidos. Las actitudes y los sistemas de valores cobran aquí una especial relevancia, pero sin desvincular su aprendizaje de criterios de racionalidad que tienen su base en determinadas conceptualizaciones. Con ello nos aproximamos a la perspectiva final de la unidad, que pretende obtener un pronunciamiento, justificado, por parte de alumnos y alumnas, acerca de "cómo se vive en su ciudad". La actividad parte del análisis de un informe sobre calidad de vida en las ciudades españolas, lo que debe desembocar en una reflexión más general, en el contexto de un debate, y en la aplicación de las conclusiones al análisis de la calidad de vida en la ciudad en que se vive.

10ª.- ¿SE VIVE BIEN EN TU CIUDAD?: CONCLUSIONES

Esta actividad final debería ser reorganizadora e integradora, de forma que contribuya a la sistematización, más definitiva, de informaciones diversas, a la obtención de conclusiones y a favorecer la intervención transformadora en la realidad urbana en que se desenvuelven alumnos y alumnas. Por ello habrá de concretarse en función de cómo haya sido el desarrollo de las actividades anteriores y adoptar, en la experimentación de cada aula, una modalidad determinada. Debe permitir, en todo caso, la sistematización de informaciones y la aportación de respuestas, elaboradas, a las problemáticas que se han ido trabajando en la unidad.

5. LA EVALUACIÓN DE LA UNIDAD

Adoptamos, en cuanto a este aspecto, una perspectiva que pretende ser integradora: valorar no sólo la construcción de conocimientos por parte de los alumnos y alumnas sino también la actitud y el papel del profesor o profesora y la pertinencia del propio proyecto que se experimenta, de forma que las informaciones obtenidas de este proceso complejo se utilicen en la reformulación del diseño de la unidad.

Concretamente, consideramos fuentes de información básicas para la evaluación (Porlán y Martín, 1991) las siguientes: el diario que vaya elaborando el profesor o profesora, las observaciones del desarrollo de las actividades en clase (tanto en lo que se refiere a los alumnos individualmente como a los pequeños grupos y al grupo clase), los informes o memorias finales entregadas por cada alumno o alumna al concluir la unidad, los proyectos de intervención en el entorno próximo que cada pequeño grupo entregará, asimismo, al final, el análisis de los cuadernos de trabajo y otras producciones diversas derivadas del desarrollo de las actividades en clase.

Referencias bibliográficas

GARCIA, F.F. y otros (1991): Aproximación a las concepciones sobre la ciudad a partir del concepto de equipamiento urbano. *Investigación en la Escuela*, 14, 63-86.

GARCIA, J. E. y GARCIA, F.F. (1989): *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla, Diada.

GARCIA, F.F. y MERCHAN, F.J. (1993): Una revisión de las problemáticas relevantes en el diseño de Proyectos Curriculares de Ciencias Sociales. Reflexiones desde la perspectiva del Proyecto IRES. En: GRUPO AULA SETE (Coords.): *Proyectos Curriculares de Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria)*. Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela.

GARCIA PEREZ, F.F. (Coord.) (1993): *Vivir en la ciudad. Unidad didáctica para el estudio del medio urbano*. Dos cuadernos: Orientaciones generales para la enseñanza; Materiales de trabajo para el aula. Sevilla, Diada.

GRUPO "INVESTIGACION EN LA ESCUELA" (1991): *Proyecto Curricular "Investigación y Renovación Escolar"* (IRES). (Versión provisional). Introducción y cuatro vols. Sevilla, Diada.

PORLAN, R. y MARTIN, J. (1991): *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla, Diada.