

Vida escolar



MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL
CENTRO DE DOCUMENTACION Y ORIENTACION DIDACTICA DE ENSEÑANZA PRIMARIA

PUBLICACIONES DEL C. E. D. O. D. E. P.

JULIA MORROS

EL MUSEO DE CIENCIAS NATURALES EN LA ESCUELA PRIMARIA

56 páginas. Precio del ejemplar: 30 pesetas.

Es una exposición breve, pero muy práctica, en la que se suministran al maestro los datos necesarios para el establecimiento del pequeño museo escolar. Con ello se pretende imprimir a la enseñanza sobre Ciencias de la Naturaleza el signo de activismo que las más modernas exigencias metodológicas postulan para esta clase de aprendizaje.

T. ALVIRA Y OTROS

LA INICIACION AGRICOLA EN LA ESCUELA PRIMARIA

112 páginas. Precio del ejemplar: 40 pesetas.

He aquí un importante estudio sobre suelos y cultivos, que ha sido completado con otros trabajos de parecido contenido que fueron premiados entre todos los que se presentaron para estudio en los Centros de Colaboración del curso 1960-61, referidos a la enseñanza de las Ciencias Naturales en la Escuela Primaria, y cuyo tema específico es el de la iniciación agrícola.

ILDEFONSO TELLO

LA ENSEÑANZA DE LA MECANICA Y DE LA HIDROSTATICA EN LA ESCUELA PRIMARIA

62 páginas. Precio del ejemplar: 30 pesetas.

El propósito de este librito es el de ofrecer un medio fácil para la experimentación física en la Escuela, sobre todo, en lo que a Mecánica e Hidrostática se refiere, y con el ánimo de que la labor educativa docente, en su aspecto fundamental, sea congruente con el proceso científico actual.

ALVAREZ RODRIGUEZ Y OTROS

SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN LA ESCUELA PRIMARIA

116 páginas. Precio del ejemplar: 40 pesetas.

Están aquí compendiados los aspectos más importantes de la enseñanza de las Ciencias Físico-Naturales y ello desde un punto de vista más práctico que teórico. Se pretende con esta publicación llamar la atención de los educadores acerca del importante contenido de esta materia de enseñanza, que viene arrastrando en nuestras escuelas cierta dejadez o minusvalía. La manualización y experimentación ocupan aquí un lugar preponderante.

OTRAS PUBLICACIONES DEL C. E. D. O. D. E. P.

	<u>Pesetas</u>
— LA ESCUELA UNITARIA COMPLETA (Varios autores)	200
— LA EDUCACION EN LA SOCIEDAD DE NUESTRO TIEMPO (Adolfo Maíllo)	125
— CUESTIONES DE DIDACTICA Y ORGANIZACION ESCOLAR (Varios autores)	90
— LENGUA Y ENSEÑANZA, PERSPECTIVAS (Varios autores) ...	60
— PROBLEMAS DE ECOLOGIA ESCOLAR (Adolfo Maíllo) (Agotado)	45
— INTRODUCCION A LA DIDACTICA DEL IDIOMA (Adolfo Maíllo)	
— GUIA PRACTICA PARA LA ORGANIZACION DEL TRABAJO EN LAS ESCUELAS DE UN SOLO MAESTRO (Varios autores) ...	40
— REFLEXIONES PEDAGOGICAS SOBRE LA HISTORIA DE LA ESCRITURA (Adolfo Maíllo)	20
— LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFIA EN LA ESCUELA PRIMARIA (Rafael Verdier)	60
— EL MUSEO DE CIENCIAS NATURALES EN LA ESCUELA PRIMARIA (Julia Morros)	40
— INICIACION AGRICOLA EN LA ESCUELA PRIMARIA (Varios autores)	55
— LA ENSEÑANZA DE LA MECANICA Y LA HIDROSTATICA EN LA ESCUELA PRIMARIA (Ildefonso Tello)	35



Vida escolar

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL • DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

CED-ODEP

CENTRO DE DOCUMENTACION Y ORIENTACION DIDACTICA

AÑO VI

MADRID, SEPTIEMBRE-OCTUBRE 1963

NUM. 51-52

Depósito legal: M. 9.712 - 1957

SUMARIO

	Págs.
JUSTIFICACION	1
Comprobación de los Resultados del Trabajo Escolar y Promociones de Curso, por Adolfo Mañillo	2
Pianamiento del Trabajo Escolar por Cursos, por Ambrosio J. Pulpillo	5
El Curso como Unidad Fundamental del Trabajo Escolar. Introducción, por Arturo de la Orden Hoz.	7
Cultivo Escolar de Actitudes, Hábitos, Capacidades y Destrezas, por Adolfo Mañillo	9
Niveles de Curso y Métodos de trabajo, por Victorino Arroyo del Castillo	12
Enseñanza, aprendizaje y Métodos, por Eliseo Lavara Gros	15
El Trabajo Colectivo y el Individual en la Unidad Organizativa del Curso, por Alvaro Buj Gimeno	17
El Trabajo por Cursos en las Escuelas de un solo Maestro, por Juan Navarro Higuera	20
La Clase General en los distintos tipos de Escuelas, por Armando Fernández Benito	23
Fichas para trabajo individualizado, por Ambrosio J. Pulpillo	26
Condiciones y empleo de los libros escolares en relación con los niveles de curso, por María Teresa López del Castillo	29
Cuadernos de Trabajo: Tipos, condiciones y empleo, por Juan José Ortega Ucedo	33
Repaso y revisión de las tareas escolares, por José Martínez de Castro	36
La enseñanza correctiva en la práctica, por Arturo de la Orden	39
Comprobación de los resultados del trabajo escolar, por Victorino Arroyo del Castillo	43
Normas generales para la preparación, aplicación, calificación y puntuación de las pruebas objetivas, por L. Gonzalo Calavia	45
Comprobación de los resultados del trabajo escolar en lectura, escritura y cálculo, por Victorino Arroyo del Castillo	50
Pruebas sobre materias literarias, por Pablo Guzmán Cebrián	54
Pruebas sobre materias científicas, por Orencio Sánchez Manzano	57
Evaluación estadística del rendimiento de un sistema escolar, por Eliseo Lavara Gros	61

JUSTIFICACION

La Orden ministerial de 22 de abril de 1963 («Boletín Oficial del Estado» del 29), que establece las promociones escolares de fin de curso, está llamada a ejercer una influencia trascendental sobre el desarrollo del trabajo en las escuelas primarias. Por esta razón, dedicamos íntegramente este número monográfico de VIDA ESCOLAR a exponer los principales problemas que plantea su aplicación.

Para el mejor entendimiento de su contenido, reproducimos a continuación la parte dispositiva de la mencionada disposición.

Artículo 1.º A partir de la publicación de la presente Orden, todas las escuelas primarias (excluidas maternas y párvulos) ordenarán y realizarán sus actividades de modo que cada curso constituya la unidad fundamental del trabajo escolar, cuyo rendimiento, al nivel de cada niño, habrá de ser debidamente comprobado.

Art. 2.º Independientemente de otras comprobaciones del rendimiento, que pueden llevarse a cabo en etapas intermedias, así como también de las pruebas para la obtención del certificado de estudios primarios, todas las escuelas para niños de seis y más años de edad llevarán a cabo en los primeros días de la última quincena de cada curso una comprobación de los resultados de sus actividades, utilizando los instrumentos y procedimientos que a tal efecto señale esa Dirección General.

Art. 3.º La comprobación del trabajo escolar a finales de cada curso servirá para determinar qué alumnos pasarán al curso siguiente y cuáles habrán de repetirlo, según el resultado de las pruebas correspondientes.

En la Cartilla de Escolaridad quedará constancia de las promociones o repeticiones de curso.

Art. 4.º La Dirección General de Enseñanza Primaria, con los asesoramientos técnicos oportunos, señalará los niveles de conocimientos, hábitos y destrezas que deben alcanzar los alumnos de las escuelas primarias para que puedan ser promovidos al curso siguiente.

Art. 5.º Queda facultada la Dirección General de Enseñanza Primaria para dictar las instrucciones complementarias para el debido cumplimiento de lo dispuesto en esta Orden.

COMPROBACION DE LOS RESULTADOS DEL TRABAJO ESCOLAR Y PROMOCIONES DE CURSO

Por ADOLFO MAILLO

Director del C. E. D. O. D. E. F.

La Orden ministerial de 22 de abril de 1963 puede señalar un hito trascendental en la historia de la escuela primaria española. Ello depende de la medida en que los encargados de su cumplimiento se percaten de su alcance y objetivos y, de consiguiente, se apresten a desplegar a favor de su logro los recursos preciosos de su competencia profesional, su entusiasmo y su celo.

Cursos, niveles y comprobación del trabajo.

Tanto por su novedad como por su importancia, tres extremos destacan particularmente en la Orden que comentamos: la comprobación anual de los resultados de la actividad educativa y didáctica, la consideración del curso como unidad de organización y trabajo escolar y el señalamiento de niveles de adquisiciones que los alumnos han de alcanzar a finales de cada curso para ser promovidos al curso siguiente.

En un análisis apresurado parecería que el segundo de estos hechos no constituye novedad, ya que desde antiguo lo mismo la teoría que la práctica adoptaban el curso como "unidad mayor" de las actividades escolares. Sin embargo, a poco que reflexionemos, podremos advertir que lo que ahora se dispone tiene poco que ver con lo que antes se concebía y realizaba. Es cierto que cuestionarios oficiales y enciclopedias "particulares" dividían las nociones y los ejercicios por cursos, y que los primeros, en un deseo de encajar el trabajo escolar en pautas de racionalización, con vistas a un mayor rendimiento, introdujeron las asignaciones trimestrales, que algunos libros de texto secundaron. Mas no es menos cierto que en la práctica tales señalamientos no pasaban de ser bellos deseos, cuya realización impedían con frecuencia circunstancias diversas.

No puede negarse que el curso, tal como venía siendo considerado hasta aquí, era simplemente una "unidad platónica de organización", toda vez que el superarlo o no carecía de cualquier indicio de sanción legal, por lo que se convertía realmente en pura entelequia. Ahora, en cambio, el curso va a ser un tramo significativo en la escolaridad del niño, desde el momento en que a su final una serie de pruebas demostrarán si éste ha asimilado y está en condiciones de utilizar la serie de adquisiciones mínimas que constituyen el "techo" del año escolar en trance de finalización y el "umbral" del curso siguiente.

Para que el curso adquiriera consistencia pedagógica y administrativa se impone la comprobación de los resultados del trabajo escolar y, en íntima relación con ella, el señalamiento de niveles de curso, sin cuya superación los alumnos deberán repetir las actividades del anterior, ya durante otro curso, ya sólo unos meses, hasta que salven el correspondiente nivel.

Un resumen elemental y urgido de la Orden de 22 de abril descubre en su contenido propósitos politicoadministrativos, pedagógicos, técnicos, sociales y morales, que vamos a estudiar en un primero y provisional intento.

Aspectos politicoadministrativos.

Han transcurrido ya más de cincuenta años desde que las escuelas primarias españolas adoptaron legalmente el calificativo de nacionales. Mucho antes, la propia esencia histórica de la institución escolar, nacida al calor de los movimientos políticos de cariz nacionalista, comunicaba a la escuela un propósito "nacionalizador" en cuanto obedecía a la consigna que imponía la integración de las unidades locales de convivencia y anhelo en unidades más amplias, de sentido y valor "nacional". La ceguera de algunos regionalismos tan pretenciosos como anacrónicos les impelía a actuar en obediencia a una óptica rezagada deseosa de mantener ámbitos políticos y culturales angostos en una hora que imponía su integración y coordinación. No obstante los obstáculos que esa labor encuentra aún en algunas mentes retardatarias, no ofrece duda que la escuela básica es la principal herramienta en el proceso nacionalizador, es decir, unificador y superador de puntos de vista locales y de "supersticiones" aldeanas. El programa de la escuela es el instrumento primordial que los Estados han utilizado durante ciento cincuenta años para la nacionalización de las conciencias, entendiéndose por tal menester, por encima de cualquier adaptación episódica a modos políticos transitorios, un ensanchamiento mental, a virtud del cual todos sustitúan nostalgias, lealtades y expectativas limitadas por otras de radio más amplio, al par que un adecuado equipamiento intelectual y emotivo les habilitaba para la convivencia en "espacios sociales" constituidos por tradiciones, afanes y sueños comunes.

Mal que bien —muchas veces con predominio del lado adverso, por errores de enfoque político y, más aún, por la falta de perspectivas unitarias en las líneas maestras de la acción pedagógica— nuestra escuela lleva siglo y medio largo entregada a la faena de nacionalizar las mentes, las sensibilidades y los corazones de los españoles. Pero tal labor ha sido hasta ahora fragmentaria e inconexa porque variaban extraordinariamente maneras y logros de unas a otras escuelas, y no por una concepción favorable a la descentralización administrativa en este orden de actividades, sino por la falta absoluta de una disciplina que unificase, en la mínima medida imprescindible, los esfuerzos didácticos y, por consiguiente, la formación de los escolares. La orden que comentamos —que no hace sino llevar a sus lógicas consecuencias la publicación de los "Cuestionarios nacionales"—, permitirá una labor de na-

cionalización merced a la cual las escuelas responderán exactamente al apelativo legal que tienen desde 1910.

Ello es tanto más necesario si tenemos en cuenta el fenómeno de las migraciones internas, especialmente acusado en los últimos años entre nosotros, por efecto de la coyuntura ascendente que vive nuestra economía, cuyos polos de crecimiento e irradiación están muy desigualmente distribuidos en cuanto a intensidad y localización. Tal movilidad ecológica, acentuada sobre todo en los desplazamientos —de tendencia al parecer incontenible— del campo a las ciudades, presente casi siempre dificultades de adaptación a las juventudes campesinas, por deficiencias de formación escolar, y es causa de ajustes irregulares a las escuelas urbanas al no existir niveles mínimos uniformes que garanticen, en cada edad, una formación básica común. El cumplimiento de la Orden de 22 de abril acabará con tales inadecuaciones.

Por otra parte, para que la labor de nuestras escuelas pueda estudiarse en el plano internacional y, por consiguiente, ofrezca posibilidades de investigación en términos de pedagogía comparada, es imprescindible:

a) Que los programas consignen los conocimientos que las escuelas enseñan y los niños realmente aprenden y comprenden;

b) Que se racionalice el trabajo escolar distribuyendo el número de horas de trabajo del curso, la semana y la jornada escolar, de manera que se asigne a cada actividad el tiempo que le corresponda en atención a su importancia educativa.

c) Que se señalen y exijan niveles mínimos de adquisiciones por curso, a efectos de promoción y repetición;

d) Que se preparen pruebas normalizadas para un control rápido y seguro de los resultados del trabajo escolar;

e) Que se pueda determinar con exactitud, a efectos estadísticos, el grado de cultura básica de todo español que no siga estudios superiores a los primarios, tomando como patrón de referencia el número de cursos escolares cuyos niveles de adquisición superó.

Es evidente que los resultados no podrán ni deberán ser absolutamente idénticos en todas las escuelas. La influencia del ambiente, entre otros fac-

tores, se dejará sentir, queramos o no, facilitando u obstaculizando la labor del maestro. Pero no es menos cierto que sin unos niveles mínimos, exigibles a todos los niños a finales de cada curso, ni habrá "escuela nacional" ni resultados escolares que ofrezcan garantías de fiabilidad y comparación a efectos estadísticos.

Aspectos pedagógicos.

Uno de los extremos más importantes y nuevos de la Orden de 22 de abril es la dicotomía que establece entre conocimientos, por un lado, y hábitos, capacidades y destrezas, por otro. En un trabajo que aparece en este mismo número de VIDA ESCOLAR esbozamos los problemas principales que plantea tal novedad.

Ahora debemos hacer hincapié en el carácter renovador de los niveles exigibles en cada curso. El hecho de que no se trate sólo de conocimientos, indica que la orientación global de la Orden rectifica el viejo intelectualismo de la escuela tradicional. Esta rectificación se refleja, en primer lugar, en las actividades antes mencionadas; pero aun los propios niveles instructivos serán exigidos con arreglo a fórmulas y enfoques que impiden la recaída de los modos didácticos en los estragos de la escuela libresca y del memorismo a ultranza, que han hecho posible una floración lujuriente y maléfica de "escuelas de un solo libro".

Los métodos de enseñanza capaces de conducir a los niños a salvar los niveles que servirán para comprobar los resultados escolares, se inspirarán en los principios de la "escuela activa", en vez de en las rutinarias maneras de la enseñanza libresca. Lo que no quiere decir que haya de renunciarse a los libros; pero deben ser libros excelentes utilizados con arreglo a las exigencias psicopedagógicas.

Esto supone una verdadera renovación didáctica, que los "Cuestionarios Nacionales" quisieron iniciar, pero que, por diversas causas, se quedó en propósito. Los niveles que se fijan y las pruebas nacionales que se preparen para comprobar su logro, reclamarán necesariamente la apelación a los métodos activos, sin lo cual el fracaso en las pruebas será inevitable. Sólo en estudio comparativo del estado de las escuelas dentro de cinco años, por ejemplo, permitirá valorar el progreso conseguido en la cultura y formación de los niños, merced a unos nive-

Abandonar la «familiaridad» del conocimiento vital supone asumir el riesgo y la responsabilidad de trasladar el centro del mundo del «ambiente» a la conciencia subjetiva. En este traslado consiste propiamente el «salto» del conocimiento biológico al conocimiento humano. El hombre, el «sujeto», se constituye en *centro de observación* en torno al cual la experiencia se ordena como perspectiva y horizonte, recuerdo y previsión. Si la percepción es una adaptación recíproca de «presencias», la observación es la organización del mundo percibido en un sistema de coordenadas espacio-temporales, que tienen su punto de origen en el propio observador.

(Pietro Prini: *Situazioni Nuove del Discorso Educativo*. Fratelli Palombi Editore. Roma, 1961, pág. 16.)

les que exigirán un mínimo de memorización de nociones y un máximo de utilización personal del saber, aplicándolo a situaciones reales (1).

Aspectos técnicos.

No nos referimos aquí a la técnica pedagógica, sino a los problemas que plantea la economía de medios —tiempo y energías— en la realización del trabajo escolar, en obediencia a un postulado general de eficiencia, es decir, de rendimiento óptimo. Se trata de aspectos comunes al "trabajo escolar" y al "trabajo industrial", analogía que indigna a ciertos partidarios de un humanismo pedagógico erróneo e inactual.

Un signo común a todas las actividades humanas, al llegar las sociedades a cierto punto de desarrollo social y cultural, consiste en el cambio de carácter de las actividades, que, de intuitivas, artesanales y solitarias, se tornan racionales, coordinadas y encuadradas en conjuntos tanto más amplios y limitadores cuanto más alto sea el grado de evolución del país de que se trate. Es un movimiento irreversible de "racionalización", que ciertamente no confunde el rango y significación de actividades diversas —las "manufacturas" y las "mentefacturas", en la terminología de Ortega, filósofo aristócrata, si los ha habido—; pero que somete los factores de tiempo, esfuerzo y rendimiento a la norma económica que rige el despliegue de todas las energías del hombre a consecuencia de su finitud y limitación.

Las mentalidades pertenecientes aún al cosmos emocional de las relaciones "personales" y de la acción pre-racional se resisten a aceptar los supuestos y las técnicas que pide un análisis riguroso de los resultados escolares desde el punto de vista de lo que cuestan —al Estado, al maestro y a los niños— para la adopción de métodos de trabajo que, o bien consigan resultados mejores con el mismo gasto de energías, o proporcionen los mismos resultados con menos costos, o bien logren resultados más halagadores con menor esfuerzo. Ello introduce en la reflexión pedagógica dos factores nuevos: la racionalización de las tareas y el criterio "económico" en la consecución y calidad de los "rendimientos". He aquí algunos de los puntos de partida de la que Giovanni Gozzer ha llamado *Ingeniería escolar*, que está sustituyendo en todas partes, a una velocidad

(1) Además de una renovación metodológica en el sentido de la enseñanza activa, los niveles implicarán, entre otras, las siguientes innovaciones:

a) La publicación de Libros de texto y de lectura adecuados a las exigencias de cada curso, lo que supone una dotificación exigente de nociones y procedimientos.

b) La revisión de los Cuestionarios Nacionales, por una parte, para incorporarles las adquisiciones de carácter no intelectualista—hábitos, capacidades y destrezas—; por otra, con la finalidad de reajustar debidamente métodos y exigencias.

c) La publicación de Guías Didácticas que no sólo expliciten las técnicas adecuadas a cada curso para el logro de los niveles exigibles, sino que, además, proporcionen orientaciones para la organización y realización del trabajo en las escuelas de maestro único, en atención a la promoción de los alumnos.

d) Una insistente divulgación en las revistas pedagógicas de los principios y recursos necesarios para facilitar la adquisición de los niveles sin caer en el funesto error de considerar los cursos como compartimientos estancos ni como unidades pedagógicamente cerradas.

asombrosa, a la consuetudinaria y pretenciosa "Pedagogía de gabinete", a la que pertenece, muy en primer término, la dirección experimental.

Aspectos sociales.

La consideración social de los problemas educativos está de moda, y con razón. "Lo social" es "el tema de nuestro tiempo". Del cúmulo de efectos que una consideración social del cumplimiento escrupuloso de la Orden de 22 de abril producirá, mencionaremos sólo algunos, por razones de espacio.

En primer lugar, la consignación de las promociones o repeticiones de curso en la "Cartilla de Escolaridad" actuará sobre el espíritu de emulación, tan desarrollado en las familias españolas, en orden a las conquistas escolares de sus hijos, lo que moverá a una colaboración de los padres con la escuela que hasta ahora no se ha registrado, salvo en casos excepcionales.

Lo que no lograban los llamamientos reiterados, pero platónicos, de los maestros a la colaboración de los padres lo conseguirá al deseo de que sus hijos no se rezaguen ante la perspectiva de ser rebasados por otros. El interés social que despiertan los exámenes de segunda enseñanza, por ejemplo, se contagiará desde ahora a los que realicen las escuelas, que de este modo ganarán consideración y prestigio, derivados de la "jurisdicción" cultural que se les atribuye en cuanto instituciones que deciden, en parte, el porvenir de los niños.

Aspectos éticos.

Aludimos a la ética profesional, pero en un plano que, partiendo de la deontología, se adentra en el campo psicológico de las actitudes. Las pruebas de fin de curso producirían efectos nocivos, y aún catastróficos, si los maestros las verificasen con espíritu de "jueces" que decretan, con suficiencia autoritaria, la suerte de los alumnos en vez de hacerlo con talante de padres que autorizan o niegan el paso a otro curso regocijándose de los éxitos y lamentando los fracasos de aquéllos.

Pero aún es poco lo que aporta una disposición anímica casi paternal. Junto a esta actitud irá otra, que los propios padres adoptan pocas veces, y que es, no obstante, condición imprescindible de acierto en su misión. Nos referimos a la voluntad de autoexamen y autocontrol: la del que juzga, sobre todo, la rectitud o malicia de sus intenciones, la diligencia o el descuido en su atención y esfuerzo, el afán o la desgana, el acierto o la rutina en la busca de medios técnicos idóneos, el alerta entusiasta y contagioso o el bostezo aburrido y deprimente en la motivación y el estímulo, en la preparación de las mentes antes y durante la "lección" y en la tensión exigida por la "camaradería itinerante", que reclama Von Weizsaecker del médico y que debe postularse, con idéntica vehemencia, del educador.

Los fracasos de las pruebas serán, en la inmensa mayoría de los casos, imputables al maestro, ya que, a excepción del 2 o el 3 por 100 de niños que no pueden seguir la enseñanza normal, por deficien-

cias mentales y emocionales, el resto de los alumnos debe triunfar en las pruebas si la enseñanza cumple sus requisitos instrumentales mínimos, el primero de los cuales no es la abundancia de material didáctico, sino la competencia y el entusiasmo del maestro.

Lo peor que podría acontecer es que quienes han de aplicar las pruebas se erigiesen en árbitros autoritarios que facilitan o dificultan el proceso escolar de los niños, convirtiendo en instrumento de poder una tarea que sólo tiene sentido cuando el saber se pone al servicio del amor. Mucha autovigilancia, un incesante "estar en guardia contra nos-

otros mismos", exigirá la justicia en la aplicación de las pruebas para dar "a cada uno lo suyo".

Finalmente, diremos que las pruebas no serán difíciles, especialmente en los primeros cursos. Entre otras razones, porque será necesario tantear y experimentar antes de establecer niveles definitivos. Asimismo, el primer año —es decir, en junio de 1964— las aplicarán libremente los propios maestros, en prueba de que las autoridades superiores confían plenamente en su preparación y su entusiasmo profesional para el empujón superador que la actual coyuntura histórica exige de la escuela primaria.

PLANEAMIENTO DEL TRABAJO ESCOLAR POR CURSOS

Por AMBROSIO J. PULPILLO

* Secretario del C. E. D. O. D. E. P.

Cuando el desarrollo de los pueblos, en todos los aspectos, ha entrado en unos cauces de aceleración y progreso constantes, de tal modo que el estatismo de épocas tranquilas ha sido suplantado por el devenir fluyente, plurifacético y de dimensiones múltiples, arrollando caminos trillados y rompiendo moldes casi fosilizados, se impone el cálculo previsto y objetivo de los quehaceres presentes y futuros, determinando opciones y señalando prioridades en función de unidades temporales, recursos y esfuerzos disponibles. Esto es, ni más ni menos, que la planificación.

Y, si el planeamiento se ha hecho indispensable, en todos los órdenes de la vida, todavía es más urgente y nos apremia en mayor grado cuando se trata de funciones que de por sí tienen carácter prospectivo, como son la educación y la enseñanza.

Por eso ahora, que tenemos ante nuestra vista la orden de 22 de abril sobre programación de las materias por cursos, relacionada con el agrupamiento de todas o de la mayoría de nuestras escuelas y determinante, también, de las promociones por igual período de escolaridad, todo lo cual supone la entrada en una nueva etapa de organización, de actividades clara y concretamente delimitadas y de mayores exigencias en el rendimiento, puesto que supone mayor facilidad y eficacia de control, no hay más remedio que planear el trabajo con arreglo a esta unidad de tiempo.

Ello no supondrá casi ningún esfuerzo para todos aquellos maestros que ya están acostumbrados a preparar el trabajo de su escuela, diaria, mensual o anualmente.

1. Lo primero que tenemos que ver es lo que implica toda planificación y que viene a ser de modo simplista:

- Finalidad del planeamiento.
- Objetivos que cumplir.
- Estado actual con que contamos.
- Medios para lograr el fin.

2. La finalidad que se persigue al organizar y realizar el trabajo por cursos no es otra que la de «encajar» a la actividad escolar, como de hecho ocurre con todas nuestras actividades, dentro de unos límites temporales, claros y precisos, en este caso el curso académico.

No vemos el inconveniente que pueda existir para la escuela primaria, cuando en instituciones docentes de otros niveles eso es tan natural y acostumbrado.

El año escolar, además, es una unidad de actividades que se abre y cierra cada vez mediante un período de descanso admitido universalmente: las vacaciones.

Es también un período jalonado por dos divisiones intermedias, Navidades y Semana Santa, que, lejos de restarle unidad de conjunto, le refuerzan en su ensamblaje, ya que esos días de descanso imponen revisiones y repasos parciales que dan consistencia al aprendizaje.

De ello se derivarán indudablemente varias ventajas:

- a) Aclaración de situaciones y *status* para maestros, padres y autoridades, que vienen produciéndose al pasar un alumno por distintos grados o por diferentes escuelas.
- b) Se pondrán más de relieve los casos de inasistencia, deserción y desaplicación.
- c) Mayor facilidad en la evaluación del rendimiento y aumento del mismo, cuando se pongan más claramente de manifiesto las deficiencias y se pueda lograr un mejor análisis de ellas.
- d) Ganancia en el prestigio de las escuelas y del maestro.

3. De acuerdo con tal finalidad el maestro tendrá en cuenta unos objetivos que cumplir:

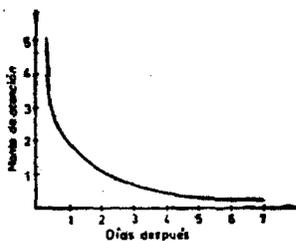
- Tendrá que ver el modo de obtener unos niveles apropiados a cada etapa de desarrollo del niño y acompasados con cada curso escolar, seccionando los contenidos programáticos por años y subdividiéndolos a su vez en tres períodos:

- a) De septiembre a diciembre, principalmente acumulativo;
- b) De enero a abril, mitad acumulativo, mitad recopilativo.
- c) De mayo a junio, fundamentalmente retentivo.

Y, teniendo en cuenta la posesión de instrumentos o herramientas de aprendizaje (lecturas, expresión gráfica, estudios); el desarrollo de hábitos, capacidades y destrezas, y la realización de actividades o aplicaciones prácticas de toda índole.

— No olvidará que el niño aprende más rápidamente y retiene más tiempo aquello que para él es significativo, está dotado de una estructura en consonancia con su psicología y comporta interrelaciones con su mundo y sus intereses. Todo tema o unidad de trabajo deberá organizarlo de tal modo que reúna estas ventajas.

— También contará con que la curva de retención señala el mayor descenso inmediatamente después de lo aprendido para seguir después casi una constante ligeramente regresiva.



Esto nos obliga a pensar en actividades de repaso cerca del momento del aprendizaje y sucesivamente después.

— El orden en la planificación de actividades se aconseja que sea, poco más o menos, el siguiente (1):

- | | |
|---------------------------------|---|
| 1) Pretest. | Diagnóstico de necesidades y habilidades ya poseídas. |
| 2) Tareas. | Planeamiento propiamente dicho para maestro y alumno |
| 3) Estudio. | Labor individual y de grupo o colectivamente. |
| 4) Evaluación. | Cuestionarios.
Exposiciones orales.
Redacciones.
Autoevaluación. |
| 5) Reenseñanza v reaprendizaje. | Labor correctiva y de fortalecimiento. |
| | Evaluación final del aprendizaje y de sus aplicaciones |
| 6) Retest. | o efectos. |

(1) Hemos adoptado la terminología técnica, pero ello no quiere decir que al hablar, por ejemplo, de pretest o retest nos referimos exclusivamente a un medio concreto de evaluación, sino que con tales vocablos comprendemos las más diversas formas de examen o comprobación.

— Teniendo en cuenta, también, que los resultados de su trabajo serán examinados y supervisados por personas distintas, procurará que la integración en el alumno sea racional, amplia y sólida para no fracasar ante las variadas formas de comprobación a que pueda someterse o, lo que es lo mismo, hará que la organización del aprendizaje no quede determinada por un tipo específico de prueba.

— Conjugará los métodos colectivos con la enseñanza individualizada, sobre todo para aplicarla a aquellos alumnos que aprenden con lentitud, presentan dificultades de lenguaje o sensoriales, sufren trastornos ortopédicos o son sujetos de inadaptabilidad social y emocional.

4. Nunca se parte de cero. En este caso nos encontramos con una organización de nuestras escuelas que se hallan divididas, aún las de maestro único, en grados o períodos y ciclos y con unos cuestionarios nacionales estructurados de igual forma.

Una posición cómoda será, pues, recoger los contenidos allí reseñados y administrarlos temporalmente como en ellos se indica. Pero esto es poco; el maestro deberá atemperarlos a su ambiente y condicionarlos a su alumnado.

No se nos oculta que la dificultad más honda estará en las escuelas de maestro único, mas ello no dimana de la planificación por cursos, sino de la compleja existencia de secciones muy dispares en ella y de la simultaneidad en las tareas. Ahora bien, éste es un problema que no podemos tratar en este artículo.

Lo importante, de todos modos, estribará en la delimitación clara de etapas con sus niveles correspondientes y en la consecución y manifestación o comprobación de dichos niveles a final de cada año académico.

5. En la ejecución del plan será previo el encasillamiento o clasificación del alumnado según los cursos de escolaridad, distinguiendo:

- 1.º Aquellos en que hay adecuación de escolaridad con conocimientos, hábitos y destrezas adquiridos.
- 2.º Alumnos que con cierta escolaridad registrada no responden en su formación al nivel exigible y a quienes habrá que encuadrar en el curso que corresponda a su instrucción.
- 3.º Alumnos que sin escolaridad suficiente presenten niveles superiores a ella, ya porque sean bien dotadas o porque recibieron educación doméstica o privada anticipada.

Huelga decir que en una organización de este tipo lo importante es el criterio pedagógico o de instrucción.

.....

Después de ello, a trabajar según arte, con la seguridad de que si nos hemos compenetrado con el sistema y es nuestro realmente el plan, los esfuerzos serán menores, los frutos o logros suficientes, al rendimiento mayor y la satisfacción de haber cooperado

al perfeccionamiento técnico de nuestro sistema escolar se unirá, como ya se ha insinuado, la revalorización social de escuelas y de maestros.

Mas no creamos que con sólo esta medida organizativa de carácter técnico hemos encontrado la panacea de todos los éxitos en nuestra labor. Ello es solamente un escalón al que teníamos que ascender en nuestros anhelos perfectivos, que, además, tiene también sus inconvenientes, como se ha demostrado en los países, hispanoamericanos sobre todo, que hace tiempo tienen puesto en marcha tal sistema, y que debemos tener en cuenta para no tropezar en la misma piedra. En ellos se ha notado, por ejemplo, que

la rigidez en los procedimientos promocionales de unos cursos a otros o el aferramiento a una concepción tradicional de los exámenes ha dado resultados catastróficos en cuanto al excesivo porcentaje de reprobados.

Hemos de seguir adoptando los métodos didácticos sobre programación y empleo de materiales y medios, cuyo valor ya está reconocido universalmente, amén de otras medidas que tiendan a nivelarnos en organización y rendimiento con los países que van a la cabeza en la eficiencia educativa y cultural de los individuos y de los pueblos.

EL CURSO COMO UNIDAD FUNDAMENTAL DEL TRABAJO ESCOLAR

I N T R O D U C C I O N

Por ARTURO DE LA ORDEN HOZ

Jefe del Departamento de Estudios y Proyectos
del C. E. D. O. D. E. P.

No es difícil encontrar razones, más o menos válidas, para justificar cualquier tipo de unidad de periodización de la enseñanza.

El grado clásico, el período y el ciclo son defendibles desde ciertos puntos de vista como tales unidades. Sin embargo, el estado de confusión terminológica creado por su utilización en la educación española y la imposibilidad real de establecer una efectiva comparación entre los niveles de instrucción de niños procedentes de escuelas distintas, constituye una razón poderosa para afirmar la ineficacia de grados, ciclos y períodos en tanto que unidades básicas de periodización y estructuración de la enseñanza primaria en España. En efecto, cada maestro, proyectando estas vagas unidades en la clasificación de los escolares, solía dividir su clase en dos, tres o cuatro grupos, secciones o grados, sin que fuera posible, en general, equiparar cada uno de estos grupos con un determinado nivel de instrucción objetivo y universalmente aceptado.

Frente a esta anarquía terminológica, expresión de una real multiplicidad de criterios, al enfrentarse con la necesidad de estructurar la educación, ha surgido, por efecto de una norma legal, el curso como unidad de periodización de perfil claro e inequívoco, aceptada por la casi totalidad de los sistemas educativos.

El curso como unidad temporal.

Temporalmente el curso coincide con el año escolar, período de límites precisos y bien definido, por apoyarse, lo mismo que otras muchas manifestaciones de la vida social e individual del hombre, en el año astronómico, ciclo natu-

ral que afecta a la vida de la Tierra en su conjunto.

Podrían adoptarse unidades de tiempo superiores al curso para la periodización de la enseñanza; mas, para poder irrogarse el carácter de tales, tendrían que salvar el obstáculo de las vacaciones estivales que, al significar una ruptura real de la vida escolar, destruyen la pretendida unidad de todo período cuya duración fuera superior a la del año.

Por otra parte, unidades inferiores al curso, en la enseñanza primaria, no son aconsejables, dada la dificultad de su diferenciación en términos de niveles instructivos. Desde el punto de vista, pues, del factor tiempo, el curso constituye la unidad más adecuada para la organización de las actividades escolares.

El curso como unidad de trabajo escolar.

Pero no podemos limitarnos a considerar el curso desde fuera de la enseñanza, es decir, como un período de tiempo, más o menos arbitrariamente determinado, que señale los días hábiles de clase durante el año. Esto sería confundirlo con el calendario. El curso ya no puede reducirse a unidad de periodización. Su significación es mucho más profunda en el campo educativo. El curso constituye la unidad básica de planificación, estructuración y realización del trabajo escolar. En otras palabras, toda la organización de la Enseñanza Primaria girará en torno al curso entendido como unidad de trabajo didáctico.

Aparte la claridad terminológica que la introducción del curso, como unidad de organización supone, y su inequívoco perfil temporal,

acontece que el progreso educativo normal derivado de un año de trabajo escolar es lo suficientemente significativo, para diferenciar netamente la base estructural de los programas de enseñanza, y para su escalonamiento en niveles de rendimiento claramente diferenciados.

No obstante, el hecho de que el producto educativo de un año de trabajo escolar sea lo suficientemente significativo para diferenciar netamente unos niveles de instrucción, no justifica plenamente el carácter de unidad fundamental de estructuración de la enseñanza que le hemos asignado.

Para que el curso escolar pueda ser considerado como unidad de trabajo, precisa reunir ciertas condiciones esenciales. El trabajo escolar realizado en un curso puede ser un conjunto no estructurado de elementos inconexos, cuyo lazo de unión radica simplemente en su concurrencia puramente accidental en el tiempo. En tal caso, resultaría vano pretender considerarlo como célula organizativa de la enseñanza. Sería, eso sí, un módulo externo de periodización, pero nada más. La estructura íntima de cuestionarios, programas y trabajo escolar continuaría carente de ritmo y sometida a una arbitraria división basada en criterios extrínsecos. En consecuencia, el trabajo didáctico realizado durante el año escolar deberá tener carácter unitario, si hemos de hablar propiamente del curso como unidad estructural de la enseñanza. Podríamos, pues, definir el curso como el trabajo docente y discente realizado durante un año escolar, en cuanto que tal trabajo constituye una gran unidad didáctica.

El curso como unidad de objetivos didácticos.

Mas, ¿podemos, en realidad, hablar de unidad didáctica en su acepción más genuina de totalidad coherente, con una estructura bien definida por la interdependencia de sus partes y con significación y sentido en sí misma, refiriéndonos al curso? ¿Hasta qué punto podemos considerar unitarios el complejo heterogéneo de actividades que constituyen el repertorio normal de un año de trabajo en nuestras escuelas?

Así planteada la cuestión, evidentemente la respuesta sería negativa. Una simple mirada a la vida diaria de los centros docentes nos mues-

tra no sólo que el trabajo del curso incluye una extensa gama de actividades diferentes, sino que, incluso, una sola jornada escolar es un conjunto de quehaceres de muy diversa índole y sin aparente relación o nexo que los una, excepto su encadenamiento temporal.

Desde el punto de vista de las actividades escolares, pues, no parece que el curso reúna las condiciones de uniformidad interna, y diferenciación con respecto a otros períodos, para ser tomado como unidad fundamental de estructuración de la enseñanza.

Pero, si desde el ángulo de las actividades concretas de la escuela no se vislumbra el carácter unitario del trabajo docente y discente del curso, ¿dónde radica su presunta unidad? Si analizamos el problema y, apuntando más allá de la mera actividad escolar, consideramos la finalidad de la misma, empezaremos a entrever una solución. En efecto, sólo con relación a unos objetivos comunes puede entenderse la unidad del trabajo escolar. Se trata, por consiguiente, de unidad funcional, unidad basada en la dependencia recíproca impuesta por una instancia superior y, en cierta medida externa a la actividad en sí, la meta a alcanzar. Así, pues, la unidad del curso no implica uniformidad en el trabajo escolar, sino una relación armónica en el mismo en función de unos objetivos educativos a conseguir durante ese período de tiempo.

El problema se plantea ahora en distinto plano, en el plano de los objetivos propios del curso. Para que tales objetivos puedan garantizar la unidad funcional de la actividad educativa es necesario que previamente constituyan ellos mismos un todo jerárquicamente estructurado, capaz de canalizar las tareas escolares concretas que, en sí mismas, serán necesariamente diversas. La unidad de objetivos es, a su vez, una exigencia derivada del carácter esencialmente unitario de la educación.

En el orden práctico, los objetivos se concretan en niveles de rendimiento por curso, para cuya determinación habrán de tenerse en cuenta muy variados factores, entre los que cabe destacar el nivel medio de maduración psicofísica y social del educando en cada edad, la estructura noética o características peculiares de cada materia, las exigencias impuestas a la escuela por la sociedad y que deben cumplirse en

En los primeros meses de su vida el niño no se distingue del mundo que le rodea: vive con él en simbiosis total. Pero muy pronto va a nacer el descubrimiento del "otro", muy impreciso en su comienzo, afirmándose progresivamente la distinción entre el "yo" y el resto del universo. A pesar de todo, el universo es conocido por el niño durante mucho tiempo como análogo al yo; después, como puesto a disposición del yo.

Después del "otro" serán los "otros": estadio ulterior de diferenciación; percibidos al principio como simples objetos, más tarde serán descubiertos como sujetos, y, a partir de este momento, aparecerá el sentido social propiamente dicho.

(P. S. Rey-Herme: *L'Enfant et son Devenir*. Tome 1, Développement Psychologique Editions Téqui, Paris, 1951, pág. 41.)

un período de escolaridad de límites angostos, y otros muchos.

Al conseguir los niveles de rendimiento correspondientes a un curso, el escolar ha cubierto una etapa bien definida y con significación propia, dentro de la trayectoria total e indivisible de su educación.

El curso como unidad de métodos.

La unificación de objetivos y la correspondiente unidad funcional del trabajo escolar a que da lugar, necesariamente han de producir una cierta unidad metodológica que, de alguna manera, caracteriza, individualizándolos, a cada uno de los cursos.

En apoyo de esta tesis pueden aducirse, entre otras, dos razones:

Primera. El fin determina en gran medida los medios para alcanzarlo. En consecuencia, el complejo de objetivos, jerárquicamente estructurados, en que cada curso consiste, tenderá a homogeneizar, en algún grado, los métodos o caminos conducentes a su consecución. En otras palabras: el método debe ser congruente con la meta a que se aspira. Si los objetivos de un curso constituyen realmente un conjunto unitario, los métodos, congruentes con ellos, deberán, asimismo, tener algo en común que les preste cierta unidad.

Segunda. Acontece, además, que los objetivos de cada curso han sido fijados en función del nivel medio de desarrollo psicofísico y social correspondiente a una edad determinada. Por consiguiente, la metodología en cada curso habrá de ajustarse a las posibilidades, necesidades y exigencias características de los niños de esa edad; con lo cual queda muy limitado su margen de variabilidad. Los métodos más idóneos para enseñar el cálculo a niños de seis

años, por ejemplo, son totalmente inadecuados para niños de catorce. Por otra parte, y pese a las diferencias entre las distintas materias, la manipulación de objetos concretos y la intuición son los métodos predominantes en los primeros cursos de escolaridad y constituyen la base de la mayor parte de las actividades docentes y discentes. Estos hechos demuestran plenamente la existencia de cierta uniformidad metodológica en cada estadio o nivel educativo.

En resumen, el curso, dada la unidad de objetivos y de métodos, constituye una gran unidad de trabajo escolar en función de la cual puede ser estructurada la educación.

Conclusión.

La adopción del curso como unidad fundamental de periodización y estructuración de la enseñanza primaria contribuirá decisivamente a eliminar la actual confusión terminológica creada por la utilización indiscriminada de términos de tan vaga significación temporal y didáctica como son el período, el ciclo y el grado.

Asimismo, el establecimiento de niveles mínimos de rendimiento escolar por cursos, exigibles a todas las instituciones educativas del país, permitirá la adopción de criterios uniformes para la promoción de los alumnos, tomando como base pruebas de carácter nacional, en consonancia con los niveles citados. Asimismo, será posible establecer comparaciones válidas entre distintos escolares procedentes de centros docentes y regiones diferentes, en cuanto a su grado de instrucción. Pero la consecuencia, a nuestro juicio más importante que habrá de derivarse de la introducción de curso como principio ordenador, será la aceleración del proceso de homogenización cultural de España.

CULTIVO ESCOLAR DE ACTITUDES, HABITOS, CAPACIDADES Y DESTREZAS

Por ADOLFO MAILLO

Con ser toda ella una novedad en nuestra legislación, la Orden ministerial de 22 de abril de 1963, por la que se establecen las promociones anuales de fin de curso, aporta una innovación de extraordinario alcance teórico y práctico al instaurar la comprobación anual del nivel alcanzado por los niños en la posesión de hábitos, capacidades y destrezas. Es posible que más de un lector de ese texto legal se haya preguntado, quizá, con alguna perplejidad: ¿No estará fuera de lugar semejante exigencia? O, acaso más tímidamente: ¿Cómo van a comprobarse realidades tan sutiles? Para contestar, en parte, a tales interrogantes, vamos a consignar algunas breves reflexiones sobre un tema amplísimo, al que será ne-

cesario dedicar más de un artículo en la serie de los que VIDA ESCOLAR insertará durante el actual curso para orientar las actividades didácticas, teniendo en cuenta la necesidad de alcanzar los niveles de fin de curso.

Contra el intelectualismo

Combatir el intelectualismo escolar, tal como se manifiesta en la práctica desde siempre —pese a las continuas diatribas contra él— constituye un tópico tan habitual que repetirlo avergüenza un poco.

Es infrecuente, por el contrario, concretar en un conjunto ordenado de actividades susceptibles de fá-

cil ejecución los medios idóneos para que la educación primaria adopte un cariz menos unilateralmente intelectualista. La reacción contra el intelectualismo suele limitarse a una loa encendida de la educación religiosa y moral, como contrapeso al monoidéismo del trabajador escolar.

No basta proclamar la conveniencia de insistir en tales aspectos, porque de lo que se trata, en verdad, no es de elogiar el peso formativo de la educación religiosa y moral, principio universalmente aceptado, al menos entre nosotros. Lo que importa es disponer procedimientos y técnicas que permitan conceder a las adquisiciones educativas el relieve, la importancia y buena parte de los recursos de tiempo y de energías que hoy dedicamos exclusivamente a la *memorización de nociones*, creyendo erróneamente que la conducta y el futuro de los individuos se modela haciéndoles retener fórmulas intelectuales. Esa falsa hipótesis constituye una auténtica plaga de nuestra enseñanza en todos sus aspectos y grados, lo que se observa con especial relieve en la falta de prácticas, incluso en las carreras donde lo principal es la adquisición de destrezas perceptivas y hasta manuales. El libro sustituye casi siempre a la realidad, y los esquemas rempazan a la vida.

Actividades y programas «de educación»

En pedagogía padecemos uno de esos espejismos que solemos encontrar en el análisis psico-social de las opiniones. A fuerza de repetirnos que la educación es el objetivo fundamental de la escuela, hemos llegado a creer que nuestras escuelas educan. Lo cierto es que apenas hacen otra cosa que instruir, y ello en la medida restringida en que es posible conseguirlo sin apelar a motivaciones, enfoques y prácticas de base afectiva.

Los programas escolares son índices de nociones y clasificaciones que el niño ha de memorizar para triunfar en los exámenes, de viejo o de nuevo tipo. Puede afirmarse, sin temor a equivocaciones, que la aplicación de pruebas objetivas, preconizada por muchos como la panacea escolar, antes de rectificar la tradición intelectualista, memorista y libresca de la escuela ha venido a robustecerla, ya que las pruebas en uso hasta ahora entre nosotros se limitan a comprobar, de una o de otra manera, la fidelidad en la reproducción de nociones y clasificaciones.

Cuando subrayamos la necesidad de poner el acento sobre la educación ético-religiosa, nos limitamos, en realidad, a solicitar o a imponer: o bien más horas consagradas al estudio de los libros correspondientes, o mayor número de lecciones *dedicadas a estudiar y retener* tales materias. Como esta tendencia se extiende a todas las «asignaturas», los programas se inflan en proporciones crecientes, los alumnos gimen bajo el peso abrumador de voluminosas «enciclopedias» y, tras titánicos esfuerzos, dignos de mejor empleo, terminan convirtiéndose en papagayos que repiten miles de fórmulas librescas, en la mayor parte de los casos sin haberlas digerido ni asimilado y siempre haciendo del trabajo mental faena de *repetición*, en

vez de tarea de *reflexión* y, en la medida posible, de *creación personal*.

¿Por qué no se piensa en dotar a las escuelas de un *programa de actividades educativas*, al lado del viejo *programa de instrucción*? Cuando se intenta colmar ese vacío aumentando el número de lecciones, a base de lectura, estudio y memorización, advertimos que no se ha comprendido la diferencia radical que existe entre *conocimientos, que informan y actividades que forman*. Sólo cuando ahondemos en esta esencial distinción y pensemos seriamente en la necesidad de disponer una serie de ejercicios o tareas, hasta ahora no escolarizadas, pero de gran alcance y eficacia educativa, podremos redactar un *programa «de educación»*, ya no reducido a proclamar platónicamente la virtualidad de lo formativo, sino estructurado en actividades concretas, sucesivas y graduales, susceptibles de desarrollar adecuadamente los estratos psíquicos decisivos donde se fraguan tendencias y anhelos, decisiones y voliciones.

La redacción del programa aludido requiere un estudio detenido y una experimentación larga y cuidada. Es, por consiguiente, un empeño difícil, que no se compadece con la improvisación. Desde que, en febrero de 1959, en una de nuestras lecciones en el Cursillo sobre «Cuestiones generales de Metodología y Organización Escolar», organizado por el C. E. D. O. D. E. P. dimos a conocer, por vez primera, un *Esquema de las actividades fundamentales de la escuela primaria* (1), en el que aparecían, junto a los «Conocimientos», las «Actitudes, criterios, hábitos y valoraciones», por una parte, y las «Capacidades y destrezas», por otra, nos ha preocupado especialmente la necesidad de programar las actividades «de educación», o sea, la serie de «ejercicios capaces de suscitar «vivencias» de las que se deduzcan enfoques mentales y talentos reactivos de carácter fundamental (2).

Mientras nuevas reflexiones nos permiten formular un programa completo, las escuelas deberán rea-

(1) El esquema citado se inserta en el libro *Cuestiones Generales de Didáctica y Organización Escolar*. Madrid, Publicaciones del C. E. D. O. D. E. P., 1960, pág. 253.

(2) A modo de cuadro provisional, he aquí los grupos principales de direcciones que cultivaría un programa de educación que atendiera a respetar y vigorizar las posibilidades fundamentales de la vida anímica:

Hábitos.
Destrezas.
Actitudes.
Capacidades.
Sentimientos.
Valoraciones.
Virtudes.

No hace falta decir que existen relaciones estrechas entre muchas de estas realidades psicológicas. Todas ellas son divisibles en varias clases. Así las virtudes, por ejemplo, podríamos clasificarlas en usuales o menores, cardinales y teologales. Estas últimas sólo serán facilitadas suscitando predisposiciones favorables a su recepción. La caridad, por ejemplo, no puede adquirirse mediante recursos educativos; pero la compasión, la limosna, la ayuda a los demás son disposiciones que, en cierto modo, preparan sus caminos. La fe es una virtud infusa; pero hay sendas pedagógicas que conducen: ya a admitir lo que no vemos, apelando a la confianza; ya a la incredulidad mediante los ácidos corrosivos de una actitud al par autosuficiente e hipercrítica. En cuando a la esperanza, ¿no se preparan sus bases psicológicas enseñando a los niños a «saber esperar», en actitud de humilde confianza?

lizar ejercicios específicamente dedicados a alcanzar *objetivos educativos*, como primer paso en un camino lleno de promesas y eficacia.

Sin perjuicio de insistir sobre estas cuestiones en números sucesivos de *VIDA ESCOLAR*, vamos a dar dos ejemplos de hábitos y capacidades, prescindiendo de toda discusión acerca del deslinde conceptual entre estas y otras realidades psicológicas análogas, ya que nos interesa ahora, sobre todo, proporcionar conceptos operativos, que puedan orientar las tareas escolares en un sector tradicionalmente descuidado y digno de la mayor atención. En cuanto a su metodología, de lo antes indicado puede inferirse que se encuentra en los antípodas del «aprendizaje de lecciones», ya que ancla exclusivamente en la *realización de actividades*, previa la producción de contextos que pongan a los niños en *situaciones de aprendizaje vivencial* mediante la realización de tareas y la encarnación de papeles lo más semejantes posibles a los que se dan en situaciones reales extraescolares.

El hábito y la capacidad de observación.

Supongamos, por ejemplo, que queremos cultivar la capacidad de observación, para comunicar a los niños el hábito de la percepción atenta y fiel. Si se supone que para alcanzar este objetivo debemos comenzar haciendo que los niños aprendan de memoria la definición de la observación y sus clases, ello delataría simplemente que no hemos comprendido la cuestión. Algo análogo ocurre cuando se sugiere un ejercicio de lenguaje de «buscar verbos», por ejemplo, con niños de seis años y se empieza explicando lo que es esta parte de la oración. Nada más erróneo y nada más funesto.

Hasta que el niño pueda comprender las definiciones (lo que ocurre mucho después de lo que suponen programas y textos), le haremos manejar *conceptos funcionales*, es decir, verbos sin dar ninguna terminología gramatical, ejercicios de observación sin más que hacerle que observe, en las condiciones requeridas por los fines concretos que se proponga cada ejercicio, en la serie de los que se preparen. Más que a estudiar, la escuela debe enseñar al niño a conducirse en la vida, a vivir; de donde el acierto de Badley cuando proclamó, hace ya más de ocho lustros: «Hay que aprender viviendo». Que en la materia

actual se traduce así: «a observar se aprende observando». Claro está, que conduciendo, dirigiendo, orientando, enriqueciendo la observación. Y no otro es el papel del maestro.

Muchos maestros parecen escandalizarse de *estas actividades sin contenido nocional*, esto es, sin definiciones que aprender; sin embargo, es en ellas, y no en las de estudio, donde radica la virtualidad formativa más importante de la escuela (1).

Supongamos que el maestro coloca ante los niños una maceta con un rosal, o bien, una rosa solamente. En manera alguna debe conformarse con que digan lo que aquello es, porque esa fase enumerativa y de reconocimiento es sólo el estadio inicial y superficial del ejercicio de observación. Es necesario que la *percepción atenta y dirigida*, en que consiste el ejercicio escolar de observación, recaiga sobre el conjunto global del ser, primero, para fijarse, después, en sus diversas partes; pero de modo que ese despiece no suponga una partición o destrucción del objeto, sino solamente una orientación parcelada y sucesiva de la atención, servida por los instrumentos cognoscitivos sensoriales (vista, tacto, olfato). Luego vendrá una breve conversación sobre origen, destino, comparación con seres análogos (otras rosas distintas, otras flores), para terminar con un breve resumen oral de lo observado. Y así termina esta actividad escolar, que no es una *lección*, sino un *ejercicio*.

Aparentemente no hemos hecho nada porque esas tareas no tienen ni pueden tener un texto donde los niños las estudien. Han de ser conducidas por el maestro, a través de un camino imprevisible, lleno de recodos y virajes, preguntando o dando normas concretas antes de cada respuesta o de cada acción infantil, para responder a cada acción o respuesta mediante otra pregunta u otro encargo, de manera que la *secuencia de actividades concatenadas lógica y pedagógicamente*, en que consiste el ejercicio, posea el sentido global exigido por el propósito educativo que lo inspira. Y esa *unidad de sentido*, que se traduce en el niño por un sentimiento de tarea cumplida, cuya gratificación íntima es la posesión de una nueva capacidad —cosa más importante que la adquisición de una nueva porción de saber—, constituye un «cosmos didáctico», no por desusado menos trascendental y merecedor de cultivo.

He aquí un esquema provisional y reducido de los principales tipos de ejercicios de observación:

Observación de	seres	{	inanimados (piedras, muebles, herramientas, etc.).
			animados {
	procesos	{	plantas (flores, arbustos, árboles, etc.).
			animales (insectos, roedores, aves, mamíferos, etc.).
			personas (niños, niñas, hombres, mujeres.).
			fenómenos naturales (meteorológicos, biológicos, etc.).
			acciones humanas {
			voluntarias (habituales, profesionales).
			involuntarias (reflejos, emociones, etc.).
			sucesos y hechos sociales (incendios, tormentas, fiestas, etc.).

(1) La rutina libresca, que hace presa en tantas mentes, induce a pensar que sólo son eficientes los esfuerzos didácticos que consisten en *estudiar, aprender o explicar lecciones*. A este memorismo avasallador se debe el hecho deplorable de que apenas existan en el mercado bibliográfico instrumentos didácticos

tales como *fichas, cuadernos de ejercicios diversos y Libros del Maestro*, tan extendidos en otros países como beneficiosos para la enseñanza. Y los pocos publicados no se venden, lo que induce a editores y autores a no escribirlos ni publicarlos. Será poco cuanto se combata esta funesta tendencia a la mecanización y la rutina.

Indiquemos solamente las normas metodológicas esenciales:

a) Cuando la observación real de los seres o los fenómenos no sea posible se acudirá a su representación gráfica, aunque debe cultivarse primero la observación real, utilizando los objetos y seres a nuestro alcance.

b) Tras la observación de los objetos aislados vendrá la de índole comparativa, especialmente fecunda porque permite ejercitar las relaciones lógicas de analogía y diferencia, fundamentales en la edificación del universo lógico.

c) No se confundirá el «ejercicio de observación» con la «lección de cosas» ni con el «ejercicio de redacción», ya que la finalidad de aquél consiste en desarrollar las dotes de captación de las características de la realidad, independientemente de la utilidad que aporte esa captación para la expresión y el conocimiento de los seres naturales, aunque se dan realmente siempre por añadidura ambos tipos de enriquecimiento.

Los hábitos de convivencia.

Es lamentable la reiteración con que se toma por las hojas intelectualistas el rábano de la formación social multiplicando las reflexiones, conferencias y lecciones con el propósito de conseguir una adecuada educación social de los niños. No se tiene en cuenta que se trata de *hábitos activos*, hijos de actitudes y tendencias que apenas obedecen a postulados mentales, por más sabios y eruditos que sean.

Lo mismo podemos decir de la educación cívica o política, que no es sino la culminación de la formación social básica que el niño ha de adquirir mediante su inmersión en situaciones sociales escolares que tengan para él sentido vital y en las que aprenda los papeles que le corresponde desempeñar.

La educación para la convivencia es mucho más compleja que como la imagina una mentalidad de tipo discursivo, cuando no retórico. Sin ahondar mucho en los procesos psíquicos que están en la base de la *acción social*, y sin estudiar con suma atención y rigor la índole y componentes de la «constelación socio-familiar» de nuestros alumnos, el aprendizaje de lecciones eruditas y de «slogans» alambicados puede producir un neto efecto «boomerang», con tanta mayor facilidad cuanto más incesante y apasionada sea la labor de «propaganda». La tras-

tierra de las actitudes («respuestas anticipatorias que permiten predecir las tendencias del comportamiento», según afirma Kimball Young) apenas se deja influir por «estudios» ni «memorizaciones». A ella solamente llega la reja profunda de la habituación por imitación y repetición de índole afectiva y precorreción.

Habrà que suscitar en la escuela *situaciones de interacción social* al nivel de los impulsos y capacidades sociales del niño. Mas como tales capacidades evolucionan a través de la escolaridad, el programa de las actividades de ejercitación social marcará etapas de socialización progresiva, marcos de interacción acomodados a cada cota de posibilidades y a cada nivel de adquisiciones.

El grupo de juego, el equipo de trabajo escolar, la asociación infantil, que facilita el nacimiento y la vigorización de la camaradería y el lento aprendizaje del liderazgo, entendido como actividad protectora, orientadora y conductora de un «primus inter pares»... son medios preciosos que proporcionan el marco formal para el cultivo de la capacidad de *convivencia*. Pero sus raíces son muy lejanas. Arrancan de las primeras respuestas sociales del bebé a los cuidados y mimos de su madre, toma vuelo en las experiencias iniciales sobre la existencia del «otro» como *otro yo*, y se continúan con el aprendizaje de la *acción social*, la «internalización» de motivaciones que responden a expectativas de los demás y el ejercicio de «papeles» con carácter reversible —de subordinado, de jefe, de intervención, de inhibición, etcétera— a todo lo largo del *crecimiento social*.

Para que este desarrollo sea sano, la escuela deberá gozar de un clima de cooperación e interayuda, que derrote al espíritu competitivo, por desgracia imperante en los medios familiar y social, efecto de la concepción del «otro» como rival, espíritu dispuesto a rebrotar siempre a impulsos de elevados coeficientes de agresividad, provocando situaciones conflictivas, que van desde la envidia y los celos a la disputa y la guerra.

Por una metodología tan ambiciosa no cabe aquí ni indicativamente siquiera, ya que necesita complicados esclarecimientos previos, sólo posibles utilizando hipótesis y conceptos procedentes de la Sociología y la Antropología cultural. Por ello, nos vemos obligados a aplazar su tratamiento hasta otras oportunidades, que deseamos próximas, dadas la entidad y la urgencia de la cuestión.

NIVELES DE CURSO Y METODOS DE TRABAJO

Por VICTORINO ARROYO DEL CASTILLO

Jefe del Departamento de Publicaciones
del C. E. D. O. D. E. P.

Estructurada la enseñanza primaria por cursos, fijados los niveles educativos mínimos a alcanzar en cada curso de escolaridad y en posesión de unas técnicas para controlar la consecución de mencionados niveles mínimos, se impone la urgente necesidad de que el maestro reflexione, organice su escuela y seleccione una serie de procedimientos o métodos de trabajo que

faciliten al máximo la tarea educativa, con economía de tiempo y de esfuerzo.

NIVELES DE CURSO

Dentro de un proceso de planificación escolar nos encontramos hoy con la realidad de unos niveles mínimos a alcanzar en cada curso escolar.

Los niveles mínimos deberán ser exigidos y alcanzados por el escolar para promocionar al curso siguiente.

Se impone el reflexionar sobre estos niveles mínimos, ya que para algunos escolares serán fáciles de alcanzar y para otros no tan fácil.

Una vez fijados estos niveles mínimos, la escuela tendrá un objetivo concreto que cumplir. Y el maestro tendrá que plantearse el siguiente interrogante: ¿Cómo llegar a alcanzar con sus escolares dicho nivel?

A mencionado nivel mínimo deberán llegar, a ser posible, todos los escolares. Hemos de darnos cuenta de que no todos los escolares poseen la misma capacidad.

Unos escolares deberán ser estimulados, orientados y dirigidos para que con un mediano esfuerzo lleguen a alcanzar ese mínimo. Otros, por el contrario, necesitarán estímulo, orientación y dirección para no estancarse en ese mínimo nivel.

Unos y otros necesitan de la ayuda del maestro. Unos para llegar. Otros, para que no se estanquen, canalizando su esfuerzo, su interés y su capacidad hacia metas más altas, aprovechando sus dotes para crear un clima de cooperación y servicio dentro del pequeño grupo que forma la clase.

METODOS DE TRABAJO

Cada maestro deberá organizar su clase, de acuerdo con los objetivos a alcanzar, siguiendo o utilizando los métodos que mejor encajen con su personalidad y más eficientemente sirvan al fin perseguido.

Utilice el método que utilice, deberá responder a dos principios generales:

1. Todos los alumnos no son iguales. Por tanto, a una psicología individual debe corresponder una pedagogía diferencial, y

2. Todos los alumnos deben vivir en una comunidad. Y, por ello, hay que prepararles para esa vida en común, creando hábitos, destrezas y actitudes de convivencia social.

Por tanto en la realización de la tarea escolar deberán ser utilizados métodos de trabajo que respondan:

— a una individualización de la enseñanza y de la educación, y

— a una cooperación interescolar.

En cuanto a la individualización de la enseñanza y de la educación el maestro deberá tener en cuenta las siguientes consideraciones:

— Con la enseñanza individualizada no se trata de impartir una educación estrictamente individual.

— A pesar de las diferencias entre los escolares (en cuanto a capacidad mental, intereses, vida afectiva, influencia del ambiente, etc.) hay ciertos aspectos generales en que estas diferencias son mínimas.

— Se puede, por consiguiente, constituir grupos más o menos homogéneos, a los que puede y debe suministrarse una enseñanza en común.

— Dentro de estos grupos más o menos homogéneos pueden y deben admitirse diferencias individuales entre los alumnos que integran dichos grupos.

— Para estos escolares deberán ser habilitados medios pedagógicos que estimulen su aprendizaje y su educación.

— La realización de todo lo anterior sería, en definitiva, una enseñanza individualizada.

En cuanto a una cooperación en la tarea escolar el maestro deberá tener en cuenta los siguientes aspectos:

— Que la clase es un «pequeño grupo» social.

— Que este «pequeño grupo» tiene una dinámica externa e interna para su constitución.

— Que en el «grupo» hay líderes, escolares dependientes, independientes y rechazados.

— Que interesa conocer lo mejor posible la estructura del «grupo».

— Que en el «grupo» se deben cultivar la generosidad, la solidaridad, la responsabilidad de grupo, el amor a los demás, la ayuda al prójimo, el espíritu de renuncia y demás virtudes para una positiva convivencia.

— Que en grupo pueden y deben discutirse, analizarse y ejecutarse realizaciones y proyectos, que individualmente serían poco menos que imposible o costarían más esfuerzo.

En definitiva: se impone en el momento actual y en la realización de las tareas escolares no sólo la utilización de métodos inspirados para una enseñanza individual, sino también aquellos otros consagrados a un trabajo en grupo.

METODOS DE TRABAJO INDIVIDUAL

Los métodos de trabajo individual que puedan ser utilizados en la escuela responden más o menos a los siguientes criterios:

— que el alumno progrese en aprendizaje y en educación, de acuerdo con su ritmo vital y su capacidad;

Si la adaptación general a los estudios depende todavía, en gran parte, de la solidez de las adquisiciones en la lengua materna, parece que interviene, además, una incidencia no descuidable de aptitudes más particulares, tales como la aptitud verbal (comprensión, juicio, sentido crítico), la aptitud para el razonamiento lógico y formal (abstracto o simbólico), en el pronóstico que podemos hacer sobre el porvenir de un niño.

Esto procede de la naturaleza misma de los contingentes escolares que componen las clases en los dos tipos de centros: la escuela rural, que ofrece un contingente muy heterogéneo de sujetos poco aptos y sujetos mejor dotados, mientras que los contingentes de la escuela urbana ofrecen mayor homogeneidad, por lo que los profesores hacen una enseñanza que apela más a las aptitudes particulares que se desarrollan normalmente a este nivel de edad.

(E. Paulus: "Orientation scolaire", en Moniteur de instituteurs et des Institutrices Primaires. Revue pédagogique Mensuelle. N.º 9, Mayo, 1963. Hornu (Belgique), pág. 263.)

— que se habitúe a resolver por sí mismo algunas dificultades, bajo la discreta orientación del maestro;

— que el alumno se comprometa en firme a realizar determinadas tareas y trabajos en un tiempo dado;

— que se lleve un control del trabajo realizado por el alumno;

— que se utilicen fichas de diferentes clases para completar y ampliar la tarea de aprendizaje y educación;

— que el maestro no sólo exija, sino que aconseje y oriente.

Con las ideas anteriores o consultando las directrices del «Plan Dalton», del «Sistema Winnetka» y «El trabajo individual por medio de fichas», de Dotrens, el maestro podrá obtener una serie de sugerencias para la aplicación de un método individualizado en las tareas de su curso correspondiente.

Teniendo marcados unos niveles mínimos a conseguir en cada curso escolar, el maestro se encontrará con alumnos del primero, segundo o tercer curso...

Estos alumnos que integran cada curso no son iguales entre sí, aunque tengan bastantes semejanzas.

Unos alumnos rebasarán, sin gran esfuerzo, los mencionados niveles mínimos; otros, con un esfuerzo normal, lograrán alcanzarlos, y otros, tendrán que realizar un gran esfuerzo y a lo mejor no alcanzan dicho mínimo.

Los primeros necesitan de tareas suplementarias para no estancarse. Los últimos necesitan de una gran ayuda.

Se impone, por tanto, la utilización de métodos de trabajo individualizado, sin olvidar los trabajos de grupo, al objeto de que los alumnos colaboren y se ayuden entre sí.

Los alumnos del curso escolar, y teniendo en cuenta los niveles a alcanzar, quedarán divididos en tres sectores: alumnos adelantados, que necesitan unas unidades superiores de trabajo; escolares normales, que siguen normalmente el proceso de aprendizaje, y niños retrasados por muchas circunstancias: falta de asistencia a clase, enfermedad, debilidad mental, etc.

Los extremos de la clase, tanto los de exceso como los de defecto, necesitan una atención especial por parte del maestro y la necesidad de un método de trabajo individualizado.

MÉTODOS DE TRABAJO EN GRUPO

Los métodos de trabajo en grupos no se contraponen a los anteriores ni con ellos son incompatibles. Pueden y deben utilizarse simultáneamente.

Habrán momentos en que le interese al maestro que un escolar avance en una dirección determinada o en un punto concreto; otras veces será necesario que hagan entre todos, en diversos grupos, una tarea común.

Los métodos de trabajo en grupo que pueden y deben utilizarse en la escuela responden más o menos a los siguientes criterios:

— que los escolares colaboren entre sí en la resolución de un tema, trabajo o proyecto;

— que los escolares aprovechen los recursos que les brinda su ambiente social;

— que se desarrolle un espíritu de solidaridad y responsabilidad en el grupo de trabajo;

— que los escolares encuentren mejor adaptación a las exigencias sociales;

— que los mejor dotados ayuden a los no tan bien dotados;

— que se realice una auténtica colaboración entre los alumnos y el maestro y por los alumnos entre sí.

— que acudan a las fuentes locales a solicitar información de tipo social o cultural;

— que el grupo tiene un gran peso en la formación de los individuos que lo integran.

Con las ideas anteriores o con las que el maestro pueda extraer del estudio del «Sistema Gary», del de Detroit, del «Método de proyectos» o «El trabajo por equipos», le serán muy útiles para aplicarlas al caso concreto, real y vivo de su escuela.

El maestro, con alumnos de cualquier curso de escolaridad y teniendo en cuenta los niveles mínimos que han de alcanzar, podrá utilizar en su clase métodos de trabajo colectivo, que impliquen una colaboración entre los escolares, preparándoles gradualmente para su adaptación a las reales exigencias de la sociedad en que van a vivir.

No hay que olvidar que en la base de estos métodos está la consideración de que el hombre es un ser social y que ha de vivir en sociedad. Y por ello, a través del mismo, se pone al escolar en situaciones reales que le han de servir o utilizar en un próximo futuro.

El maestro deberá poseer algunos conocimientos de psicología social al objeto de sacar el máximo partido de estos métodos, sobre todo en cuanto a los objetivos a realizar y en cuanto a la constitución y dinámica de los grupos de niños y de adolescentes.

CONCLUSION

Ante la perspectiva de unos niveles mínimos de educación que se han de alcanzar en cada curso de escolaridad se impone:

Cuanto más rico sea el medio humano en que se desenvuelva, más probabilidades tendrá el niño de desarrollar al máximo todas sus posibilidades personales. Un ambiente en que se manifiesten preocupaciones artísticas, intelectuales, deportivas, religiosas, poéticas, etc., constituirá para el ser en formación a la vez un excitante y un alimento en estos diversos campos. Desempeñará, simultáneamente, un papel mayéutico e instructivo, capaz lo mismo de despertar una necesidad que de responder a ella. Más aún: un medio suficientemente rico suscitará diferentes tipos de respuestas a una misma tendencia, entre las cuales el niño, y más aún el adolescente, podrá encontrar la que conviene exactamente a su propia personalidad.

(P. S. REY-HERME: *L'Enfant et son Devenir*. Tome 2, *Orientations Pédagogiques*, París, 1963, pág. 85.)

1. La reflexión de cada maestro para organizar su escuela y su curso en tal forma que con el mínimo esfuerzo obtenga el máximo rendimiento.

2. La organización de los alumnos que integran el curso escolar en tres sectores: adelantados, normales y retrasados.

3. La organización de ejercicios específicos para los alumnos anteriores, adecuados a su ritmo y capacidad, a través de métodos individualizados.

4. Aprovechar de las técnicas individualizadas (centros de interés, «Plan Dalton», «Sistema Winnetka» y «Trabajo individual por medio de fichas») aquellos elementos funcionales para la organización de

la enseñanza individualizada en la clase real y concreta de determinada escuela y localidad.

5. La organización de tareas en grupos al objeto de crear hábitos de trabajo en común, favorecer la ayuda a los demás, cultivar la generosidad y el altruismo y preparar al escolar para una sana y auténtica convivencia social.

6. Aprovechar de las técnicas de tipo social («Método de Proyectos» y «El trabajo por equipos») lo que sea útil para determinada escuela, al objeto de organizar una educación sobre la base de una cooperación y colaboración de tipo social.

ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y METODOS

Por ELISEO LAVARA GROS
Jefe del Departamento de Coordinación
del C. E. D. O. D. E. P.

Un análisis filosófico sobre el «acto didáctico», por somero que fuera, nos plantearía problemas muy hondos; no en vano le han dedicado su atención algunos de los más profundos pensadores. Por fortuna, ni la finalidad que nos hemos propuesto, ni las circunstancias, van a exigirnos dicha consideración. Nos limitaremos a esbozar algunas de las reflexiones que en torno a la «enseñanza, aprendizaje y métodos» pudiera haber hilvanado cualquier maestro que se plantea la complejidad del «acto» como problema.

La primera dificultad que se nos presenta radica, precisamente, en delimitar la esencia misma del «acto didáctico». Se distinguen en él, como elementos inseparables, el enseñar y el aprender, e, íntimamente vinculado a ello encontramos el problema del método. Como, por otra parte, no se justifica el «acto» sin un docente y un discente, no podremos olvidar la condición natural de los mismos al desarrollar este estudio.

Estamos ya en situación de abordar el problema. Empecemos preguntándonos: ¿Qué debemos entender hoy por enseñanza? ¿Es una mera transmisión de conocimientos, como tradicional y vulgarmente se ha venido admitiendo, o, por el contrario, la adquisición de verdades es una pura creación del espíritu, como defendían los idealistas?

Vale la pena insistir en la cuestión, porque de la solución que se dé a la misma va a depender la esencia del «acto» y aun la función que a maestros y alumnos compete en el desarrollo de la actividad instructiva.

Hoy nadie admite ya que la enseñanza sea una simple transmisión de conocimientos. Pero tampoco es admisible la tesis idealista de que la adquisición de los saberes sea una pura creación personal que el alumno realiza.

La enseñanza debe ser entendida como un «diálogo» íntimo, profundo, dinámico, entre dos almas, una superiormente formada y otra en vías de formación del que resulte un adecuado aprendizaje.

Convendría preguntarse ahora qué entendemos por «adecuado aprendizaje». Queremos expresar con ello

«la adquisición de nuevas formas de conducta, resultantes de la asimilación vital de los saberes».

Es decir, la finalidad de toda enseñanza, como *guía* que es del aprendizaje, debe colocarse no en una mera adquisición de conocimientos superficiales —la mayor parte de las veces, librescos y memorísticos—, sino, por el contrario, en lograr en el niño una verdadera integración personal de los conocimientos, que se traduzca en estructuras mentales bien construidas, que le coloque en situación de «tener que» reflexionar, meditar, comprobar sus propias adquisiciones, y las de los demás, con espíritu crítico, constructivo y humilde. Todo ello orientado a la formación de una conducta recta y firme que hagan de él aquel hombre que ya Vives postulaba: que acepte las cosas por la verdad misma que ellas encierran, no por la autoridad de quien las comunique...

Hace referencia al cultivo de la personalidad entera; y, así entendido, el aprendizaje es fundamento esencial en toda educación.

Precisamente por no ser un mero «paso», sino una creación interna que el alumno realiza, *estimulado y guiado por su maestro*, es necesario considerar la influencia de la «maduración» y de la dotación psíquica de cada alumno.

Tomando como principio básico esa «maduración», quizá nos sea posible establecer algunas leyes generales que el maestro no puede olvidar a la hora de estructurar su actuación docente. Ya se comprende que no serán exhaustivas; pero conviene tenerlas en cuenta al encargar o valorar un aprendizaje:

1.ª *Ley de la totalidad*.—Según la cual para juzgar o programar un aprendizaje es preciso considerar al discente como una totalidad. El maestro debe conocer la *realidad histórica*, es decir, las circunstancias pasadas y presentes que confluyen en cada niño, condicionando y aun determinando su aprendizaje actual.

«El hombre, teniendo en cuenta lo que ha sido y lo que quiere ser —dice Bastienne—, se embarca en el aprendizaje.»

2.^o *Ley del desarrollo.*—Debemos entenderla en un doble sentido:

a) Cada materia exige una «edad crítica» para ser eficazmente asimilada. Sabemos que existe una edad de «maduración» para el aprendizaje de la lectura, de la escritura, de la capacidad de observación de reflexión, etc.

Toda enseñanza debe ser planeada conociendo o intentando conocer el *periodo de latencia*, el *de emergencia* y la «edad crítica» de cada materia...

b) El segundo aspecto importante que presenta esta ley es consecuencia de cuanto llevamos expuesto hasta aquí. Si todo aprendizaje es el resultado de un «profundizar», a ritmo lento, en determinados conocimientos o acciones, en la esencia misma de ese profundizar encontramos esta verdad capital: toda nueva adquisición que se realiza está influida por las adquisiciones anteriores y, al ser asimilada vitalmente, influirá en todas las posteriores.

¿Qué otra cosa significa el afán del maestro de «preparar» la nueva «lección», enlazando con los conocimientos que ya posee el niño?...

3.^o *Ley del ejercicio.*—Es de origen mecanicista, pero no puede ignorarse su importancia. No obstante, no debemos entenderla como un puro «machacar», rutinario y carente de interés tanto para docentes como discentes.

Aquí, ejercicio es sinónimo de trabajo activo, dinámico, vital..., que persigue tanto fijar las ideas, hábitos o destrezas, básicas para posteriores aprendizajes, como iniciar al niño en el trabajo «esforzado», equidistante por igual de la fatiga y del tedio.

4.^o *Ley de motivación.*—Como muy bien ha dicho Karl Jaspers, el hombre, siempre que obra, obra por un fin. Y esta verdad, llevada a la vida del niño, debe matizarse con el adjetivo «concreto». Es decir, todo aprendizaje debe ser «engarzado» en la vida misma del niño; siempre es fácil acudir a la realidad que le circunda para motivar y predisponer una actividad cualquiera. Es éste uno de los principios básicos de la nueva pedagogía y su importancia, bien patente.

Es una cita curiosamente repetida por grandes educadores que «para morder es preciso despertar el apetito...». El conocimiento del fin (más o menos concreto, según que el niño sea más o menos joven), de los medios, del éxito o fracaso, etc., influyen poderosamente en el ánimo con que el niño desarrolle sus actividades.

5.^o *Ley del refuerzo o del éxito.*—Constituye un aspecto de la ley general de la motivación, pero, por su importancia, merece consideración especial. Podríamos enunciarla diciendo que el dar información sobre la marcha de un aprendizaje facilita el desarrollo del mismo. Se han hecho significativas experiencias: una clase homogénea dividida en tres grupos, sometidos a información distinta acerca de la marcha de su trabajo, presenta progresos distintos en cada grupo. Los que son informados de un modo halagador consiguen mayores progresos; les siguen los que son informados en tonos de repulsa, quedando en último lugar aquellos a quienes no se les ha dado información alguna.

Por último, anotemos la *ley general del aprendizaje*. Enunciada en términos matemáticos, diríamos que para que el aprendizaje aumente en razón aritmética es preciso que el tiempo transcurra en progresión geométrica.

Conocida la esencia misma del acto didáctico, conocido el fin que perseguimos, así como algunas de las leyes que rigen todo aprendizaje, especialmente el instructivo, estamos ya en situación de concretar algunos «métodos» que *faciliten* el desenvolvimiento del acto didáctico.

Entendemos por «métodos» el camino que recorre la mente para «transmitir», o «adquirir», una verdad. Actuar metódicamente es actuar con orden, con reflexión, con una idea clara del objeto que se persigue, con unos medios elegidos entre los que se juzgan más adecuados, y con un ritmo particular, dependiente tanto del fin como de la estructura noética de la materia y de la condición psicológica de docente y discente.

Vale la pena insistir en estas cuestiones. El que actúa con «método», con orden, tiene por lo menos estas cuatro ventajas sobre el que actúa espontáneamente:

1.^o Conoce el fin que persigue: no una lucida erudición, que convierta a los alumnos en «esponjas» que todo lo absorben, sino la formación de una recia personalidad que haga de ellos «manantiales» capaces de rendir frutos.

2.^o Conocido el fin le será más fácil trazarse el «camino» condicionado, no sólo por la dotación psíquica de los alumnos, sino también por la estructura interna de cada materia. Estos métodos pueden reducirse a los dos clásicos: inducción y deducción, revitalizados por el adecuado uso de las formas activas.

3.^o Conocido el fin y el camino que a él conduce elegirá los *medios materiales* más adecuados para esa guía estimulante que debe ser la «conducción» del niño.

4.^o Basado tanto en sus conocimientos teóricos como en su experiencia docente, comprenderá que no pueden soslayarse dos principios generales, básicos:

a) La necesidad que la inteligencia humana tiene de recurrir a «signos» que permitan expresar oral o gráficamente los «estímulos» que han de disparar la actividad del alumno hacia su tarea de creación y asimilación vital. El problema es complejísimo. El maestro debe *preparar* cuidadosamente sus «lecciones»: debe poner *orden* en su mente, para facilitar la *comprensión y asimilación* de las mismas por parte de sus alumnos. Pero, a la vez, debe reflexionar acerca de su propia dificultad en la elección de signos expresivos adecuados. Dificultad que se acrecienta al «recibirlos» el alumno, pues éste, según las leyes primera y segunda que hemos apuntado, percibe según su «masa apercipiente», influenciado poderosamente por las condiciones «ambientales», dificultad de audición, de visión, fatiga, estado afectivo...

b) El carácter «ineluctablemente discursivo del conocimiento humano». Es decir, el «acto didáctico» debe entenderse como un continuo ir desvelando (quitando velos), como un paulatino profundizar en las

verdades básicas que se nos ofrecen «lejanas». El conocer es un proceso, y como tal se desarrolla lentamente. De ahí que sea preciso marcar un *ritmo lento*, que permita asimilar los conocimientos. No puede olvidarse que existen unos tiempos de *captación* y de *sedimentación*... En términos manjonianos, la enseñanza y el aprendizaje deben caracterizarse por un «apresurarse despacio».

* * *

Se deduce, de cuanto llevamos expuesto, que el actuar con método está al alcance de cualquier docente: su esencia radica en la REFLEXION. Reflexión en torno a las exigencias que el mundo actual, con su vertiginosa aceleración y con sus cambios de estructuras sociales, plantea. Reflexión acerca del verdadero fin de la labor docente, que no puede quedar reducido a lo más gris de la misma: la transmisión mecánica de conocimientos. Reflexión en torno a las po-

sibilidades de cada uno de los alumnos... para, apoyado en todo ello, «construir» sus planes, sus programas y sus lecciones, elegir el material, de suerte que el ORDEN que él ha impuesto a su mente y a sus acciones se traduzca en la correcta formación mental de sus alumnos.

La enseñanza así entendida será verdaderamente activa, dinámica, interesante y el aprendizaje estará señalado por adquisiciones vitales.

No obstante, domina todavía en muchas de nuestras escuelas un afán «intelectualista», que las adocena y desvaloriza; debido ello, en gran parte, a las acuciantes exigencias de la propia sociedad que pide de continuo éxitos brillantes y momentáneos. No es extraño, pues, que algunos maestros se sientan tentados en «satisfacer» esas exigencias y pospongan esa otra labor que exige trabajo continuo, callado y escasamente apreciado, que constituye la esencia misma de la tarea verdaderamente formativa, frente a la pura y común labor instructiva.

EL TRABAJO COLECTIVO Y EL INDIVIDUAL EN LA UNIDAD ORGANIZATIVA DEL CURSO

Por ALVARO BUJ GIMENO

Jefe del Departamento de Manuales Escolares
del C. E. D. O. D. E. P.

Nuestra escuela tiene que abordar y resolver de la forma más adecuada posible toda la problemática que le lleve a una eficiencia óptima. Uno de estos aspectos es el del trabajo escolar. Cada curso constituye una unidad que es preciso organizar como tal para que alcance los objetivos que se le señalan; no puede haber rendimiento si el maestro no se hace cargo de este cometido y planifica el trabajo de su escuela. Tiene que proporcionar a sus alumnos unos niveles de conocimientos y hábitos de acuerdo con el curso escolar en que se hallen encuadrados. La vigente legislación escolar, de acuerdo con la actual estructura social y económica, reflejada en el ámbito educativo, exige del maestro que dé cuenta de las metas alcanzadas por sus alumnos como resultado de la labor que con éstos realiza.

1. EL TRABAJO ESCOLAR

Seguramente a los educadores de la época clásica almaría el empleo del término *trabajo* cuando sólo la consideración del juego y del ocio noble cabía en las reflexiones sobre la actividad escolar. Vivimos una etapa marcadamente técnica y la escuela, que es a la vez elemento de conservación y de transformación, ha asimilado un vocablo que en puridad corresponde a la mecánica. Todavía la paradoja sería mayor si pasásemos a hacer disquisiciones sobre la diferencia entre el mero mecanismo y el organismo, y cayésemos en la cuenta de que para hablar de la organización usamos la terminología mecánica. Dejemos la discriminación de esas diferencias para ocasión propicia y veamos en qué consiste el trabajo escolar.

A la mecánica le basta con considerar dos factores: la fuerza y el camino recorrido, para llegar a la noción de trabajo y de la relación entre el trabajo puesto y el realmente utilizado deducir el valor del rendimiento que se alcanza. En la tarea escolar la noción de trabajo es más compleja y depende de un número de factores mucho mayor.

En la tarea escolar hay que contar con que el alumno tiene unas condiciones personales, de índole física y psicológica, que cuentan a la par que la especial estructura de los conocimientos que debe de asimilar o de los hábitos operativos que tiene que adquirir. En esta asimilación (paso de lo meramente objetivo y externo a la posesión de una estructura mental) tiene que realizar un esfuerzo, un trabajo. Esta actividad del niño necesita de la ayuda del maestro, de su guía y también de su esfuerzo.

Maestro y alumno aparecen implicados en lo que hemos dado en llamar trabajo escolar; de aquí que la consideración que hemos de hacer tiene un carácter bipolar, y no de simple acción sobre el objeto, como ocurre en el trabajo de tipo mecánico. Otra característica del trabajo escolar es que el maestro se ve obligado, en la escuela, a dirigirse no a un alumno, sino a varios.

a) Apreciamos cómo la primera dificultad en la consideración del trabajo escolar aparece cuando estudiamos la relación docente-discente: un maestro frente a varios alumnos. *La actividad del maestro* tiene que ser distribuida entre los discípulos, bien dirigiéndose a ellos en *forma individual*, o, por el contrario, optando por dirigirse a todos *simultáneamente*; esta última forma está presuponiendo una homo-

genuidad de condiciones de trabajo en sus discípulos. En este último caso todos los niños trabajan a la vez y en cosas similares; el maestro explica una cuestión a un grupo de alumnos y éstos tratan de asimilarla en un plazo más o menos largo. Por el contrario, el trabajo individual lleva al alumno a realizar el esfuerzo en forma aislada y al maestro a ayudarle, corregirle y sancionarle particularmente.

b) Por parte del alumno la labor puede ser estrictamente personal, individual, realizando una tarea por sí solo, o, por el contrario, puede tratarse de un trabajo que comparte con los compañeros. En sentido estricto la labor es siempre individual, pues lo que hace un niño no lo puede hacer otro *por él*; queremos decir que la tarea puede fraccionarse, apareciendo un tipo de actividad que nos lleva a homologarla con la especialización de trabajos en la industria; faceta ésta, de colaboración, en la que se constituyen equipos de trabajo, distribuyéndose tareas complementarias para alcanzar un objetivo global.

Este tipo de actividad escolar ha tenido ricas manifestaciones, sobre todo en las escuelas norteamericanas, plasmándose en varios planes o sistemas de trabajo que han alcanzado popularidad y prestigio. En realidad, son el trasunto de la especial concepción de la vida en la filosofía norteamericana (cuyo portaestandarte ha sido Dewey), llevando la estructura de la sociedad a la misma escuela.

Si al esbozo que acabamos de hacer sobre la diferencia entre trabajo colectivo e individual añadimos el factor *control* nos aparece en su cruda realidad la labor educativa como un juego de antinomias de autoridad-libertad, autonomía-heteronomía, que vienen a ser los límites del movimiento pendular por el que la realización del trabajo escolar ha atravesado a través de la historia. La conjunción de ambos tipos de labor, buscando el término medio, es lo que nos lleva a la virtud educativa, virtud en su sentido originario, es decir, la verdadera fuerza educativa.

2. NECESIDAD DE REGURRIR AL TRABAJO COLECTIVO E INDIVIDUAL

La realidad escolar impone necesariamente la planificación del trabajo teniendo en cuenta a maestro y alumno. Pero para poder matizar y llevar a la práctica dichas modalidades de trabajo, quizá convenga considerar también los pros y los contra del trabajo colectivo e individual.

El trabajo colectivo presupone partir de unas idénticas condiciones en el grupo de alumnos, mas esa identidad no se da de hecho, pues aunque consideremos el mejor de los casos, es decir, en una clase que corresponde a un solo curso escolar, existen diferencias individuales que sin referirse al nivel instructivo vienen impuestas, a veces, por la realidad extraescolar: la facilidad de asimilación determinada por el nivel mental, la especial constitución del alumno influyendo en la marcha de su atención y fatiga, los factores educativos familiares y sociales, etc. Sin embargo, el trabajo colectivo no puede ser desdeñado en una formación integral de los alumnos y, sobre

todo, en las tareas de equipo donde se adquieren hábitos sociales para la convivencia, como son: los de ayuda, cooperación, colaboración, solidaridad, etc. La realización de este tipo de tareas idénticas para todos los niños tiene, sin embargo, el peligro de que nos lleve a producir una formación estereotipada, uniforme, que ahogue los beneficios del cultivo de las capacidades específicas de cada niño.

La tarea individual goza de la atención concreta por parte del maestro a cada niño, pudiendo atemperar la labor a las especiales aptitudes, al ritmo del trabajo individual, a la capacidad concreta de cada alumno, etc., en suma, al logro de la personalidad del alumno. Tiene como contrapartida la limitación en las posibilidades de atención por parte del maestro.

La oposición *trabajo colectivo-trabajo individual* no puede resolverse en forma exclusiva, sino combinando ambos tipos de actividad. El problema ha sido planteado desde que el maestro tomó conciencia de su labor y responsabilidad; no obstante, se debe principalmente a Dottrens y a Bouchet el haber contribuido de una forma concreta a solucionar en la práctica este problema. Ambos han llegado a un tipo de enseñanza que han llamado *individualizada*, tipo de trabajo que viene a ser la síntesis ideal del colectivo e individual, puesto que en él hay una adaptación de los fines y prácticas educativas a las diferencias individuales de la naturaleza infantil. Psicológicamente se basa en la diversidad de los individuos y en la continuidad de los rasgos definidores de la personalidad.

El segundo de los autores citados, hablando de la necesidad de alternar el trabajo colectivo con el individual, ha hecho una notable exposición de las desventajas del trabajo en común cuando se realiza como modo exclusivo de la labor escolar.

El trabajo en común trae una serie de manifestaciones negativas en el sujeto, derivadas de considerar a todos y cada uno de los alumnos con idénticas condiciones de nivel intelectual, capacidad de atención, identidad de intereses, resistencia a la fatiga, etc. El trabajo colectivo tiene que ser, por los motivos expuestos, necesariamente regulado; de lo contrario, los niños pueden acusar las consecuencias negativas a que aludíamos y que podemos clasificarlas en dos tipos: de índole fisiológica y psicológica.

1) Consecuencias negativas de índole *fisiológica*:

Una atención continuada por un tema que no encuentra idéntica motivación en todos los alumnos da lugar a que aparezca prematuramente el «surmenage» y tras él sus manifestaciones, que se hacen patentes en la palidez, alteración del pulso, ojeras, desazón, etc.

2) Las consecuencias *psicológicas* de orden negativo se manifiestan en:

a) El tedio, que aparece cuando carece de interés; para nosotros, el trabajo que realizamos, no encontrando sentido a nuestra situación, y entonces nuestra actitud deriva inmediatamente hacia

b) La pasividad, que hace desaparecer la relación entre el objeto de trabajo y nosotros mismos; nos inhibimos, y si dicha actividad se nos sigue imponiendo queda rebasada nuestra propia personalidad, de forma que lejos de laborar y resultar un trabajo

útil, capaz de rendir fruto instructivo y formativo, nos puede llevar a la cosificación. Somos personas en la medida en que encontramos sentido a las cosas; por eso aparece el peligro de despersonalizar a nuestros alumnos; falta el esfuerzo discente, y de ser una labor simplemente inútil puede degenerar en ser definitivamente destructiva.

Si pasamos al orden *cultural*, el trabajo realizado en estas condiciones lleva a la rutina, incapacitando al alumno para discurrir y llevándole a un «snobismo» intelectual, a una cultura superficial. Esa debilidad de pensamiento hace que el niño capte imágenes en lugar de ideas, quedando en la representación, en la anécdota, y no en lo representado. Aparece, consiguientemente, la vulgaridad de expresión oral y escrita, empleando no sólo palabras vulgares, sino también retóricas, para cubrir la ignorancia; se da un indudable desorden e incoherencia y falta de hábitos de vida intelectual. Todo ello desemboca en la falta de personalidad, de autenticidad, con todas sus secuelas. Le lleva a carecer de originalidad y criterio propio, capacidad para resolver situaciones nuevas, etcétera.

En el trabajo individualizado quedan salvados esos elementos que se suelen tomar por comunes sin serlo, a saber: las posibilidades, dificultades y el progreso individual.

* * *

He aquí algo digno de meditar; lo que la realidad impone en la escuela, esa heterogeneidad que conduce necesariamente al maestro a la práctica del trabajo colectivo e individual, es, no sólo, fuente de problemas en la organización del trabajo del curso, sino también factor positivo al reclamar para los alumnos una actividad que alterne entre lo social y lo individual, lo común y lo singular, lo comunitario y lo independiente. Hemos llegado, nada menos, que al *modus operandi* de la verdadera formación del alumno, al germen de su personalidad distinta, específica, singular, que le encauza hacia una auténtica formación, la que verdaderamente le hace dueño de sí; libre, porque es capaz de dominarse, y respetuoso y no libertino, porque es capaz de verse inserto en una sociedad que a la vez que le da le exige.

3. BASES PARA ORGANIZAR EL TRABAJO ESCOLAR EN LOS DOS TIPOS DE ACTIVIDAD

I. Si pretendemos descender a la práctica del quehacer escolar y establecer una distribución adecuada de cada uno de los tipos de trabajo colectivo e individual, nos encontramos necesariamente con un campo complejo, complejidad que no escapa a cualquiera que tenga experiencia docente.

Nos referimos a un tipo de trabajo que está sometido a todas las influencias de lo que suponen las relaciones humanas, a una serie de circunstancias concretas siempre distintas en su cualidad. Hemos de prescindir, en principio, de ese conjunto de impon-

derables, y por ese motivo citaremos exclusivamente los factores que consideramos esenciales y que se derivan de cuanto hasta ahora hemos expuesto. Creemos que, en esencia, los factores a considerar son los cuatro siguientes: *maestro, alumno, curso y materia de enseñanza*.

a) El *maestro* puede encontrarse en dos situaciones radicalmente distintas: 1, que regente una escuela de maestro único, en cuyo caso tiene que hacerse cargo del trabajo correspondiente a seis cursos distintos; 2, que esté encuadrado en una agrupación escolar y el número de cursos a su cargo sea menor: tres, dos o un solo curso. El problema de distribución del tipo de actividad sube de punto en el segundo de los casos citados.

b) El *alumno*, cuya madurez mental, estado instructivo, actitudes, aptitudes específicas, salud, sociabilidad, tiene que tener en cuenta el maestro al individualizar la enseñanza o formar grupos o equipos de trabajo.

c) El *curso*. Cada uno de los seis señala un nivel distinto para cada una de las materias, extremo que hay que tener en cuenta al distribuir individual o colectivamente el trabajo.

Los cursos corresponden a edades cronológicas distintas que llevan consigo, normalmente, un estado evolutivo en las condiciones físicas y psicológicas de los alumnos.

d) *Materias de enseñanza*. Cada asignatura tiene una especial estructura noética, que se presta en mayor o menor grado al trabajo colectivo o individual; es distinta la complejidad de los esquemas mentales que requiere la asimilación de los conocimientos matemáticos a los de Historia Sagrada, canto o técnicas instrumentales. Estas últimas piden unos esquemas quinéticos y los primeros exigen esquemas eminentemente lógicos. A su vez, las dificultades que ofrece la asimilación de cada materia produce un grado distinto de fatiga, también a tener en cuenta en la distribución del trabajo colectivo e individual.

* * *

II. En un segundo paso y tratando de simplificar todavía más la complejidad del problema que nos ocupa se podría llegar, en una primera aproximación, a la distribución de ambos tipos de actividad, estudiando los dos últimos factores: la evolución psicológica del niño a través de su cronología y la índole más o menos concreta o abstracta de las materias de enseñanza. Implicado en el factor edad puede ir, el factor curso, que, a su vez, participa del factor asignatura, en cuanto a la cantidad de conocimientos a asimilar, si se trata de materias ya incorporadas en cursos precedentes.

a) El niño progresa de los seis a los doce años, perfeccionando los esquemas mentales; va de la mera observación al análisis y la síntesis, al razonamiento; de lo lógico-concreto a lo lógico formal. En el campo afectivo va seleccionando sus amistades, diferenciando amigos, formando la pandilla, esquema este último interesante para la formación de grupos cuya es-

estructura ínformal (a espaldas del maestro) debe conocerse y aprovecharse pedagógicamente. Del egoísmo va pasando al altruismo (se siente cada vez más fuerte); del interés por los cuentos pasa a las aventuras, a la temeridad, a tomar por ideal el semejarse a un personaje, etc.

b) La índole especial de las materias de enseñanza las hace también más o menos propicias para la enseñanza colectiva o individual. Aquellas materias que tienen un proceso lógico y complejo exigen una mayor individualización: así la gramática y las matemáticas. También exigen un trabajo individual las que requieren habilidad, cuales son: las técnicas instrumentales, trabajos manuales, dibujo, etcétera. Sin embargo, ya participan de un sentido más colectivo la geografía y la historia, donde el factor narrativo en la exposición verbal del maestro encuentra una mayor motivación global (aquí la vía de penetración es más intuitiva y sentimental). Las ciencias naturales, que requieren un interesante proceso de observación, se prestan más a ser expuestas por el maestro en forma colectiva, si bien tienen la parte de ejercicios y aplicación con proceso más individual. Netamente fáciles de realizar en común son las enseñanzas teóricas y las prácticas religiosas. Por su índole especial será colectiva la enseñanza del canto.

No obstante la diferenciación establecida, el mismo carácter polifacético del trabajo escolar hace que cada materia de enseñanza siga un proceso en la exposición por el maestro y asimilación consiguiente por el alumno que se preste más a un tipo de trabajo que a otro, pasando de la labor colectiva a la individual,

en correspondencia con la fase informativa inicial y la de ejercicios de aplicación al final.

* * *

En resumen, el trabajo colectivo e individual en lo que ha de constituir la unidad del curso cobra características tan singulares que la concreción pertenece al maestro que se enfrente con una labor también singular y concreta. Queda hecha la valoración de un tipo y otro de trabajo y puede verse que una distribución a priori de cada tipo de actividad exige todo un tratado sobre el tema, labor que rebasa el propósito de estas sencillas reflexiones.

Nos proponemos que los maestros tomen conciencia de este aspecto de la organización escolar, a fin de que planifiquen el curso de forma que el trabajo resulte lo más eficiente posible, de acuerdo con unas normas generales nacidas, de una parte, de los estudios teóricos sobre la materia, y de otra, de la rica experiencia de su quehacer diario. Estamos seguros de que para la forma concreta de realización de tareas específicas han de encontrar la colaboración de cuantos colegas se preocupan de la metodología de las distintas materias.

La tarea docente, tan rica en experiencias provechosas, ha de tener siempre, para no desviarse, un pie en la teoría y otro en la práctica. Sócrates, que tanto saber acumuló, aprendía, a la vez que enseñaba, al hacer conscientes sus preguntas: ésta es la gran tarea siempre inacabada del maestro.

EL TRABAJO POR CURSOS EN LAS ESCUELAS DE UN SOLO MAESTRO

Por JUAN NAVARRO HIGUERA

Jefe del Departamento de Material Didáctico del C. E. D. O. D. B. P.

CARACTERÍSTICAS DIFERENCIALES ENTRE LAS ESCUELAS DE UNO Y VARIOS MAESTROS.

No tratamos de enjuiciar los valores que tienen ambos tipos de escuelas, cuestión que sólo de modo remoto afecta al planteamiento de este trabajo.

Pero al enfrentarnos con el problema de establecer la enseñanza segmentada por cursos en nuestras escuelas primarias se presenta con notas específicas —no desprovistas de dificultades, por cierto— el caso de las escuelas de maestro único, muy numerosas en nuestra Patria, y dignas, por tanto, de que se preste a su realidad la debida atención.

Es conveniente que, antes de abordar la cuestión de la implantación de la enseñanza por cursos en estos centros educativos, establezcamos un parangón entre aquellos aspectos que pueden servir de términos de comparación entre escuelas de uno y de varios maestros.

A) Si observamos la organización de seis maestros en régimen de clase única (graduadas) o en régimen de clase múltiple (unitarias), veremos que en

el primer caso las líneas de separación entre la masa de escolares se producen entre curso y curso, con soluciones de continuidad de sentido horizontal.

Por el contrario, en la organización por escuelas de un solo maestro existe una disposición de sentido vertical, ya que la agrupación no viene dada por premisas de índole cronológica, sino por otros factores. De aquí los intervalos de separación que entre unos grupos y otros puedan representarse verticalmente.

Los gráficos que se insertan a continuación (Grabado número 1) dan una idea más clara de lo que trato de expresar.

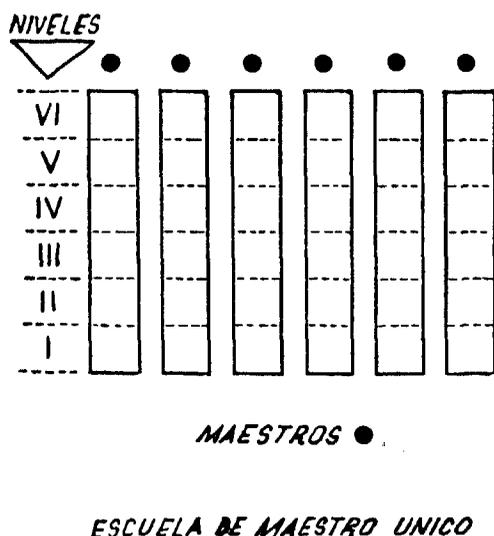
B) Otro aspecto a considerar es el relativo a lo que pudiéramos llamar la *ecuación del tiempo*, que constituye piedra angular en el planteamiento de los problemas organizativos de la escuela de maestro único. Es evidente que si en esta clase de escuelas han de alcanzarse los mismos niveles que en las de varios maestros habremos de tropezar con una incógnita difícil de despejar.

La asimilación de cada «contenido» (educativo e instructivo) exige por parte del maestro la aplicación de un determinado tiempo que podríamos denominar *unidad cronologicodocente*. Teóricamente considerado el problema apreciamos que mientras el maestro con clase única ha de impartir un contenido en la unidad de tiempo, el maestro con clases múltiples ha de impartir cuatro o seis contenidos en el mismo espacio cronológico.

De aquí parece concluirse que los contenidos han de reducirse en número o en extensión, o bien acortar el tiempo dedicado a cada uno, lo que haría totalmente ineficaz la obra del maestro.

Ya sabemos que en la realidad existen recursos que permiten casi resolver esta aparente antinomia; pero ello no deja de ser un arte en cierto modo taumáturgico, que no despeja totalmente la incógnita de esta ecuación del tiempo.

Un ejemplo nos permitirá hacernos una idea tan-



ESCUELA DE MAESTRO UNICO

De aquí que en la raíz organizativa de cada tipo de escuela existan hechos diferenciales relativos a éste que pudiéramos llamar *factor personal*, que crean determinantes básicas de distinta índole, en este caso creo que favorables a la escuela de un solo maestro.

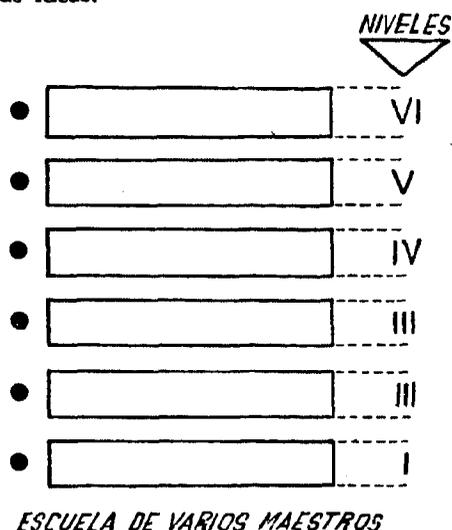
ASPECTOS DE LA PROMOCIÓN EN AMBAS CLASES DE ESCUELAS.

En la promoción por cursos de los escolares podemos encontrar dos criterios de interpretación:

Un criterio funcional (usando este socorrido término), en él se atiende principalmente al encuadramiento de los alumnos dentro de los niveles determinados por el grado de posesión de las materias, y

Un criterio formal, que nos lleva a considerar los requisitos que se observan para medir los niveles, para registrarlos documentalmente y para acreditar sus efectos académicos.

Unas breves aclaraciones permitirán deslindar mejor estas ideas.



ESCUELA DE VARIOS MAESTROS

Grabado núm. 1

gible de este problema. Comparemos la diferencia de actuación entre dos personas, una de las cuales ha de transportar un carro en un determinado trayecto y otra que ha de llevar seis carritos a través del mismo trayecto. Son obvias las diferencias de fatiga y de rendimiento, aún teniendo en cuenta que los carritos que ha de conducir la segunda persona tienen entre todos el mismo peso que el carro grande.

C) Finalmente podemos señalar el aspecto que hace referencia a la entidad docente. En las escuelas de varios maestros es la institución quien polariza la función desde el sector del agente educador (el escolar es alumno de la escuela «Cervantes»). En la escuela de un solo maestro es la persona de éste la que asume el papel magistral en toda su plenitud (los niños no van a la unitaria número 5, sino a la escuela de don José).

Mas, aparte del vigor que, desde el punto de vista afectivo, posee la figura del maestro unitario, el hecho de que éste permanezca más tiempo con sus alumnos (en muchos casos es el único maestro de promociones sucesivas), le permite un conocimiento más completo de éstos.

Desde el punto de vista del criterio funcional lo interesante es que el maestro, conocidos los niveles correspondientes a las distintas materias, aprecie el escalón alcanzado por el alumno en cada una de ellas. No cabe duda de que si un maestro valora (aunque sea de un modo empírico) los escalones que es capaz de vencer un escolar y hace una sencilla anotación en su registro, ha introducido en su escuela una estimativa convencional que normalizará e igualará la clasificación de los escolares. Esta sencilla manera de operar supone, sin género de duda, la organización por cursos de sus alumnos, aunque esta fórmula tenga un carácter interno y sea válida principalmente para el ámbito escolar (maestros e inspectores).

Otra cosa es la consideración desde el punto de vista formal, en el que vienen implicadas las cuestiones en su lugar apuntadas y otras varias. En este caso el alumno tiene conciencia de su paso de uno a otro nivel por la realización de unas pruebas, la notificación de una aprobación o reprobación y las naturales consecuencias, en cuanto a la promoción, de haber sido aprobado o suspendido.

No cabe duda de que el primer criterio es aplica-

ble a todas las escuelas, incluso a las que se desenvuelven en circunstancias más precarias. Basta con que la tabla indicativa de los niveles sea clara y que el maestro sepa situar (empírica o experimentalmente) a cada alumno en los escalones correspondientes.

A partir de esta elemental fórmula se pueden ir buscando perfeccionamientos al sistema, de acuerdo con el grado de evolución alcanzado por la escuela.

Teniendo en cuenta las dificultades propias que entraña el desenvolvimiento de las escuelas unitarias, creo que en ellas debe atenderse fundamentalmente a la aplicación del primer criterio, no tanto por su mayor sencillez como por otra razón muy digna de considerar. En las escuelas de varios maestros el paso de una a otra clase supone un acto bien definido en el que el propio alumno y sus familiares perciben hasta físicamente el cambio efectuado. Por el contrario, en las escuelas de un maestro apenas si hay signos externos que acompañen a la promoción del alumno. Este sigue aparentemente en el mismo lugar porque el acto promocional no puede percibirse de un modo tangible.

LOS CURSOS Y LOS GRUPOS DE TRABAJO.

Un aspecto interesante que conviene aclarar es el relativo a la posible identificación entre *cursos escolares* y *grupos de alumnos* . Veamos:

A efectos de situar a los alumnos en los escalones correspondientes de los cursos deben utilizarse los criterios de nivel. Cada alumno alcanza el punto que le corresponde en las escalas de cada materia y el nivel medio de la clase será el que arroje el conjunto discente. Habrá escuelas con nivel medio alto, regular y bajo.

En cambio, a efectos de la organización del trabajo escolar, se constituyen grupos de alumnos que generalmente no coinciden con la clasificación por niveles. Ordinariamente en las escuelas de un solo maestro se forman tres o cuatro grupos de trabajo, pues mayor

individualizado. En estos supuestos es más visible el identificar los grupos de nivel con los grupos de trabajo. No obstante, esta estructuración presupone la posesión de instrumentos didácticos muy perfeccionados que no están al alcance de la mayoría de las escuelas. Aparte de que, por exigencias de la propia esencia de las unitarias, será muy difícil hacer grupos —cualquiera que sea el criterio que los determine— en los que se incluyan solamente alumnos de niveles determinados, mucho más cuando entran en juego factores relacionados con la integración de grupos desde el punto de vista sociológico.

Las anteriores razones hacen que sea muy difícil, si no imposible, el abandonar la división por ciclos bianuales, que constituye una base muy flexible y adecuada para la agrupación de los escolares.

Veamos a continuación cómo pueden formarse los grupos entrando en juego diversas situaciones, según la condición del alumnado (Grabado número 2).

En la banda superior se indican los ciclos anuales y los cursos que les corresponden en una disposición ideal y regular.

A continuación damos tres supuestos de los varios que pueden presentarse. En ellos los números latinos expresan los *grupos de trabajo* y los números romanos los *cursos escolares* .

En el caso A las necesidades del quehacer escolar han aconsejado hacer un grupo con los niños de nivel I, otro grupo con los de los niveles II y III y el último con los niveles IV, V y VI.

No es necesario explicar el significado de los casos B y C, porque los gráficos son lo suficientemente expresivos. Únicamente debo aclarar que puede darse la circunstancia de que no haya ningún escolar en alguno o algunos niveles, como ocurre en el VI del C (1).

LA PROGRAMACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS.

En las escuelas de maestro único se emplean diversos procedimientos que permiten superar el «handicap» que en ellas produce la que denominamos *ecuación del tiempo* . En nuestro caso nos interesa expresamente los que se relacionan con la programación de las materias que son objeto de enseñanza.

Si tratamos de aplicar a una unitaria un programa por cursos preparado para una organización de varios maestros pronto advertiremos la imposibilidad de realizar todos sus ítems. Hay necesidad, por tanto, de acoplar los programas a la específica contextura de esta unidad docente.

Los procedimientos más corrientes son:

- a) Suprimir algunos contenidos.
- b) Fomentar el trabajo autónomo.

c) Impartir enseñanzas a varios grupos a la vez.

Dos casos bien definidos podemos distinguir al tratar de la programación:

CICLO ELEMENTAL		CICLO MEDIO		CICLO SUPERIOR	
I	II	III	IV	V	VI

CASO "A"

1°	2°	3°
I	II	III
	IV	V
		VI

CASO "B"

1°	2°	3°
I	II	III
	IV	V
		VI

CASO "C"

1°	2°
I	II
	III
	IV
	V

Grabado núm. 2

número de ellos complicaría enormemente la tarea del educador.

Consideración aparte merece el caso de la organización de la escuela a base de equipos o de trabajo

— 1.º Contenidos relativos a técnicas instrumentales.

— 2.º Contenidos relativos a conocimientos instructivo-formativos.

En el primero de los casos es ineludible seguir una disposición lineal. Cada nivel presupone unas aptitudes que se van logrando paso a paso y que es preciso desenvolver en un proceso progresivo. La lectura, la escritura, el cálculo, el dibujo..., han de programarse casi del mismo modo en los dos tipos de escuelas. Cada alumno ha de recorrer sin saltos todo el itinerario.

Otra cosa sucede en relación con el sector de conocimientos. En éste las enseñanzas se estructuran por ciclos, de modo que el maestro pueda desarrollar los temas de modo colectivo a dos o tres grupos. Aquí los contenidos programáticos pueden ser reajustados por el maestro de modo que se concreten en un número

de temas de posible desarrollo durante el curso (2).

La dificultad mayor estriba en el trabajo docente, pues no es fácil desenvolverse ante un conjunto de niños muy heterogéneo, de modo que se mantenga el interés de todos y se dispongan en cada momento los ejercicios adecuados a cada grupo. Los programas para escuelas unitarias, cuando se adopta este criterio, suelen disponerse en dos o tres columnas, en cada una de las cuales se indican los contenidos y realizaciones propios de cada grupo (3 y 4).

NOTAS BIBLIOGRAFICAS

(1) BRAITHWAIT y KING: *La enseñanza en las escuelas de maestro único*. Estudios y documentos de educación, núm. XII. Página 4 (Unesco).

(2) *Ibid.*, pág. 27.

(3) *L'école à classe unique et l'école à deux classes*. Pág. 123. Editorial Bourrellet. París.

(4) BERNAL, EDUARDO: *El programa escolar*. Págs. 36 y 37. Editorial Escuela Española. Madrid.

LA CLASE GENERAL EN LOS DISTINTOS TIPOS DE ESCUELA

Por ARMANDO FERNANDEZ BENITO

Maestro de la Escuela Piloto del C. E. D. O. D. E. P.

Entendemos por "clase general" aquella en que el Maestro trabaja a la vez con todos los alumnos de su Escuela, o, por expresarnos en términos clásicos, cuando aplica integramente el sistema simultáneo.

La expresión "trabaja con" sustituye adrede a las de "se dirige" o "explica", utilizadas frecuentemente en la aplicación del sistema aludido, por dos razones:

a) La clase general no es siempre, aunque sí lo más frecuente, el desarrollo de una lección. Puede ser la preparación (ambientación, búsqueda y toma de notas) de un ejercicio de redacción; puede ser la realización de un periódico mural de gráficos y textos recortados.

b) Aun tratándose del desarrollo de un tema cualquiera del programa, la lección debe ser "construida" (Maillo), realizada, colaborada entre el Maestro y los alumnos. Este proceso didáctico supera al de mera explicación magistral y vigoriza la figura central del Maestro, que se convierte en director de la actividad constructiva y como tal dirige, estimula, aclara, sugiere, coordina.

En los Grupos Escolares, donde a cada sección corresponde un curso, integrado por alumnos homogéneos, la clase general constituye el proceso habitual de enseñanza y es la clave de la eficacia de este tipo de Escuela desde el punto de vista del rendimiento.

Nos ha correspondido vivir una época que palpita al ritmo de la producción y, como consecuencia, el rendimiento se ha erigido en dictador de nuestra hora. Al oficio ha sustituido la técnica, hija, a la vez, de la ciencia.

Naturalmente, la Escuela, institución preparadora para la vida de "su tiempo", no puede atemperar su avance al exclusivo "don magistral", a

la inspiración que cada día nos suministre el dominio del oficio. Tanto es así que ya desde que Herbart dio a los problemas pedagógicos una estructura precisa, doctrinal y de rigor científico, la práctica escolar empieza a complicarse. La artesanía magistral, sin abdicar de las notas inefables con que la insustituible personalidad del Maestro se proyecta sobre su labor, se ve inexorablemente forzada a buscar su realización dentro de los principios y normas que conforman las estructuras herbartianas. Efectivamente, desde entonces, los "esquemas de lecciones" se han reticulado sobre inspiraciones y modalidades que siguen las huellas indelebles de los pasos formales del pedagogo alemán.

Si la clase general, típica del Grupo Escolar, ha de desarrollarse conforme a una estructura científica, en la conveniencia de dar al presente trabajo una orientación práctica, nos decidimos por el esquema elaborado por Maillo, que obedece a procesos actuados y experimentados, es decir, vividos por parte del niño.

Este esquema, generador de una "metodología activa", señala cuatro "momentos didácticos" indispensables: observación, experimentación, síntesis y expresión.

Como ejemplo aplicativo del repetido esquema y en la seguridad de que será mejor servido al realizarse con la finura profesional que, indudablemente, el Maestro español posee, incluimos la siguiente unidad de trabajo:

Curso 6.º GEOMETRIA El cono

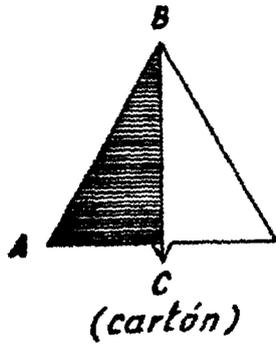
Observación

Presentación de varios objetos cónicos: gorro chino (abundan como propaganda de diversos

productos comerciales), conos de galletas para helados, cono de madera (colección de sólidos geométricos. Hacer ver su forma especial de rodar (cuerpo redondo). Comprobar sus tres formas de equilibrio, según la posición. Mostrar las diferentes vistas: una superficie lateral curva; la base plana; la cúspide.

Experimentación

Con los dedos pulgar e índice, suavemente sobre B y C, soplar. Se engendra el cono. (Advertir que el triángulo sin rayar no engendra el cono; sólo sirve para hacer posible la rotación y la impresión visual del cono durante el giro.) (Cuerpo de revolución.)



¿Cuántos grados ha de girar el triángulo rectángulo A B C para engendrar un cono? El cateto AC engendra la El cateto BC es el eje. La hipotenusa genera la superficie lateral del cono, por ello recibe el nombre de Forrar totalmente de papel el cono de madera. Extender el forro: desarrollo del cono. Resultan un sector circular y un círculo. Inducción de su área. Presentar un cono de cartón con la base sin cerrar. Un cilindro de igual base y altura, con una base abierta. Llenar de arena fina el cono y echarla dentro del cilindro. Comprobar las veces que tenemos que repetir la operación para llenar el cilindro. Inducción del volumen del cono, cuyo estudio procede al del cilindro. Medir diámetro y altura con el calibrador.

Síntesis

Definición del cono y sus elementos. Memorización. Formulación.

Expresión

Construir conos en cartulina a medidas dadas, calcular su área y volumen. Dibujar un cono en perspectiva.

Las posibilidades de la clase general empiezan a complicarse a medida que descendemos del Grupo Escolar hacia la Unitaria o Escuela de Maestro único, donde todo encanto e incomodidad tienen su asiento.

El planteamiento del trabajo escolar por cursos, imposibilita, al menos teóricamente, la aplicación de clases generales a partir de las Escuelas graduadas con menos de seis secciones. Si cada curso ha de moverse entre las cotas culturales de unos programas precisos, extraídos de los contenidos de los Cuestionarios Nacionales y con el señalamiento de niveles mínimos indispensables a toda promoción, parece muy problemático impartir simultáneamente a dos cursos "contiguos" unas enseñanzas que pecarían por defecto en cuanto a

intensidad y extensión para el curso superior, y por exceso para el inferior.

Ahora bien, pensemos que se trata de cursos contiguos, en los que la diferencia de contenido doctrinal de los programas no es grande y los ciclos mentales de los alumnos se encuentran en semejante fase de proceso.

En consecuencia, el Maestro debe confeccionar, a la vista de los Cuestionarios, un programa mínimo y un programa máximo para cada disciplina, a excepción del Lenguaje y el Cálculo, hábitos culturales primordiales, que cultivará separadamente por curso, ya que de su dominio por parte del alumno dependerá la elaboración de su cultura. A base de estos dos programas realizará en las demás asignaturas clases globales o generales. En la primera fase se desarrollará la lección correspondiente al programa mínimo; la segunda fase será ampliatoria de la primera, hasta alcanzar los contenidos del programa máximo. Este proceso hace posible, aparte de la economía de tiempo, clave del problema, un mutuo beneficio para ambos cursos: en la primera fase los alumnos del curso superior repasan y afianzan conceptos y experiencias previas para la apercepción ampliatoria; el segundo momento estimula y permite a los alumnos más inteligentes del curso inferior adquirir conocimientos y destrezas que se afianzan al participar activamente en todo el proceso de la clase general.

Fácilmente se comprende que el "cómo", la trama íntima de este proceso didáctico, que incluye la matización de ejercicios y manualizaciones es algo inefable, cuya vida y eficacia depende principalmente del buen hacer del Maestro.

Cuando la Escuela graduada tiene menos de tres secciones, las dificultades, en el tema que nos ocupa, pueden equipararse, levemente paliadas, a las que ofrece la Escuela de Maestro único. Por ser esta la típica de nuestras zonas rurales y, por tanto, la más numerosa y necesitada de aliento y orientaciones, nos detendremos ante ella con más sosiego.

El Maestro se encuentra, en el mejor de los casos, ante treinta o cuarenta alumnos de edades cronológicas, mentales y culturales distintas, con la consiguiente secuela de diferentes intereses psicológicos. Abstracción hecha del local, material y ambiente, que progresivamente van mejorando en estos últimos años, se enfrenta con la obligación de educar e instruir a este grupo heterogéneo de niños, lo que ha de llevar a cabo mediante la graduación nacional de los alumnos y disciplinas, ya que "la tradición escolar ha convertido a la asignatura en realidad inesquivable".

Ante este panorama escolar el Maestro único (en sus dos acepciones) tiene que producir el milagro de realizar un trabajo incomparable con el tiempo.

Uno de los medios de que dispone este tipo de Escuela para potenciar su eficacia en el forcejeo contra el reloj, es la clase general, menos matizada que la impartida en la Graduada, más difícil, de

menor rendimiento objetivo, pero que acaso posee la fuerza que presta el ambiente natural y realista de intercomunicación y convivencia, de indudable valor educativo.

Ahora bien, ¿qué asignaturas y trabajos se prestan a la clase general? Pensemos en las dificultades que encierra para el Maestro: excitar el interés de los alumnos todos de la clase; mantener su atención; estructurar la materia para que cada uno de los tres grupos tradicionales asimile la doctrina adecuada a su nivel y, por último, procurar que la clase promueva en cada alumno o en cada grupo la actividad de que sea capaz.

Dogmatizar es siempre peligroso. Pero además sería inadecuado en este trabajo, elaborado a base de una experiencia profesional, que cualquier Maestro de unitaria puede poseer. Esquivando este peligro y recurriendo al lema "entre todos lo sabemos todo", presentamos el cuadro adjunto, donde gráficamente quedan seleccionadas las asignaturas propicias a ser desarrolladas en clase general, frente a aquellas otras en que esta modalidad sería estéril.

Los datos que se expresan están condensados de los trabajos premiados en concurso nacional sobre organización de Escuelas de Maestro único. No representan, pues, una postura teórica, sino que son reflejo de la viva realidad de Escuelas distinguidas.

	RELIGION			Lengua	Matemáticas	Formación del Espíritu Nacional	Educación Física	Geografía	Historia de España	Ciencias de la Naturaleza	Canto	Trabajos Manuales	Dibujo
	Catecismo	Historia Sagrada	Evangelio										
A		●							●	●	●		
B		●				●		●	●	●	●		
C			●								●		
D	●	●	●			●					●		
E	●	●	●			●					●		
F	●	●	●			●					●		
G	●	●	●										
H		●	●					●	●	●	●		
I	●	●	●								●		
J	●	●	●			●				●	●	●	
K		●	●			●				●	●		

De su observación obtenemos la consecuencia de que las asignaturas que mejor se acomodan a la clase general son: Religión (Catecismo, Historia Sagrada, Evangelio), Formación del Espíritu Nacional, Historia de España, Ciencias de la Naturaleza y Canto.

La selección, implícita en las mallas del cuadro, viene a confirmar un postulado teórico: todas estas enseñanzas, tendentes a la formación moral y que a la vez encierran un ideal de belleza que nos eleva al Creador, constituyen canales abiertos al sentimiento de todos los niños de la Escuela, sin que su edad cronológica y mental condicione o parezca rigurosamente la adquisición de estos conocimientos. Además están afectados de bajo coeficiente de fatiga, dato nada desdeñable.

Por otra parte, su carácter esencialmente narrativo (a excepción de las Ciencias) y lleno de sugerencias interesantes que conviene al desarrollo didáctico de estas disciplinas, hace que todos los alumnos, pero en especial los más pequeños, las esperen con verdadera expectación.

La expresión, es decir, los ejercicios de aplicación de las clases generales (redacciones, dibujos, manualizaciones, etc.) han de ser siempre graduados conforme a la capacidad y destreza de las secciones, pero a la vez flexibles y estimulantes de la iniciativa de cada niño, a través de la cual y de su sistemática observación pueda el Maestro conocer sus aptitudes.

La duración de estas clases por su carácter narrativo en las más y el imperativo de la observación atenta, manualización y sencillas experiencias en las Ciencias de la Naturaleza, podrá prolongarse, incluyendo los ejercicios de aplicación, hasta cuarenta y cinco minutos, entendiéndose que esta opinión está exenta de rigidez. La lección de Canto, sin grandes complejidades didácticas, puede durar alrededor de los quince minutos.

Los Cuestionarios de Formación político-social, incluidos en las enseñanzas de Formación del Espíritu Nacional, son muy adecuados para su adaptación y desarrollo en clase general. Dedicando quince minutos a fijar poéticamente los conceptos de símbolos, himnos, lemas, etc., o a la lectura y narraciones exaltadoras de virtudes heroicas (Período de Enseñanza Elemental), se continúa, mediante el oportuno resorte didáctico que confiera unidad a la lección, con el tema correspondiente al período de Perfeccionamiento, cuyo núcleo fundamental está dedicado a infundir en el espíritu del niño e instaurar en su conducta las virtudes de "convivencia", aspecto clave para la vida de la comunidad. Esta fase de la lección puede durar media hora.

No se trata sólo en este caso de un problema de tiempo, sino más bien de una cuestión educativa: la de hacer comunes a toda la clase unas enseñanzas de inmenso valor en la modelación y disciplina de la vida del niño desde sus primeros años escolares.

La aplicación de la clase debe reflejarse principalmente en la convivencia escolar. Los ejercicios, graduados por períodos de escolaridad (copias, dibujos, recortes gráficos seleccionados para ilustrar resúmenes, redacciones, etc.) deben figurar preceptivamente en los cuadernos de trabajo de los niños capaces de estas actividades y en el de Rotación "que cumplirá al propio tiempo la función de parte de actividades".

Las consignas y lecciones conmemorativas encajan perfectamente en la modalidad de clase general.

El Dibujo del natural es también, a nuestro juicio, susceptible de ejercitarse con provecho en clases globales. Como en toda actividad artística, el nivel intelectual, y por tanto la graduación, no jerarquiza con el rigor que lo hace en las Matemáticas o en la Lengua, disciplinas cuya enseñanza

es prácticamente imposible por el sistema de clases colectivas.

Es obvio que las clases generales deben figurar en el mosaico del horario de la Escuela y estructurarse con arreglo a su índole específica en un programa tipo máximo-mínimo.

No olvidemos tampoco que el contenido nuevo de cada una de estas lecciones ha de ser muy limitado y que los programas han de reticular solamente la "crema", lo fundamental de los Cuestionarios. Esta es, según nuestro parecer, una de las

"limitaciones" (?) de la Escuela de Maestro único.

El presente trabajo ha intentado sugerir cosas que, como casi todas, son viejas; sólo vuelven a nacer con nuevo brillo cuando la ilusión e inquietud de cada Maestro las alumbró con la luz peculiar y distinta de "su Escuela".

Porque en la Escuela tiene cumplimiento aquel deseo formulado por el inolvidable Maraño: "Sin dogmatismo, la Medicina sería una actividad admirable, hecha a partes iguales de ciencia, arte y oficio".

FICHAS PARA TRABAJO INDIVIDUALIZADO

Por AMBROSIO J. PULPILLO

La individualización en la enseñanza

La enseñanza individualizada, que no es lo mismo que enseñanza individual porque ésta implica el tratamiento particular y aislado de cada alumno, mientras que aquélla trata de atender a las peculiaridades personales dentro de un grupo (1), ha pasado de ser una técnica más o menos original a convertirse en el principio "inspirador implícito de toda la verdadera pedagogía" (2) como postulado primordial de la psicología diferencial.

Los primeros atisbos de los "port-royalistas", la clasificación de Mannheim de primeros de siglo, o las clases especiales establecidas en París a instancias de Binet y las alentadas por Claparède en Ginebra, tenían que desembocar en un movimiento extensísimo por bien fundamentado que toma verdadero cuerpo con Montessori y produce, como última o más reciente consecuencia, la concepción "programada" de la enseñanza en Skinner.

En medio quedan las realizaciones prácticas de Parkhurst y de Washburne con una exuberante secuela de modificaciones (Plan Jena, Mac Kinder, etc) y de conceptos (unidades de trabajo, autocorrección, etc.).

Bouchet invierte los términos de la expresión (individualización de la enseñanza) y formula unas leyes, entre las cuales están como principales la de libertad exigida por el niño en toda actividad y la de originalidad en su desarrollo (3) que con el consejo didáctico de dominio común "el aprendizaje (*learning*) ha de remplazar a la enseñanza (*teaching*)", junto al principio pedagógico de que lo que importa "no es que el niño haga lo que quiera, sino que quiera lo que haga", verdades todas incontrovertibles, llegamos a la necesidad de admitir el trabajo individualizado como ligado a cualquier método didáctico (4) u organi-

zación de las escuelas que quieran ser eficaces, porque en todos los casos hemos de contar con las diferencias cuantitativas y cualitativas que realmente se dan entre los escolares.

El trabajo individualizado

De dos formas, principalmente, se ha concebido esta manera de trabajar en la escuela:

a) Llevando el principio con toda su pureza y estableciendo grupos heterogéneos, lo que no es prácticamente admisible dentro de nuestra administración escolar.

b) Estableciendo la individualización compatible con cierta homogeneidad en las agrupaciones escolares. Este es el caso nuestro en que la edad cronológica y el nivel de los conocimientos (cursos de escolaridad) comportan cierta semejanza cuantitativa de los componentes.

En este segundo caso, el profesor ha de procurar que, dentro de esa homogeneización de su clase, no se ahoguen los rasgos individuales relativos a ritmo, gustos, disposiciones, etc., de cada uno de los escolares.

Tampoco hay que creer que, porque los dos postulados esenciales de todo sistema de enseñanza individualizada sean el autodidactismo y la autocorrección, el maestro tiene que dejar rienda suelta a sus alumnos; al contrario, ha de estar presente en todo el proceso del aprendizaje, resolviendo dudas, señalando caminos, orientándoles continuamente o, al menos, siempre que le sea exigido, para que esa adquisición autodidáctica no se debilite en titubeos y comprobando que el autocontrol es efectivo.

Clases de fichas individualizadoras

El trabajo individualizado se fundamenta en un material o medios didácticos que no pueden ser los corrientes; los tradicionales manuales y los consabidos cuadernos han de ceder su puesto preferente a las denominadas "fichas" de instrucción, de trabajo o estudio.

(1) "La socialización entraña en sí una individualización, la individualización es auténtica sólo en la socialización" ha dicho muy bien R. Titone (*I problemi della didattica*, Edit. F. A. S., Torino, 1956, pág. 286).

(2) Cf. G. SANTOMAURO: *Didattica* (Problemi e principi generali), Edit. La Scuola, Brescia, 1953, pág. 108.

(3) BOUCHET, H.: *L'individualisation de l'enseignement*, Alcan, Paris, 1933.

(4) Cf. PLANSHARD, E.: *Orientaciones actuales de la Pedagogía*, Edic. Truquet, Buenos Aires, 1960, pág. 126.

A tales efectos se han ideado muchas formas y clases de fichas.

Dottrens, que ha sido el principal impulsor de este medio, ha calificado a la ficha de "feliz aplicación de los métodos activos respetando los principios de la educación funcional" (5). En su escuela experimental de Mail se han llevado cuatro clases de fichas:

- a) Las que tienden a rellenar fallos o corregir errores, que él llama de recuperación.
- b) Las que sirven para aprovechar el tiempo libre, denominadas de desarrollo.
- c) Las de ejercicios o aplicaciones prácticas.
- d) Las que son propiamente auto-instructivas.

Freinet reduce los tipos a tres:

- 1) De información o documentales.
- 2) Madres de ideas o sugeridoras de actividades.

- 3) Realizadoras de ejercicios o quehaceres.

Fernández Huerta, entusiasta y principal divulgador en España de la enseñanza individualizada, ha considerado hasta diez clases de fichas con subdivisiones de cada tipo y subclases correspondientes, reducibles finalmente a:

- a) críticas, b) sugeridoras, c) problemáticas, d) completivas, e) descubridoras y f) creadoras (6.)

Soluciones prácticas

Un maestro, director de Grupo escolar, muy práctico y enterado, nos ha hablado del establecimiento y puesta en práctica de la ficha única comprensiva de los tres aspectos más necesarios:

- a) Sugerencias encaminadas a llamar la atención hacia el asunto objeto de aprendizaje.
- b) Instrucciones para llevarlo a cabo.
- c) Ejercicios de aplicación y comprobación (7).

Ello, no obstante, y sin negarle valor y eficacia a esta reducción, el autor de este trabajo propone:

- I. Que se deben llevar, en principio, dos tipos de fichas:

I, A) Unas para lectura-escritura y otras para cálculo, habida cuenta de que estos sectores instrumentales son los que precisan de mayor individualización y ejercicio.

I, B) Fichas para adquirir conocimientos de toda clase y que puedan servir para llenar los tiempos de libre disposición por parte de los alumnos.

- II. Que unas y otras se diferencien en su contenido y estructura según el grado o curso escolar a que se destinan.

- III. Que las de conocimientos, sobre todo en el periodo de perfeccionamiento, consti-

(5) Cf. R. DOTRENS: *La enseñanza individualizada*, Edic. Kapelans, Buenos Aires, 1959 (2.ª edic.), pág. XII.
 (6) Cf. J. FERNÁNDEZ HUERTA: *El trabajo individualizado en la Escuela Primaria*, VIDA ESCOLAR, núm. 21, septiembre de 1960, páginas 7/10.
 (7) Cf. D. BAYEN: *El trabajo individual*, VIDA ESCOLAR, número 49, mayo de 1962, págs. 6/8.

tuyan un tríptico para cada tema o cuestión, consistente en:

- III, A) Fichas problemáticas, propositivas o sugeridoras.
- III, B) Fichas realizadoras, ejercitantes o aplicativas.
- III, C) Fichas resolutivas, correctivas o consultivas.

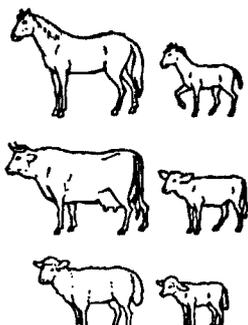
Ejemplos de fichas

No habríamos descendido al terreno práctico si nos conformáramos con lo dicho hasta aquí. Por otra parte, nada se explica mejor que teniendo ante nosotros la cosa misma. Consecuentes con ambas afirmaciones he aquí unos ejemplos de estas fichas:

Para los dos primeros cursos de escolaridad

Dirección: Observa → piensa → ejecuta (Dewey diría: Que el escolar haga para que observe y piense).

De lectura-escritura

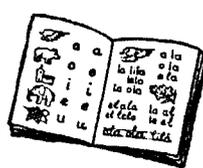


El hijo pequeño de la yegua se llama _____

El hijo pequeño de la vaca se llama _____

El hijo pequeño de la oveja se llama _____

De cálculo



Esta cartilla vieja sólo tiene las páginas:
 1 _ 4 5 _ 7 _ _ 11 13 _ _ _ 18
 Las páginas que le faltan son:

 ¿Cuántas páginas le quedan? _____
 ¿Cuántas páginas le faltan? _____

Se pueden resolver las cuestiones sobre las mismas fichas o haciéndolas copiar y resolver en el cuaderno del alumno.

Para el tercero y cuarto cursos de escolaridad

Dirección: Observa → descompone → compone → aprende.

Las soluciones en el diario del niño pueden ser dos: una primera de ensayo, y otra segunda con la ficha resolutiva por delante para eliminar el error.

De lenguaje

	El hombre habla _____	Hombre
	El asno _____	asno
	La gallina _____	gallina
	El perro _____	perro
	El toro _____	toro
	El león _____	león,
Son nombres _____		

Hablar, rebuznar, cacarear, ladrar, mugir, rugir, son _____

De cálculo

Tres aviones corren a distinta velocidad

		
1º: 550 Kms/hora	2º: 470 Kms/hora	3º: 390 Kms/hora
El 1º recorre en 10 horas _____ Kms.		
El 2º recorre en 5 horas _____ Kms.		
El 3º recorre en 16 horas _____ Kms.		
¿Cuánto recorre cada uno en 8 horas ?		
1º _____ Kms	2º _____ Kms	3º _____ Kms
El 1º tarda en recorrer 1.100 Kms _____ horas		
El 2º tarda en recorrer 1.410 Kms _____ horas		
El 3º tarda en recorrer 1.950 Kms _____ horas		

De conocimientos

	El caballo pertenece al reino _____
	La calabaza pertenece al reino _____
	El cuarzo pertenece al reino _____
Los tres reinos de la Naturaleza son _____	
y _____	
Otro animal es el _____	
Otro vegetal es el _____	
Otro mineral es el _____	

Resolutiva

En la Naturaleza hay tres reinos:

	Animal		Vegetal		Mineral
--	--------	---	---------	---	---------

Los animales se mueven por sí solos y tienen sentidos como el hombre.
 Los vegetales tienen vida como los animales, pero no tienen sentidos.
 Los minerales no tienen vida.
 Ejemplos de animales: perro, gato, león, caballo
 Ejemplos de vegetales: manzana, olivo, rosal, higuera
 Ejemplos de minerales: roca, cuarzo, galena, pirita

Para el quinto y sexto cursos de escolaridad

Dirección: Problema → Proyecto → Resolución.

Problemática

Vivimos en Madrid y nuestra Escuela ha sido premiada con una concesión de 12.000 pesetas para realizar un viaje a otra capital importante de España.

Iremos 19 alumnos y el profesor.
 Estaremos cinco días fuera de casa y sólo tenemos que decidir si visitaremos Valencia, Sevilla o Barcelona.

La obligación que se nos impone es la de redactar, después, una memoria de tipo geográfico sobre la región a que pertenece la capital visitada, así como los nos y cordilleras más importantes que atravesásemos en el viaje.





Aplicativa

¿A cómo resulta el Km recorrido en Autocar?
 ¿Cuánto cuesta la estancia cada día?
 Si vamos a Barcelona ¿cuánto dinero nos faltará?
 Si vamos a Valencia ¿cuánto dinero nos sobrará?
 Si vamos a Sevilla ¿tendremos suficiente dinero?

¿Qué cordilleras importantes atravesaremos?
 ¿Qué ríos importantes atravesaremos?
 ¿Cada una de estas capitales a qué región pertenece?
 Traza un mapa con los tres itinerarios y señala los pueblos más importantes por donde pasaríamos.




Consultiva

Cada Km. de recorrido viene a costar por término medio 1,25 pts. a cada persona.
 Un día de estancia cuesta en una pensión módica 70 pts. por persona.

Distancias: A Barcelona... 639 Kms.
 A Sevilla... 542 Kms.
 A Valencia... 350 Kms.

Las cordilleras y ríos pueden verse en un Atlas geográfico de España.

Monumentos:
 Barcelona: Templo de la Sagrada Familia, Monumento a Colón.
 Valencia: Torre del Miguelete, Palacio de Dos Aguas.
 Sevilla: Torre del Oro, La Giralda.



Pueden hacerse los cálculos y ejercicios provisionales en cuaderno auxiliar. Al final quedará en el cuaderno de trabajo la cuestión problemática y las aplicaciones o resoluciones.

Observaciones finales

El manejo de las fichas requiere una clasificación y archivo verdaderamente funcional.

La asignación del trabajo puede hacerse por el profesor o dando libertad al alumno para su selección.

Para que el aprendizaje no sea esporádico, anárquico e incompleto, las fichas en su conjunto de-

ben constituir un sistema progresivo de adquisiciones, imponiendo o comprometiéndose el escolar a trabajar con cierto número cada semana o cada mes para que al final del curso no queden lagunas.

Conviene que las fichas sean variadas y que contengan dibujos o grabados para hacerlas más atractivas.

El ideal es que sean verdaderamente generadoras de conceptos y procesos. A estos efectos, la micro-atomización de las nociones en que se fundamenta "la instrucción programada" debe servirnos como ejemplo para su confección.

El uso de las fichas para la individualización del trabajo no excluye, antes bien lo reclama en muchas ocasiones, el empleo de manuales para la obtención de determinados datos y, más aún, el de una biblioteca de carácter consultivo para los escolares.

El *syllabus* o folleto de orientación que se em-

plea en el Plan Dalton es aquí no menos aconsejable para facilitar el trabajo autónomo, sobre todo al principio de la implantación del sistema de fichas.

Ciertas exigencias de tipo material, aunque no sean esenciales, contribuyen al mejor manejo y éxito en el trabajo.

a) Deberán ser de cartulina y de tamaño universal para su mayor duración y fácil archivo, 12,5 × 7,5 centímetros para los dos primeros cursos y 15 × 10 para los restantes.

b) Escritas por una sola cara.

c) En diferente color según el tipo, por ejemplo: blancas las propositivas, amarillas las ejercitantes y verdes las consultivas.

El enriquecimiento sucesivo en contenido y número es fácilmente lográble con sólo preocuparse de aprovechar y adaptar al sistema cuantos datos nos ofrecen periódicos y revistas profesionales.

CONDICIONES Y EMPLEO DE LOS LIBROS ESCOLARES EN RELACION CON LOS NIVELES DE CURSO

Por MARIA TERESA LOPEZ DEL CASTILLO

Inspectora de Enseñanza Primaria
Barcelona

Condiciones generales.

El libro es un instrumento del trabajo escolar. Como tal instrumento su única y esencial condición es que sea adecuado al fin que se utiliza. Y como a su vez el fin del trabajo escolar es lograr el aprendizaje del discípulo, resulta que para determinar la idoneidad o adecuación del libro será preciso tener en cuenta:

1. *Qué es lo que el alumno debe aprender*, es decir, los *objetivos* del aprendizaje, dando a esta palabra todo su amplio sentido, y no reduciéndola, como es frecuente, a la adquisición de conocimientos y de algunas destrezas más o menos mecánicas. Ocurrer, sin embargo, que son más fáciles de definir y concretar los objetivos intelectuales que los estéticos o morales, por ejemplo. Y aun dentro de los intelectuales, se puede delimitar mejor el contenido de los conocimientos que se han de adquirir, que las aptitudes y hábitos intelectuales que hay que desarrollar. Quizá por ello, los planes de estudios, cuestionarios y programas donde vienen formulados los objetivos de la enseñanza, suelen ser muy prolijos en detallar la clase y grados de conocimientos para cada materia y curso, y muy parcos al aludir a otros objetivos del aprendizaje. Esta desproporción puede dar lugar a interpretaciones erróneas, sobre todo cuando se trata de adaptar a ellos los libros escolares. Un caso sumamente ilustrativo lo tenemos en los cuestionarios de 1953. La lectura de los epígrafes de ciencias naturales y ciencias sociales del primer ciclo elemental, nos revela que lo que, en definitiva, se pretendía era estimular la observación del medio ambiente físico y social para lo cual detallaban algunos

aspectos, hechos o fenómenos que debían ser observados por el niño. El objetivo era claramente el desarrollo de la capacidad de observación, y la función del libro no debía ser suplantar la realidad, suministrando descripciones más o menos exactas de esos fenómenos, ni mucho menos definiciones, ni siquiera resúmenes para memorizar. Pero esto es justamente lo que han hecho casi todos los autores de los textos, creyendo con ello «adaptarse a los cuestionarios»...

Esperamos que los nuevos programas, más explícitos en este aspecto, no darán lugar a tales desviaciones.

2. El libro ha de adaptarse también al *método* empleado. Aunque existan una gran diversidad de métodos y procedimientos didácticos no sólo en función de las diversas materias y objetivos sino también de la diversidad de medios y de la personalidad del maestro, existen algunos principios básicos del aprendizaje que todo método ha de respetar y que imponen otras tantas condiciones a los libros escolares:

a) *Motivación*. El libro debe ser atractivo y sugestivo, tanto en su presentación externa: colorido, tipografía, ilustraciones, como en la presentación y enfoque de los temas y ejercicios, buscando siempre aquellos aspectos que puedan atraer el interés del niño en las diferentes edades.

b) *Comprensión*. Los factores que influyen en la comprensión son fundamentalmente: el vocabulario, la estructura de la frase, la complejidad y la extensión del contenido. Respecto al vocabulario no parece exagerado afirmar que el 30 por 100 de las palabras que emplean los textos corrientes son desconocidas o mal conocidas por el alumno (afirmación

que puede ser comprobada por el maestro mediante una sencilla prueba). Pero incluso un párrafo integrado por palabras que conoce aisladamente el niño, puede serle totalmente ininteligible si la estructura sintáctica de la frase es demasiado complicada para su nivel lingüístico. Naturalmente la dificultad de comprensión puede provenir del contenido mismo, como ocurre cuando se presentan en los libros de primer grado definiciones o leyes abstractas («reinos de la naturaleza», «propiedades de los cuerpos», definiciones de conceptos gramaticales, etc.).

c) *Actividad.* Todo libro debe estimular la actividad mental del que aprende. No basta con añadir a la lección unos cuantos ejercicios de aplicación. El libro debe estar construido de tal manera que exija una participación activa del alumno en la preparación, elaboración y aplicación del tema. Ello requiere una cuidadosa graduación de las dificultades y un control constante para que el niño sepa en todo momento el grado de exactitud de sus realizaciones, trátase de un problema, pregunta, deducción, generalización, etc.

3. La última condición del libro se refiere al modo de su utilización dentro del proceso didáctico. De la misma manera que cualquier aparato un poco delicado lleva las «ilustraciones para su uso», un libro escolar debería siempre ir acompañado de una serie de indicaciones que permitan al maestro conocer:

- Qué objetivos concretos o clase de aprendizaje pretende lograr.
- Cómo ha de ser utilizado, cuál es la técnica de su uso.
- Cómo se relaciona con las restantes actividades escolares.
- De qué medios o recursos auxiliares puede valerse el educador para lograr su máxima eficacia.

El «Manual para la utilización del libro escolar» (o serie de libros), es decir, lo que nosotros llamamos el «libro del maestro», se ha hecho una necesidad y cumple una función. Si su difusión en nuestro país no ha prosperado bastante, creemos que puede ser debido a que muchas veces estos manuales se limitan a ser un «solucionario», o a añadir algunos ejercicios más, semejantes a lo que contiene el libro del alumno, en lugar de ser una guía metodológica, que enseñe la verdadera función del libro, sus recursos y sus limitaciones.

LOS LIBROS ESCOLARES Y LOS TIPOS DE APRENDIZAJE.

Si el libro ha de estar concebido y utilizado en función de la clase de aprendizaje que pretenda lograr, es evidente que cada libro ha de tener condiciones específicas según la materia (geografía, ciencias, lenguaje) o el objetivo a que se dirige (formación intelectual, moral, estética, social). No podemos aquí enumerar todas esas condiciones, pero por su mayor generalidad queremos aludir a dos grandes tipos de aprendizaje que se presentan con claras diferencias den-

tro de la educación primaria. Nos referimos a la división entre aquellos que suponen el dominio de una destreza, un *saber hacer* (leer, escribir, redactar, calcular) y los que se cifran en la adquisición de *conocimientos*, de un *saber* (historia, gramática, ciencias naturales). Son los que nuestra ley denomina *instrumentales* y *formativos*, si bien esta denominación no parece muy afortunada.

a) En el primer tipo el acento recae sobre la práctica, el ejercicio. El libro se concibe como una sucesión graduada de ejercicios que el alumno ha de realizar, hasta llegar al pleno dominio de la destreza requerida. Ciertamente existen ya estos libros (cuadernos de cálculo, de problemas, de lenguaje, de caligrafía, etc.), pero, salvo contadas excepciones, presentan graves deficiencias, entre las que debemos señalar:

- Acentuación de los aspectos puramente mecánicos y automáticos, sin esfuerzo por favorecer la comprensión y el significado del ejercicio.
- Falta de motivación.
- Falta de graduación y continuidad.
- Carencia de ejercicios de control y pruebas diagnósticas.
- Dosificación arbitraria de los ejercicios sin tener en cuenta la real dificultad de cada uno de ellos.

Poniendo en sentido afirmativo las anteriores objeciones, fácil será comprender las condiciones que creemos deben reunir tales libros (o mejor, cuadernos de trabajo) sobre cuya utilidad no es preciso insistir.

Mención especial, por su importancia, merecen los *libros de lectura*, término que suele emplearse en un doble sentido: por un lado lo aplicamos a aquellos que tienen por objeto el aprendizaje de la técnica de leer (así hablamos de libros de lectura vacilante, corriente o expresiva); de otro sentido se llama así a todo libro que sin ser un texto propiamente dicho, tiene por objeto la ampliación de conocimientos (lecturas científicas, históricas) o la formación moral, estética o literaria.

Claro es, que resulta un poco artificioso separar ambos aspectos, pues siempre que se lee, se lee «algo». Pero el olvidar esta distinción también tiene sus inconvenientes, pues no siempre es posible, ni deseable, fundir los dos objetivos. El contenido de lo que se lee influye en la técnica de la lectura, en la motivación y en la actitud que adoptamos ante el libro. No leemos lo mismo una noticia de actualidad, un libro de matemáticas, un misal o una guía turística. Se echa de menos en la bibliografía escolar española, tan abundante en libros de lectura, una colección que aborde de manera sistemática y continuada, del primero al último año escolar, la multiplicidad de objetivos que el dominio de esta técnica supone: desarrollo de hábitos y actitudes lectoras, adaptación a diverso material (científico, recreativo, informativo), comprensión, valoración, crítica e interpretación del texto, aptitud para seleccionar, extraer

car y resumir, utilización de bibliotecas, uso de índices y libros de referencias, etc.

b) Si consideramos el segundo grupo de aprendizajes, los que tienen por objeto la adquisición de un saber, veremos que tanto en los libros escolares como en el empleo que de ellos se hace, se ha operado una peligrosa deformación: la de identificar «adquisición de conocimientos» con «memorización de definiciones, datos y hasta descripciones». Parece que no puede describirse un libro escolar sin que se incluya el «resumen para memorizar», precedido de lecturas y explicaciones y seguido de ejercicios de aplicación. El esquema de trabajo escolar que, de acuerdo con ello, se desarrolla es el siguiente: explicación, estudio (es decir, memorización por el alumno, acompañada frecuentemente de la copia de la lección), repetición oral del tema y, en ocasiones, ejercicios cuyo objeto suele ser más afianzar lo memorizado que estimular el desarrollo de nuevas ideas.

No importa ahora señalar las causas que han podido conducir a esta supervaloración del aprendizaje memorístico-verbal, pero sí es urgente que reaccionemos contra una actitud que, en el mejor de los casos, sólo procura la acumulación de fechas, datos y definiciones en la mente del alumno.

Durante la etapa primaria la adquisición de conocimientos sólo tiene sentido si logra:

— desarrollar las aptitudes intelectuales y la capacidad de comprensión del alumno en las diversas materias científicas;

— despertar su interés hacia el saber, junto con el deseo y la capacidad de aprender por sí mismo;

— la posesión de unos pocos conocimientos, pero claros, exactos y bien asimilados;

— que estos conocimientos sean vivos y operantes, que ayuden al alumno a comprender el mundo en que vive (el mundo natural, el mundo histórico-social y el mundo sobrenatural), y a comportarse en él adecuadamente, en la medida que lo permite su desarrollo individual.

Para alcanzar estas metas no basta modificar los cuestionarios, cambiando su orientación enciclopedista por otra más acorde con el desarrollo psíquico del niño y las necesidades de su vida actual y futura. Es necesario cambiar también el concepto del trabajo escolar y la función que el libro ha de desempeñar en él. Partiendo de la convicción de que el libro no puede hacerlo todo, pero puede hacer mucho si se utiliza bien. En efecto, el libro ha de proporcionar material sobre el cual el alumno ha de trabajar: comparando, seleccionando, imaginando, generalizando, deduciendo, aplicando, etc. Pero esta tarea la tiene que realizar el niño, no el autor del texto. El autor puede estructurar el material de tal manera que facilite estas operaciones, graduando su dificultad según la edad de los alumnos, sugiriendo ejercicios y medios para su realización y señalando, en el «Libro del maestro», los recursos didácticos y medios para estimular, orientar, comprobar y corregir el trabajo del alumno. Esta orientación del trabajo escolar parece llevar a la con-

clusión de que son necesarias tres clases de libros perfectamente correlacionados entre sí: a) El que podríamos llamar «libro de texto», que da el material, el contenido científico; b) El libro, cuaderno o fichas de trabajo del alumno, y c) El libro del maestro.

Si es posible fundir en un solo libro estos tres aspectos tan distintos es una cuestión secundaria, aunque, de hecho, comprobamos que el intento suele realizarse a costa de reducir los ejercicios del alumno a simples enunciados o preguntas al pie de la lección y de limitar las orientaciones didácticas a vagas generalizaciones, confiando en que la competencia y el entusiasmo del educador hará todo lo demás.

LOS NIVELES DE CURSO Y LOS LIBROS ESCOLARES.

Los niveles de curso entrañan una innovación en el trabajo escolar, cuyas líneas generales hemos procurado señalar en cuanto se relaciona con la utilización del libro. Para terminar este comentario parece imprescindible aludir a la función del libro en relación con las diversas etapas de escolaridad. Intencionadamente decimos etapas y no cursos, pues si es posible y hasta conveniente señalar niveles diferenciales de conocimientos, hábitos y destrezas para cada curso escolar, nadie se atrevería a afirmar que los procesos del aprendizaje cambian netamente de un curso a otro. Hay, desde luego, una evolución, impuesta por la maduración infantil, en la que puede distinguirse etapas y periodos de transición, cuyos límites son sólo aproximados.

Cursos primero y segundo (seis y siete años).

En esta primera etapa los instrumentos básicos del trabajo escolar deben ser los cuadernos de trabajo en lenguaje y matemáticas, que al mismo tiempo que inician en las técnicas correspondientes estimulen el desarrollo del pensamiento infantil, ayudándole a la formación de aquellos conceptos, sin los cuales la técnica carece de sentido. Pero el cuaderno no puede sustituir a la realidad. Los ejercicios de lectura, escritura, vocabulario, expresión de ideas, propios del lenguaje y la formación de los primeros conceptos aritméticos y geométricos, deben siempre partir de una experiencia real y directa con las cosas, y, en algún caso, de sus representaciones gráficas, objetivas o simbólicas. Por eso, junto al cuaderno de trabajo debe utilizarse, sobre todo en el primer curso, un abundante material, tomado del mismo ambiente o especialmente estructurado (juegos, fichas, láminas, regletas, etc.), que pueda ser observado y manipulado por el niño.

Naturalmente, no debe haber en este período libros por asignaturas, en el sentido tradicional del término, ni siquiera libros que presenten nociones para memorizar, aunque estas nociones sean tomadas del medio ambiente («el sol nos proporciona luz y calor», o «los animales que vuelan y tienen plumas se llaman aves»). En realidad, si hemos logrado enriquecer la experiencia infantil el niño será capaz de expresar al-

gunas ideas sobre las cosas, habrá captado algunas propiedades concretas y podrá, incluso, realizar sencillas comparaciones, y hasta generalizaciones y clasificaciones muy elementales; pero no hay ninguna necesidad de que exprese estas experiencias en esas frases en que el autor trata de vulgarizar conceptos científicos, consiguiendo a veces deformarlos, pero no hacerlos más comprensibles para el niño.

En cambio, deberían utilizarse, en mucha mayor medida de lo que es frecuente, libros de láminas, dibujos e historietas, y, en cuanto el niño se inicie en la lectura, libros de cuentos, narraciones, leyendas, fábulas y poesías. Y no sólo con carácter instrumental —porque el cuento es el mejor incentivo para la lectura, como lo reconocen los métodos más modernos—, sino porque hay que cultivar el sentimiento, la fantasía y la imaginación del niño, demasiado olvidados en nuestra escuela intelectualista. Y aquí sí que tiene cabida la memorización: que los niños aprendan cuentos, canciones, poesías, dramatizaciones. Son la expresión de un mundo perfectamente comprensible para ellos y que también reclama sus derechos.

Cursos tercero y cuarto (ocho y nueve años).

En este período el libro puede ya cumplir una función informativa. Puede servir para dar a conocer al niño aspectos de la realidad no circundante. Pero deberá presentar aspectos *concretos* de esa realidad y mantener un equilibrio entre la información verbal y gráfica. Las ciencias naturales y las ciencias sociales, concebidas como grandes sectores de conocimientos, ofrecen un material abundante, que puede ser captado por los niños si procuramos darles datos, sucesos, hechos y relaciones concretas, sin preocuparnos de las grandes síntesis, definiciones y leyes científicas que constituyen aún esquemas difícilmente comprensibles. Narraciones y descripciones vividas, acompañadas de abundantes ilustraciones y datos objetivos (que satisfacen la curiosidad infantil), debería ser el contenido de los textos escolares a esta edad.

Los cuadernos, libros o fichas de trabajo, siguiendo la línea iniciada en cursos anteriores, pero con mayor intensidad y profundidad a medida que el desarrollo del alumno lo permite, deberían estimular las actividades de análisis, comparación, generalización y aplicaciones diversas (manuales, gráficas) sobre los datos que ofrece el libro, como la búsqueda de datos suplementarios en otros libros o en la realidad misma, ya que la observación y la experiencia directa no debe abandonarse a lo largo de toda la escolaridad.

Cursos quinto y sexto (diez y once años).

Estos cursos señalan una época de transición en la que el libro (y la enseñanza) debe ir perdiendo elementos intuitivos. Con ello no queremos decir que el aprendizaje parta de la abstracción, sino que puede llegar a ella. Tras un trabajo previo de observación, experimentación, explicación o descripción, según los casos, puede llegarse a la formulación de verdaderas definiciones, conclusiones o leyes generales, cuyo sentido es ya comprensible para el alumno, y que, por tanto, no hay inconveniente en que aparezcan en el texto e incluso se memoricen. Es posible también iniciar la separación por «asignaturas», pero la sistematización científica, es decir, la presentación de las diversas ciencias como sistemas coherentes de relaciones, creemos que no puede lograrse sino a partir precisamente de los once años, cuando bruscamente queda cortada la escolaridad obligatoria.

El cuaderno de trabajo individual adquiere en esta etapa una gran importancia, por cuanto el alumno es ya capaz de un trabajo autónomo más profundo y continuado, y el desarrollo del sentido crítico le permite ejercer un mejor control y exigencia en sus realizaciones. También sería deseable que los libros, especialmente las guías didácticas y los libros del maestro, previesen en esta etapa la realización de proyectos o trabajos en equipo, que si bien tienen cabida en todos los períodos escolares, adquieren en éste su máxima virtualidad educativa.

CUADERNOS DE TRABAJO: TIPOS, CONDICIONES Y EMPLEO

Por JUAN JOSE ORTEGA UCEDO
Director de Grupo Escolar. Barcelona

GENERALIDADES

El enseñar y el aprender, el proceso didáctico seguido, su valor positivo o negativo, la cantidad y calidad didáctica que en cada maestro hay, suele calibrarse por muchos mediante el examen del cuaderno de trabajo del alumno. Si tal es la importancia que a este instrumento se le confiere parece natural que comencemos primero por indicar, aunque sea brevemente, nuestro propio pensamiento sobre los grandes rasgos que

han de caracterizar el camino a seguir al tratar de comunicar conocimientos.

“La lección, según el concepto antiguo, consistía en una serie de comprimidos doctrinales que explicaba el Maestro y los niños memorizaban, y, en muchos casos, se reducía a esto último. El concepto actual ha variado radicalmente no siendo admisible que un Maestro diga que “ha dado” tantas lecciones, ni siquiera que las ha explicado. Porque “la lección no se da ni se toma”. La lección se elabora con ciertos materiales, por

los alumnos, dirigidos por el Maestro: "se hace". El *dar*, alargando la dádiva, y el *tomar*, recibiendo pasivamente lo que se da, entrañan una acción muy débil. Sólo por la acción enérgica se elabora, se construye, se edifica. La lección, pues, se elabora, se "hace", se construye con los materiales aportados por los que la elaboran, la hacen, la construyen, la "trabajan", la amasan, si todas estas expresiones caben aunque sólo sea para sensibilizar de alguna manera las múltiples operaciones que alumnos y Maestros deben poner a contribución." (1).

(1) De RITMO, Período de Perfeccionamiento.—Libro del Maestro, por J. J. Ortega Ucado.—Ed. Rivadeneyra.—Madrid.

Esta concepción del desarrollo de la lección aplicable, en general, al complejo de toda la actividad escolar, viene cuantificada y perfilada en el manual escolar, o por el Maestro, y es sintetizada, esquematizada y resuelta en la parte práctica en el *cuaderno de trabajo* del alumno.

TIPOS, CONDICIONES Y EMPLEO.

En un recorrido por nuestras escuelas encontraríamos cuadernos de trabajo de muy diversos tipos que podríamos agrupar así:

Tipos de cuadernos de trabajo.

1. Realizados enteramente por los niños.

A) Distintos por la disposición material.

- a) Hojas sueltas.
- b) Libretas corrientes.
- c) Blocs cosidos en espiral.
- d) Carpetas con hojas intercambiables.

B) Distintos por los principios que informan el método.

- a) Sustituyen al texto y son distintos cada curso.
- b) Sustituyen al texto y son iguales cada curso.
- c) Con textos y dibujos idénticos entre alumnos diferentes.
- d) Con textos y dibujos distintos entre alumnos de un mismo curso.

2. Con guiones y ejercicios redactados por autores especializados.

A) Destinados a la práctica de mecanismos y destrezas artísticas y manuales.

- a) De Cálculo.
- b) De Lenguaje.
- c) De Geografía.
- d) De Ciencias, etc.

B) Destinados a la afirmación o adquisición de conocimientos aptos para la puesta en acción del complejo psíquico del escolar.

- a) De deberes.
- b) De vacaciones.

1. Dentro del tipo de cuadernos de trabajo realizados enteramente por el alumno, y siguiendo con rigor el orden trazado en el cuadro anterior, hallamos dos grupos: *A*, distintos por la disposición material y *B*, distintos por los principios que informan el método.

Si tuviese oportunidad de interrogarnos el lector nos preguntaría qué variantes de cada grupo preferimos. No vamos a hurtarle la contestación.

En cuanto a las variantes del grupo *A*, sin detenernos en razonamientos justificativos de nuestra posición, anotaremos simplemente que nuestras simpatías van precisamente en orden inverso al que aparecen expuestas.

Apresurémonos a considerar, sin embargo, las modalidades del grupo *B* que revisten mayor importancia en el orden didáctico y empecemos por

sentar con firmeza nuestra posición. El contenido de un *cuaderno de trabajo* no puede consistir en la mera transcripción de unos resúmenes preparados por el autor de un manual escolar con la copia también de un dibujo alusivo al texto. Es más, bastante más: es el manual en síntesis que "hace", que "elabora", el niño de acuerdo con los jalones del libro que sirve de auxiliar, o marca el maestro, y la supervisión y alta dirección de éste. Es este proceder la consecuencia del concepto de desarrollo del quehacer escolar esbozado al principio.

Un cuaderno de trabajo en un grupo cualquiera no debe ser enteramente igual a otro, según nuestra tesis. Y no es que difiera nada más por el tipo de letra y el expresivismo más o menos logrado del dibujo que copió, sino porque el cua-

trabajo es personal, individual, y en él debe dejarse margen, lo más amplio posible, para que respondiendo en todo caso al rigor científico, permita la manifestación de su propia individualidad y la participación del alumno en el proceso del aprendizaje y su propia formación.

Un joven Inspector nos manifestó un día su intensa amargura al comprobar que no ya dentro de una escuela, sino en muchas de las escuelas de su zona los cuadernos de trabajo de los alumnos respondían a un idéntico patrón: contenían los mismos textos e idénticos dibujos. Utilizaban en todas ellas los mismos manuales que transcribían literalmente y los ilustraban con los propios dibujos de las "enciclopedias" que copiaban con absoluta fidelidad. Tenía razón nuestro amigo al hacernos partícipes de su dolor porque esto es la antítesis de lo que debe ser un cuaderno de trabajo. Y no es que un cuaderno no pueda contener más que las propias elaboraciones del alumno; un ejercicio de dictado, naturalmente, será idéntico en todos los cuadernos de alumnos de un mismo curso y se puede copiar una definición y una poesía, pongo por caso. Lo que queremos dejar expuesto bien claro es que un cuaderno de trabajo no tiene nada que ver con un cuaderno de copias de dibujos y resúmenes por muy felizmente logrados que sean y muy meritorios que por su presentación parezcan.

El cuaderno de trabajo revela, a quien sepa valorarlo, como dijimos al principio, la impronta y calidad didáctica que el Maestro imprime a su obra, y a la vez la personalidad del alumno si se le dio oportunidad de exteriorizarla. Ni el empeño puesto en la obra, ni las deficiencias, ni el buen sentido pedagógico, ni los errores didácticos, escapan a un agudo examen. Tan delator de nuestra labor es. Preciso será, pues, pensar y meditar en lo que debe ser y no puede en modo alguno seguir siendo allí donde no responda a unas exigencias mínimas.

Con estas bases por delante podemos ya meditar sobre las cuatro variantes anotadas en el grupo B.

Incluimos aquí:

a) Cuadernos que pretenden recoger la totalidad de las materias de enseñanza (se carece de manuales escolares y únicamente se utilizan libros de consulta) y son distintos de un curso a otro; b) que intentan también recoger la totalidad del contenido de los manuales, siquiera sea su esencia, prescindiendo de ellos, pero que por un vicio acomodaticio del Maestro en nada difieren de un año escolar a otro, se van repitiendo; c) que registran puntos esenciales de cada lección o unidad de trabajo, ejercicios explicativos y ampliatorios y notas de actualidad, más dentro de cada grupo de alumnos del mismo curso no difieren en absoluto por su contenido (causas diversas originaron la inhibición del Maestro en su papel rector, se dejó sustituir por el ma-

nual y éste esclavizó al alumno reduciendo su labor a transcribirlo servilmente), y d) por el contrario, cuadernos de contenido similar a los anteriores, pero diferentes en esencia entre sí porque el manual y el Maestro permitieron y estimularon la actividad del alumno en los procesos elaborativos de la materia objeto de aprendizaje. Aún pudieran añadirse otras variantes a las que no concedemos gran trascendencia en el orden didáctico. Nos referimos al uso de cuadernos de trabajo distintos para cada materia o que recogen grupos de ellas; en fin, que en un mismo cuaderno se van insertando los distintos quehaceres del día.

Aquí, como en todas las cuestiones que estimamos de primordial importancia, debemos dejar constancia de nuestro particular punto de vista, y así decimos en cuanto a las variantes a) y b) que al pretender llevar al cuaderno, bien que en síntesis, la totalidad de los temas del programa de cada materia, al carecer de textos, se ve obligado el alumno a realizar un trabajo abrumador. La casi totalidad de la jornada la invierte en la inserción de resúmenes y esquemas en su cuaderno. La omisión total del libro del alumno no nos parece prudente ni aconsejable y menos que se someta al niño a una tarea de transcripción tan laboriosa. No obstante, hemos conocido y conocemos escuelas que se envanecen al proclamar la excelencia del sistema. Nuestro conocimiento, no muy profundo, ciertamente, por la observación directa, pero sí por vías indirectas, nos llevó a la conclusión de que, en efecto, el alumnado trabajaba en la tediosa tarea de copiar más de la cuenta y que los conocimientos no adquirían verdadera consistencia.

De las modalidades c) y d) huelga ya insistir en que recusamos con acritud la primera y recomendamos sin reservas la segunda.

* * *

2. Al hablar de "cuadernos de trabajo", muchos Maestros sobreentienden que al hacer alusión a los mismos se hace referencia exclusiva a los pensados y redactados por autores especializados y contienen ejercicios y nociones de índole diversa, dejando espacios suficientes para la resolución de problemas de distinta índole, cuestiones por completar, interpretar, etc.

Este tipo de cuadernos de trabajo abarca una gama muy variada pero que, no obstante, bien pueden agruparse por la naturaleza de su contenido y su finalidad en dos apartados: A), destinados a la práctica de los mecanismos de las operaciones aritméticas ("cuadernos de cuentas"), a caligrafía, dibujo y manualismos y B), de una mayor complejidad didáctica que se aproximan en algunos casos a lo que se ha dado en llamar "enseñanza programada".

En el primer caso del grupo A (variante a),

los autores han pensado en proporcionar al niño una serie graduada de ejercicios con vista a la adquisición de un rápido y seguro manejo de los mecanismos operatorios que al menos han de economizar el trabajo de copiar los datos que se le dan ya ordenados, quedando a cargo del alumno únicamente el hallazgo de los resultados. El Maestro, por otra parte, encuentra graduados los ejercicios y no tiene que molestarse en proponerlos.

Otro tanto puede decirse de los clásicos cuadernos de caligrafía, cuyos modelos ha de copiar el alumno con insistencia. La excesiva repetición fatiga y aburre al escolar y los resultados no suelen correr parejas con el tiempo invertido y la paciencia gastada. Por nuestra parte no les hemos dispensado los honores de reservarles un puesto en la carpeta del alumno.

Requieren capítulo aparte entre los "cuadernos de escritura", por el contrario, algunos pocos, muy pocos, que conjugan la finalidad del logro de una letra perfecta con el otro objetivo "más trascendental complejo, que consiste en actuar sobre las ideas y emociones del niño para aumentar su capacidad de comprensión y expresión" (2). Claro que este subgrupo, así como el de algunos del anterior, que exceden los límites de los puros mecanismos, tienen cabida en el grupo B.

Nos llevarían largas discusiones las afirmaciones que vamos a sentar respecto al uso de cuadernos con modelos para la copia de dibujos y trabajos manuales. Ya las hemos sostenido en ocasiones. Somos enemigos de su uso sistemático. La copia no conduce a caminos abiertos. Nuestra enemiga, aquí, es tanta como la abusiva de textos. Bien que se proporcionen al niño técnicas y los rudimentarios elementos representativos, pero dejémosle desarrollar su personalidad artística liberándole de trabas (copias de textos, de páginas caligráficas, de formas, de dibujos de la enciclopedia, del cuaderno, de la revista infantil, del encerado..., y esto en la escuela, en casa...). Seamos comprensivos y favorezcamos la libre expresión del niño. Escuelas de gran prestigio conocemos en que esta manifestación comienza (sin cuadernos ni muestras) apenas puede el alumno en la edad preescolar sostener un pincel o un lápiz en la mano y realiza maravillas.

Mención especial merecen los cuadernos de trabajo del tipo 2-B. Son en sentido estricto los que son conocidos por esta denominación, los que un librero nos muestra al decirle qué cuadernos de trabajo tiene para niños. Su contenido suele referirse a materias concretas, principalmente a Lenguaje y Matemáticas, aunque también abundan los de Geografía mientras escasean los de Ciencias. Por su amplitud pueden li-

mitarse a la comprensión de ejercicios paralelos a un texto determinado o bien, en la mayor parte de los casos, comprenden breves y fundamentales nociones que constituyen la clave de series de ejercicios bien pensados que afirman el aprendizaje. Estos últimos, sin duda, son los más interesantes.

Para nosotros, un buen cuaderno de este tipo, sea cual sea la materia de que trate, debe abundar en gráficos y dibujos expresivos; debe mostrar con nitidez las nociones fundamentales y plantear numerosas cuestiones que exijan una puesta en activo de las facultades psíquicas del alumno, es decir, deben constituir "un conjunto sistemático y graduado de ejercicios que ponga en actividad los mecanismos psicológicos" (3).

Un cuaderno de mera copia, en el que al niño no se le pide que piense, que enjuicie, que elija entre varias situaciones que se le plantean es infecundo y aburrido, al menos. Reuniendo las condiciones antes anotadas es recomendable su empleo: economiza tiempo y esfuerzo vano al niño, constituye un factor más de orden educativo y didáctico y con él se alivia la labor del Maestro, cada día careciente por nuevas exigencias, que de otra forma se vería obligado a repetir ejercicios que un autor especializado meditó con calma y tal vez ensayó reiteradamente. La multiplicidad de actividades que pesan sobre la escuela nos hacen pensar en el cuaderno de trabajo bien concebido como un auxiliar muy estimable, tal vez, con el tiempo, imprescindible a niños y Maestros.

En un lugar (4) tenemos escrito: "El alumno no puede ser un mero receptor ni un simple repetidor de definiciones, reglas y clasificaciones. De ahí la supremacía del cuaderno de trabajo sobre cualquier instrumento didáctico. El libro de estudio es apto para memorizar esquemas de lecciones. En el cuaderno de actividades —así denominamos al de trabajo— van describiéndose las reglas y perfilándose los esquemas a la vez que adquieren las técnicas en el manejo de las ideas y los números". Y hablamos en otro lugar (5) de la "ágil y alegre empresa del hacer fecundo en un cuaderno de trabajo".

El empleo de los cuadernos de trabajo, teniendo en cuenta que, en general, se basan en el hacer individual es tan propio para la escuela de Maestro único como para el grupo escolar. Pero hemos de ser sinceros y decir al Maestro también, además de sus virtudes, el escollo que su empleo le plantea. Ninguno de cuantos conocemos resuelven el problema del autocontrol. Com mayor o menor acierto superan el problema de suavizar, hasta hacer desaparecer los peldaños en la sugestión de nociones y trocarlos en suave

(3) A. Mañilo en el dorso de la portada de "El caballito blanco".

(4) Dorso de la portada de "El cuaderno de Matemáticas", por J. J. Ortega Ucedo.—Edit. Prisma Luce.—Barcelona.

(5) Dorso de la portada de "El cuaderno de Lenguaje", por J. J. Ortega Ucedo.—Edit. Salvatella.—Barcelona.

(2) De presentación de "Golondrina.—Ejercicios de lectura, escritura y reflexión", de A. Mañilo.

pendiente ascensional. Pero el Maestro ha de revisar los trabajos, resolver pequeñas dudas y animar en todo momento al alumno.

Réstanos considerar los "cuadernos de deberes" y los de vacaciones.

No vamos a opinar en esta ocasión sobre el problema de los "deberes", pero sí debemos decir que conocemos "medios escolares en que los deberes o tareas para realizar en casa constituyen una tradición local y un acuciante deseo de los padres" (6). Hay escuelas donde la asistencia en muchos días de invierno es difícil de lograr por la dispersión de la población. En tales casos los cuadernos de trabajo antedichos pueden prestar un buen servicio. No importa que no lleven tal denominación. Por el contrario, algu-

(6) Dorsó de la portada de nuestros "Deberes de clase".—Editorial Ruls Romero.—Barcelona.

nos que se titulan de "deberes", al incluir diversas materias, difícilmente consiguen lograr un progreso paralelo en todas ellas por parte del alumno.

Los "cuadernos de vacaciones", creo, deben responder mejor que al concepto de "trabajo" al de "inversión del ocio". En este sentido, aunque en todos los países cuentan con una aceptable bibliografía, incluso a los mismos italianos que llegan a publicar para niños veraneantes en la montaña y en la playa, creo les falta algo en el sentido expuesto. De todas formas nos parece que el Maestro puede aceptar algunos de los que hay publicados. Su elección siempre será preferible a la que suelen hacer los propios padres.

Nos queda, finalmente, hacer una sola recomendación: que a base de las ideas expuestas sea el Maestro exigente al elegir.

REPASO Y REVISION DE LAS TAREAS ESCOLARES

Por A. JOSE MARTINEZ DE CASTRO
Maestro nacional de Alcira (Valencia)

POESIA Y DIDACTICA

«Pasar por todo una vez,— una vez solo y ligero,— ligero,— siempre ligero—», podrá ser, y lo es, en el delicioso poema de León Felipe, un bello lirismo para quien, romero apasionado de renovadas y espirituales romerías, busca la emoción de los caminos recién abiertos; pero es indudable que dista mucho de ser válido como norma didáctica, porque en las tareas escolares —lo sabe hasta el maestro menos experimentado— es forzoso pasar no una vez, sino varias veces, y hasta muchas veces en ocasiones, sobre un mismo motivo, para lograr, a fuerza de *pasar* y *re-pasar*, el propósito informativo o formativo que se persigue; y no «ligero, siempre ligero» —como para su emoción quiere el poeta—, sino despaciosamente, con calculada morosidad, con ese difícil arte de saber «perder el tiempo», que es clave de todo proceso educativo.

Ya lo intuían así, con pleno acierto, los maestros antiguos, al decir, con su admirable buen sentido —que al servicio de una encendida vocación forjó tan ejemplares personalidades—, y decir de manera nada poética, pero muy expresiva, que el método de *machaqueo* es el único infalible. Y su esencia, ya se comprende, era la repetición, la insistencia, el repaso de un mismo trabajo; había que repetir insistente e incansablemente, las cosas en la escuela, como el herrero repite los golpes sobre el hierro para lograr la forja, el carpintero pasa y repasa el cepillo para alisar la madera o el alfarero insiste una vez y otra sobre el barro que gira en el torno para hacerlo utilidad en un vulgar puchero o esbeltez y gracia en una bella ánfora.

En lo docente con tanta o más justificación, porque la disipación, la pereza, la fatiga, el tedio..., acechan detrás de muchas esquinas la eficacia del trabajo escolar y reducen y merman su rendimiento; como el rozamiento, la gravedad, la resistencia del aire merman y reducen el rendimiento de una máquina, que podrá ser más o menos perfecta —como podrá serlo el trabajo escolar por obra de un conocimiento más preciso del niño y un enriquecimiento y una mejor utilización de los recursos didácticos—, pero nunca alcanzará el rendimiento del 100 por 100 —que equivaldría a convertir en trabajo útil todo el trabajo gastado— porque, por grande que sea su perfección, no podrá eliminar nunca totalmente las resistencias pasivas que se oponen a él y los frenan y lo condicionan.

Nuestras resistencias pasivas son de otro orden, naturalmente, pero es forzoso contar con ellas. Y prevenirse contra un excesivo optimismo en punto a la eficacia del trabajo escolar, que es pecado del que, en mayor o menor medida, hemos de acusarnos todos y, en especial, disculpablemente, el maestro novel. En efecto, una preparación cuidada del trabajo, una realización ilusionada y llena de aciertos, nos llevan con frecuencia al error de creer que nuestro esfuerzo se ha traducido en abundantes y sazonados frutos, cuando la verdad es —y bastará para evidenciarlo la más ligera comprobación— que son, en verdad, desoladoramente pobres y mezquinos. Ni porque el trabajo es demasiado fácil, ni porque es demasiado difícil; a veces, simplemente, porque la tarde está tormentosa, porque ha llegado un circo, porque juega el Real Madrid...; la gama de imponderables, aparte esas otras resistencias pasivas permanentes a que antes aludíamos, es prácticamente ilimitada.

El problema, pues, se reduce, al centrar la atención en el repaso, no a la necesidad de repasar, en la que creo que estamos todos de acuerdo, aunque esta necesidad se reduzca considerablemente cuando el trabajo escolar se concibe —y nos parece lo más correcto— como un mínimo de teoría y un máximo de ejercicios de corroboración y de aplicación; ni siquiera a lo que ha de ser objeto de repaso, que no serán los hábitos y destrezas —por sí mismos repetición y repaso— y sí los conocimientos, el saber; sino, más bien, a la manera de realizarlo, al *cómo* de este volver a empezar, de este nuevo caminar con renovado impulso que entraña todo repaso.

EL PROBLEMA DEL «COMO»

La manera de hacer las cosas se da en función de muchas variables, pero, fundamentalmente, del concepto que tengamos de ellas. Vale la pena, pues, a mi ver, en un sincero intento de esclarecimiento, reparar, aunque sea brevemente, en lo que el repaso debe ser, en la seguridad de que el *cómo* hacerlo surgirá inmediatamente como corolario.

Convengamos, por lo pronto, en que el repaso no es trabajo exclusivo de memorización y mucho menos de memorismo, que es su versión más corriente; como no es una mera reproducción del trabajo que un día se realizó sobre un motivo determinado; como no es trabajo exclusivo y personal del niño hasta conseguir grabarlo en su memoria, lo que es también práctica harto frecuente. Frente a esta concepción, que reputamos inaceptable por simplista, estimamos que lo esencial en todo repaso es el replanteamiento de unos motivos de trabajo como centro de la actividad escolar, no en su tratamiento didáctico anterior, para fijar en trabajo de síntesis, los conceptos fundamentales, agrupar en unidades más amplias lo que fueron motivos diversos de trabajo, enriquecer el conocimiento del niño con nuevos matices por obra de un nuevo proceso didáctico y, finalmente, memorizar los conceptos esenciales, cuando, por unas u otras razones, es previsible la imprecisión, la inseguridad, el error, en el saber, no sólo en el recordar, del niño.

Y así, repasar la numeración, por ejemplo, no será, en mi opinión, ni trabajo memorista confiado al niño de lo que dice tal o cual libro, ni servil repetición de las actividades diversas —contar, agrupar, nombrar, etc.— que se realizaron con este motivo, sino revisión de conceptos fundamentales —economía de nombres y cifras, ley de formación de grupos, convenios establecidos, etc.—, ejercicios de lectura y escritura de número, exposición de otros sistemas de numeración —el de los taladores de árboles, por ejemplo—, etc. Ni repasar el principio de Arquímedes será repetir las experiencias y observaciones que sirvieron de base a su redescubrimiento en momento oportuno, sino revisión a grandes rasgos de lo que entonces se hizo, extensión del principio a los gases, ampliación de sus aplicaciones, planteamiento y resolución de problemas, memorización del mismo, etc.

Ni, ocioso es decirlo, repasar la tabla de multiplicar puede ser motivo de trabajo para quien la sabe a la perfección.

El contenido del repaso se nos ofrece así con estas dos notas que estimamos esenciales: revisión de un saber impreciso en el niño con el propósito de dar *rigor y fijeza a lo fundamental*; enriquecimiento de ese saber con nuevos matices, a la luz de *un nuevo enfoque didáctico*.

Como se ve, tarea del niño y del maestro; no solamente de memoria, sino de inteligencia, de voluntad, de vida afectiva...; de finalidad precisa y clara, como clara y precisa es la finalidad de su trabajo reiterado para el herrero, para el carpintero, para el alfarero; la única que, con sus planetamientos nuevos, con su variedad de ejercicios, puede ofrecer interés al niño y librarle de la carga insoportable del tedio a que le lleva la rutina —«fuente inagotable de bostezos», al decir del inolvidable Puig Adam—, que es el gran riesgo del repaso; tarea, en fin, de la que podría ser símil exacto la bola de nieve que se va enriqueciendo con nuevas adherencias, no a la primera vuelta, ni recorriendo machaconamente el mismo camino, sino pasando y repasando el albo campo en las más variadas direcciones posibles.

UN REPASO SOBRE GEOGRAFIA

Veamos ahora, a título de ejemplo, un repaso en la práctica, sin más pretensión que la de aclarar y precisar conceptos.

Se trabajó hace tiempo, en varias sesiones, en la geografía de la Meseta; se hicieron croquis, se localizaron accidentes, yacimientos, poblaciones...; se manejaron estadísticas; se vieron muchas fotografías; se trazaron gráficos; se leyeron fragmentos de *Azorín*, de Machado, de Ortega y Gasset; se hicieron unas pruebas objetivas, unos resúmenes, unos dibujos...

Pero esto fue hace tiempo. ¿Qué queda en el niño de aquellos trabajos? ¿Tiene un concepto preciso, a la escala de sus diez, de sus once años, de la geografía de la Meseta? El maestro no está seguro de ello. Conviene recalcar en el tema. Vamos a repasar.

El maestro escribe en el encerado: *Meseta Central*. Invita a los niños a pensar en el tema. Dibuja un croquis. Traza en él los accidentes más importantes. Los niños van desgranando sus recuerdos. Y van trabajando en sus cuadernos. Se escriben las iniciales de nombres de sistemas, ríos, ciudades... Se habla del clima, de las producciones; de la Mancha, de la catedral de Burgos, de El Escorial, del complejo industrial de Puertollano. Se recuerda a Machado, a *Azorín*... «Ahora —dice el maestro— vamos a viajar». Y los niños van eligiendo itinerarios: Madrid-Burgos, Madrid-Salamanca, Madrid-Cuenca... Se sitúan imaginariamente en el tren, en el automóvil... Y van diciendo, ahora uno, luego otro, lo que «ven»: relieves, ríos, sistemas, paisaje, ciudades, monumentos... Sin dar ocasión al cansancio, se cambia de actividad.

Se reparten ahora fotografías y grabados. Los niños van describiendo, recordando, localizando en el croquis. Un nuevo cambio: el maestro lee ahora unas frases. Los niños van precisando: autor, ciudad, comarca, texto a que pertenecen... El croquis inicial se ha ido enriqueciendo con nuevos datos y nuevas localizaciones. Y el repaso termina con unas preguntas: ¿Por qué son largos los ríos de la Meseta? ¿Por qué son poco caudalosos? ¿Por qué las sierras están poco pobladas? ¿Por qué la vivienda típica de las zonas montañosas tiene grandes aleros y utiliza preferentemente la madera? ¿Por qué los pueblos de la Mancha son grandes y distantes y, en cambio, la población está diseminada y próxima en la serranía conquense?, etc.

Los nuevos enfoques didácticos podrían multiplicarse así indefinidamente. Y su novedad será, sin duda alguna, la mejor terapéutica contra el bostezo, en un repaso que trata de servir, en este caso, las siguientes finalidades: a) Revisión de lo esencial del tema. b) Síntesis de varios motivos de trabajo. c) Memorización de conceptos fundamentales. d) Ejercicios múltiples que apuntan a la fijación y al enriquecimiento del saber del niño. Todo ello, sumamente sencillo, fácilmente realizable. Y muy grato y muy interesante para el niño. Como entendemos que ha de ser el repaso y, en general, todas las tareas escolares, si de veras aspiran a calar hondo, como lluvia menuda, en el alma del niño.

LA REVISIÓN DE LAS TAREAS ESCOLARES

Si necesaria es la revisión del trabajo escolar como repaso, no lo es menos la revisión como corrección, empezando por el del maestro mismo, aspecto en el que no hemos de entrar ahora.

No es improbable, en efecto, que el niño incurra en error; humano es errar y más fácil que en época alguna de la vida, precisamente por su radical impreparación, en la infancia. A lo largo y a lo ancho de cada jornada, el niño comete, así, errores de cálculo, de ortografía, de expresión oral, de redacción... Y es preciso no sólo prevenir esos errores, en cuanto son previsibles, con una adecuada y progresiva graduación de las dificultades, sino corregirlos cuando se produzcan, única manera de evitar en lo posible su repetición. «Falta no corregida —solía decir un anciano y excelente maestro— es falta repetida». Y la afirmación carece, en verdad, de valor poético, pero lo tiene, y grande, como observación aguda, incluso proyectada mucho más allá de lo meramente ortográfico.

Es preciso, sí, revisar y corregir el trabajo del niño. Y no se diga en contra, ni con palabras ni con hechos, que es preciso respetar su espontaneidad. En el mejor de los casos, bien está que en nombre de ella se respete en sus dibujos, en sus redacciones, en sus expresiones, hasta donde sea razonable, la impronta deliciosa de sus años, sobre todo en el cuadro de una pedagogía que, como decía con justeza García Me-

rente, «cultiva amorosamente el infantilismo»; pero no puede llegarse, razonable y prudentemente, a la extremosidad de respetar en su nombre cosas que, como el error, la fealdad, etc., no tienen nada de respetables.

Y, afirmada así, aunque sea rápida visión, su necesidad, el primer problema que se nos plantea es el de saber quién ha de hacer esa revisión: ¿El niño? ¿El maestro? Veamos.

LA AUTOCORRECCIÓN COMO IDEAL

Felizmente, cada día en mayor medida, se va abriendo camino en el terreno práctico la convicción de que lo que cuenta de veras en la obra educativa es lo que el niño hace, no lo que se le da hecho; su experiencia, no la nuestra; sus recreaciones, no las ajenas. Como si, al fin, la antigua semilla aristotélica —«No es dando al hombre zapatos hechos como aprenderá a zapatero»— hubiera fructificado en abundosos frutos. Porque quien dice zapatos hechos muy bien puede decir conceptos hechos, experiencias hechas. Y, sin forzar el sentido, en nuestro caso, correcciones hechas. No hay, pues, en planos de activismo, por mucho que pesen las prácticas tradicionales, más posición defendible que ésta: el niño debe corregir sus trabajos; la corrección debe ser autocorrección.

Y de hecho, el párvulo que encaja los cubos del material montessori no necesita la ayuda de la maestra para advertir sus errores y corregirlos; le basta con el material y con su valor corrector, tan grato a la insigne doctora. Como les basta con las fichas de control a los niños del plan Dalton. Y con las tarjetas de comprobación en otras técnicas más modernas. La autocorrección se nos ofrece así no solamente como deseable y posible, sino como algo que se ha hecho y se hace en infinidad de escuelas.

La dificultad, pues, no estriba ya en quién ha de hacer la revisión, sino que está ahora en la manera de hacerla para que sea obra del niño mismo.

EL PROBLEMA DEL «COMO»

La autocorrección de los trabajos de solución única no ofrece dificultad alguna y, aunque algún autor oche de menos a «la maestra con los cuadernos de sus niñas bajo el brazo para corregirlos en casa», no debemos dolernos mucho de ello, aparte otras importantes razones, por la lamentable pérdida de tiempo que supone la corrección así entendida.

Un dictado, unos problemas, unos ejercicios de cálculo, un ejercicio de derivación..., pueden y deben corregirlos los niños. Será suficiente para ello que el maestro —y mejor aún si los lleva preparados— haga estos mismos trabajos en el encerado, con cuantas aclaraciones y explicaciones juzgue necesarias. O los haga un niño, o varios niños. Si en la clase, como es de esperar, reina un sano ambiente de confianza —la prudente confianza de quien «piensa que los niños

son ángeles, sin olvidar que pueden ser demonios», como recomendaba un sabio sacerdote—, de familiaridad, los niños, cuidadosa e ilusionadamente, incluso, van corrigiendo, subrayando errores, anotando el número de faltas... Y se ha logrado así la máxima eficacia para el niño y una considerable economía de esfuerzo y de tiempo para el maestro, aunque en distinta medida, ambas importantes.

Pero no todas las tareas escolares ofrecen esta misma facilidad para la autocorrección. El trabajo personal del niño en una redacción, en un resumen, en un dibujo del natural, por ejemplo, admite muchas interpretaciones y matices; es por sí mismo de imposible reducción a la unidad de solución, y esto dificulta enormemente las cosas, hasta el extremo de que no creo que quepa en ellos otro recurso que la revisión directa y personal del maestro sobre cada niño.

De todos modos, como autocorrección, como es de desear, en unos casos, o como corrección por el maestro, como es obligado, en otros, lo importante es que ni un solo día el trabajo de los niños quede sin la necesaria revisión. Norma es ésta que importa seguir con el más severo rigor, sin concesión alguna a lo circunstancial, hasta hacer de la revisión, en evitación de probables descuidos, casi un hábito. Y esto, de la única manera aceptable: dando a la corrección un tono amable, paciente, esperanzado, sin la más leve sombra de desaliento —el gran riesgo de la revisión— para el niño; pensando que «todo está bien, aunque todo puede estar mejor»; concediendo, en fin, un crédito de capacidad casi ilimitada a los niños y sembrando en ellos afanes de superación, estímulos y alientos a manos llenas, que es ganarles para más logradas realizaciones.

LA ENSEÑANZA CORRECTIVA EN LA PRACTICA

Por ARTURO DE LA ORDEN HOZ

JUSTIFICACION

Si, por una parte, el cerebro infantil fuese una "máquina perfecta de aprender", y, por otra, todos los maestros fueran instrumentos docentes de precisión, holgarían estas líneas y todo cuanto se ha escrito en torno a la enseñanza correctiva.

Pero la realidad es muy otra. La comprobación del rendimiento escolar nos muestra diariamente que no todo lo que los maestros enseñan es aprendido, y aun lo que es aprendido no lo es correctamente por todos los alumnos y en todas las situaciones. Este hecho nos lleva de la mano a postular para las escuelas una doble tarea: Primero, determinar con la máxima precisión posible las deficiencias del aprendizaje y sus causas; y en segundo término, llevar a efecto un plan de enseñanza tendente a corregir los errores de aprendizaje constatados en todos y cada uno de los alumnos de la clase. Esta tarea, esencial en una escuela bien organizada, ha venido denominándose *Enseñanza correctiva*, cuyo enunciado es casi una definición.

DIAGNOSTICO DE LAS DEFICIENCIAS EN EL APRENDIZAJE

De las líneas precedentes se deduce que la enseñanza correctiva ha de aplicarse a *posteriori*, es decir, una vez descubierto que la enseñanza normal ha fracasado por una u otra causa. Para que la enseñanza correctiva sea tal, es necesario que subsane los errores anteriores, lo cual quiere decir que hemos de fijar con exactitud cuáles hayan sido éstos y sus causas, para actuar en consecuencia, *atacando directamente el obstáculo y superan-*

do. Esta operación, previa a la corrección, es el diagnóstico, palabra de indudable sabor clínico y que hace clara referencia a una auténtica enfermedad, distinta en cada uno de los pacientes, en este caso de los alumnos. Bien es verdad que pueden darse, y de hecho se dan, deficiencias generales en el aprender, que tienen por causas factores que actúan sobre todo el grupo discente, tales como métodos equivocados, objetiva dificultad de una materia, etc.; pero generalmente las dificultades y errores adquieren formas peculiares en cada escolar. Ya volveremos sobre ese problema al tratar de la corrección propiamente dicha; ahora tratemos de concentrar nuestra atención sobre el diagnóstico, cuyo proceso normal es, más o menos, el siguiente, en la mayoría de los casos:

- A) El maestro, al comprobar el rendimiento escolar mediante "tests" de instrucción, pruebas objetivas o exámenes del más diverso tipo, se encuentra con el hecho de que determinado número de escolares fracasan en uno u otro sentido.
- B) En consecuencia, el docente quiere saber las causas de esas deficiencias en orden a su estudio y tratamiento. Las posibles causas de las deficiencias en el aprendizaje son prácticamente innumerables. Sin embargo, se puede ofrecer un cuadro general de los factores más influyentes en las dificultades y errores de aprendizaje.

En primer término, factores objetivos o comunes a la totalidad de los alumnos de una clase. Pueden citarse, a título de ejemplo, la deficiente orientación de la enseñanza, incapacidad docente del maestro, metodología equivocada y rígida, fal-

ta de motivación, dificultad intrínseca de alguna parte del programa, etc.

En segundo término, y como caso más frecuente, puede afirmarse que las deficiencias discentes vienen determinadas por factores subjetivos o individuales. Y, dentro de éstos, pueden señalarse factores biológicos, psicológicos y sociológicos o ambientales. Los errores pueden estar determinados por uno de estos grupos de factores, pero ordinariamente son efectos de la interacción de todos o varios de ellos. A nadie se le escapa que defectos en los órganos de los sentidos, o el mal funcionamiento glandular, constituyen un "handicap" para el aprendizaje y, al mismo tiempo, pueden estar asociados con otros factores perturbadores, psicológicos o ambientales. Otro tanto podría decirse de experiencias emocionales desafortunadas, retraso mental o cualquier otro trastorno psicológico, influyendo negativamente en el éxito de la enseñanza y asociado con otros factores de distinto tipo. Pues bien, una vez descubierta la deficiencia, clasificada y averiguadas sus causas, el maestro ya puede establecer el diagnóstico que le ha de servir de base para planear la enseñanza correctiva.

Como normativa elemental para establecer un buen diagnóstico, el Magisterio puede tener en cuenta los siguientes puntos:

1.º Si al comprobar el rendimiento, se encontrase que el 75 por 100 o más de los escolares han fracasado en las pruebas, se debe pensar generalmente no en incapacidades individuales de los alumnos, sino en una o varias de las causas que hemos clasificado como factores objetivos; es decir, que lo más probable es que la enseñanza haya sido defectuosa o se hayan usado métodos inadecuados o no se haya insistido lo suficiente en el tema, etc. Por consiguiente, debe el maestro buscar las causas de los errores en su propio trabajo.

2.º Si los errores en el aprendizaje fueran distintos en cada alumno, como ocurre ordinariamente, sin que el fracaso alcance el porcentaje anteriormente citado, el docente, sin descartar por completo la hipótesis de que haya podido influir una causa general, debe, sin embargo, orientar su diagnóstico hacia cada uno de los alumnos o a grupos de éstos que hayan caído en las mismas faltas.

3.º De un modo u otro, ante el fracaso de un escolar, un diagnóstico con pretensiones de corrección deberá englobar los siguientes aspectos:

- a) Condiciones físicas (fundamentalmente agudeza de los diversos órganos sensoriales).
- b) Inteligencia: nivel y perfil mentales.
- c) Aptitudes especiales.
- d) Hábitos de trabajo y estudio.
- e) Realizaciones escolares.
- f) Rendimiento escolar normal del alumno.
- g) Historia escolar del niño.
- h) Interés.
- i) Aptitudes y aspiración.

j) Adaptación emocional y social.

k) Condiciones del hogar.

En resumen, se tratará en todo caso de reunir el mayor número posible de datos que nos permitan establecer las causas de los errores escolares con garantía de acierto.

PLAN CORRECTIVO

Hecho el diagnóstico, llegamos propiamente a la enseñanza correctiva, la cual se ha de planear en cada caso de modo diferente, de acuerdo con el diagnóstico. Así, pues, no se pueden dar normas concretas sobre el plan de corrección en general, ya que en cada caso estará orientado de distinto modo, en razón de la clase de error que quiera corregirse. No obstante, la marcha general del trabajo correctivo puede trazarse como sigue:

1.º Eliminación o disminución, hasta el máximo posible, de las causas de los errores discentes.

2.º Ayuda al escolar para que pueda vencer o compensar de algún modo los impedimentos para aprender.

3.º Poner sumo cuidado en evitar aprendizajes erróneos.

4.º Desarrollar aquellas habilidades, conocimientos y técnicas que el discente posea en grado mínimo y que favorezcan un buen aprendizaje.

5.º Fomentar las actitudes favorables al aprendizaje.

6.º Ayudar al alumno a desarrollar los métodos y hábitos de trabajo necesarios para continuar progresando, una vez haya cesado el plan correctivo.

Estas indicaciones están muy lejos de constituir un programa normativo concreto; se trata, más bien, de sugerencias que pueden facilitar la confección en cada caso del plan correctivo más eficaz.

LA INDIVIDUALIZACION DE LA CORRECCION

Se ha escrito bastante en torno a la cuestión de si la enseñanza correctiva ha de ser colectiva o individual. En pro de una y otra solución se han aportado razones de valor diverso. Generalmente se acepta que si bien la enseñanza individual pura sería provechosa en grado sumo para corregir los defectos individuales de cada alumno, razones de organización escolar aconsejan preferentemente la llamada enseñanza individualizada, que, en síntesis, no es otra cosa que un procedimiento que, teniendo en cuenta las diferencias entre los alumnos, armoniza en un sistema de organización flexible las características individuales con las exigencias colectivas de la escuela.

Es evidente que cuando los errores discentes alcanzan a la totalidad o a una gran mayoría de

la clase obedeciendo a una causa general, la corrección ha de planearse para la colectividad de los escolares, y la corrección individual constituiría una innecesaria pérdida de tiempo y energía. Por ejemplo, si el maestro comprobase, a la semana de haber enseñado la ortografía de diez palabras, que el 90 por 100 de la clase seguía escribiendo mal tales vocablos, y al buscar la causa de este fracaso encontrase que era debido a deficiencias en la exposición de las palabras y a la ignorancia del significado de las mismas, por parte de los alumnos, la enseñanza correctiva, en este caso, sería una nueva sesión colectiva eliminando las dos causas de error precitadas.

Pero con la mayor frecuencia, los errores y dificultades en el aprendizaje son individuales, e incluso los colectivos adquieren un aspecto o forma especial en cada alumno, de acuerdo con su personalidad y ambiente. En consecuencia, la corrección deberá adoptar generalmente la forma de enseñanza individual teniendo en cuenta las características y circunstancias concurrentes en cada escolar. Ahora bien, puesto que un Maestro no puede atender individualmente a cada uno de sus alumnos, dada la actual organización institucional de la enseñanza, es necesario pensar en un sistema que armonice las exigencias colectivas de la escuela y las necesidades individuales de cada alumno. Este sistema ha recibido el nombre de Enseñanza individualizada y ha sido llevada a la práctica bajo diversos nombres y adoptando diversas formas.

Motivación de la enseñanza correctiva

Si la motivación constituye un factor importante en el aprendizaje en general, su papel en la corrección de las anomalías discentes es esencial. Para hacer frente con éxito a sus problemas educativos, el alumno con dificultades escolares necesita, en primer lugar, estar convencido de que su trabajo, es importante, y después comprobar que los resultados de su esfuerzo son satisfactorios. En consecuencia, la enseñanza correctiva deberá estimular el deseo de aprender del niño y hacerle patentes sus propios avances.

Según Brueckner y Bond (1), los más importantes principios inmediatos de la motivación del trabajo discente correctivo son los siguientes:

1. El maestro deberá mostrarse optimista respecto del trabajo del escolar y de los resultados del tratamiento correctivo.
2. Cualquier éxito del alumno, por pequeño que sea, deberá ser acentuado y puesto de relieve.
3. Los errores deben señalarse en forma positiva.

(1) BRUECKNER, L. J. y BOND, G. L.: *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. Ed. Rialp. Madrid, 1962.

4. Deben ponerse de manifiesto al alumno los progresos realizados.

5. Deben evitarse las incompatibilidades entre la corrección y las actividades de carácter placentero.

6. Todo trabajo correctivo debe hacerse con un propósito aceptado por el niño y no limitarse al mero entrenamiento.

7. Los conocimientos y destrezas adquiridos deberán ser inmediatamente aplicados y evaluados.

El diagnóstico y la corrección, tareas ordinarias de la escuela

Sería erróneo deducir de todo lo anteriormente expuesto que el diagnóstico de las anomalías discentes, y su corrección pedagógica, constituyen situaciones excepcionales que vienen a perturbar la marcha ordinaria de la vida escolar. Por el contrario, estas actividades deben considerarse como fases normales del proceso de enseñanza. De hecho, desde que la escuela existe, los maestros más eficaces han tomado las oportunas medidas para determinar el carácter y etiología de las dificultades en el aprendizaje de sus alumnos, y remediarlas, dentro del marco de las tareas escolares comunes.

Es cierto que determinadas deficiencias, por su naturaleza o grado de severidad, no pueden ser diagnosticadas y tratadas satisfactoriamente por el maestro, ni aun sacrificando parcialmente el desarrollo de la actividad ordinaria. Estos casos, afortunadamente poco frecuentes, precisan técnicas y equipos diagnósticos y correctivos que la escuela no posee, y, en consecuencia, habrán de ser remitidos a clínicas psicopedagógicas u otras instituciones idóneas. Mas, las dificultades discentes de mayor frecuencia pueden y deben ser tratadas en la escuela, sin que ello suponga un obstáculo para la marcha ordinaria de la enseñanza.

¿Cómo armonizar las tareas del descubrimiento e identificación y tratamiento específico de las anomalías en el aprendizaje con el plan general de acción de una clase o de una escuela? La respuesta es obvia: estableciendo realmente un plan bien articulado de actividades escolares que incluya, como elementos normales, el diagnóstico y la corrección pedagógicos. Podría objetarse, en principio, que no es fácil determinar *a priori* cuáles van a ser las dificultades discentes en el curso del desarrollo de las diferentes materias y, por consiguiente, mal puede preverse su tratamiento en el plan de trabajo.

La objeción sería válida si pretendiéramos planificar el diagnóstico y la corrección de irregularidades concretas; pero lo que queremos significar, al hablar de la inserción de las tareas de descubrimiento y terapéutica del aprendizaje anormal en el programa escolar, es cosa bien distinta. Se tra-

ta de planear medidas de carácter general que permitan conocer, identificar y eliminar los errores discentes que se vayan produciendo, sin alterar sensiblemente la marcha de la clase.

En este sentido, el plan de trabajo escolar precisa reunir las siguientes condiciones:

En cuanto al diagnóstico.

1. Establecer clara y explícitamente objetivos o metas educativos bien escalonados, que jalonen adecuadamente tanto la enseñanza como el aprendizaje.

2. Prever un sistema de comprobación periódica del rendimiento escolar, en orden a determinar el progreso de los alumnos con relación a los objetivos propuestos. Este control sistemático permitirá descubrir a tiempo los retrocesos, lagunas y puntos débiles en el aprendizaje de los alumnos.

3. Asegurar el registro acumulativo en fichas, carpetas o documentos de otra índole, de las características fundamentales de la personalidad de cada niño y del desarrollo de su vida escolar, tanto en el aspecto instructivo cuanto en el de la conducta, intereses, etc. También puede ser de gran valor registrar cuidadosamente las observaciones del maestro, familiares y compañeros del chico.

En cuanto a la corrección

4. Adoptar un sistema flexible de clasificación de los alumnos que permita en un momento dado reagrupar a los niños de una clase, armonizando las necesidades comunes con las específicas de la corrección. Esta cláusula ataca de frente el mito de la intangibilidad del agrupamiento en dos, tres o cuatro secciones con carácter permanente. La ri-

gidez, como criterio de organización, es insostenible. Nada se opone, por ejemplo, a que agrupemos a los niños para la enseñanza del cálculo de una manera totalmente distinta que la requerida para la lectura. Las exigencias de cada situación deben constituir, en última instancia, la guía para la organización de la clase.

5. Asegurar la planificación y preparación inmediata del trabajo escolar. Tal preparación implica no sólo la determinación previa de lo que ha de ser objeto de enseñanza, métodos y materiales a utilizar, bibliografía, etc., sino también la organización completa de la clase en función de las necesidades de los alumnos que hayan de ser satisfechas durante la semana, la jornada o el periodo —siempre corto— que se trate de planificar. Si hay grupos retrasados en una materia, y siempre los hay, habrán de ser tenidos en cuenta también en esta preparación inmediata de la actividad escolar.

6. Prever diversas series de ejercicios, bien graduados en dificultad, con el fin de facilitar el aprendizaje de los puntos del programa más difíciles o que con más frecuencia dan lugar a dificultades discentes.

Este sencillo esquema operativo no sólo no interfiere la marcha ordinaria de la escuela, sino que forma parte integrante de la misma; más aún, consideramos una necesidad insoslayable para el desarrollo normal de la enseñanza la inclusión de estos puntos en el plan general de la escuela. Su puesta en práctica facilitará al maestro la comprensión de la naturaleza y causas de los eventuales problemas discentes que se puedan producir, y le ayudarán en la búsqueda de las soluciones más adecuadas para la corrección de tales irregularidades, sin perturbar el desenvolvimiento ordinario de la escuela.

Puede afirmarse que en nuestra enseñanza se establece con frecuencia una especie de competición entre el manual y el examen para inflar uno y otro a expensas de la buena formación del espíritu. Los programas para la enseñanza primaria son excelentes, en general, inteligentes, moderados, abiertos tanto a la elección como a las iniciativas de un buen maestro. Las directrices ministeriales dan también los mejores consejos pedagógicos.

Pero he aquí que un autor quiere hacer un manual. Tiene que interpretar el programa y no debe sentar plaza de ignorante. Desea satisfacer a todos los usuarios tan completamente como sea posible. Por consiguiente, el manual se infla. El maestro se atiene al contenido del libro y olvida el programa, convirtiendo en programa el Índice de aquél.

(T. C. F. Adrien: "Éléments et conditions d'une formation commune de base", en *L'Enseignement Problème social*. Semaines Sociales de France. 45^e session. Versailles, 1958, pág. 193.)

COMPROBACION DE LOS RESULTADOS DEL TRABAJO ESCOLAR

Por VICTORINO ARROYO DEL CASTILLO

INTRODUCCION

Intentar la comprobación de los resultados del trabajo escolar es una tarea sumamente delicada, siempre que se pretenda hacer con sinceridad y con objetividad.

Evaluar el rendimiento de una institución de carácter educativo supone una cierta complejidad. Complejidad que está en la raíz misma de la finalidad de la institución y de la serie de factores que intervienen en la consecución de dicha finalidad. Todo ello nos habla de una serie de dificultades, pero no de una imposibilidad.

Para comprobar, en sentido amplio y general, el trabajo escolar con una cierta eficiencia, deberíamos atender, en principio, a los siguientes aspectos fundamentales:

- Objetivos esenciales a alcanzar en la educación.
- Areas principales de comprobación escolar.
- Medios fundamentales de comprobación del rendimiento escolar.

OBJETIVOS ESENCIALES A ALCANZAR EN LA EDUCACION

1. De acuerdo con el peso de una tradición filosófica, cultural, religiosa, social, política, económica, etc., se impone la necesidad de señalar unos objetivos finales de la educación en sus distintos niveles humanos, que serían alcanzados a través de objetivos inmediatos, tras una seria, mediatada y profunda planificación.

2. Partiendo de las necesidades físicas y psicológicas del sujeto de la educación, así como de la situación del mundo actual en sus variados aspectos y de la humanamente previsible en un futuro, se impone la estructuración institucional adecuada, tanto en su aspecto interno como externo, para conseguir los objetivos que se señalen.

AREAS PRINCIPALES DE COMPROBACION ESCOLAR

3. Partiendo de la dificultad en el momento actual, por carecer de las técnicas adecuadas, de evaluar el resultado del trabajo escolar, se impone la necesidad de fijar una serie de áreas de comprobación tanto en los aspectos cuantitativos como cualitativos, que intervienen en el trabajo escolar.

4. Una seria evaluación del trabajo escolar debería controlar lo más objetivamente posible el contenido que se desprende de los siguientes aspectos generales:

4.1. En relación con el escolar: habría que atender a tres aspectos esenciales. *El aspecto intelectual*, integrado por su capacidad mental, los conocimientos poseídos, los hábitos, capacidades y destrezas alcanzados y las actitudes positivas logradas; *el aspecto afectivo*, integrado por un desarrollo de tipo emocional, una madurez de criterio moral y ético y una adecuación de la conducta personal con una serie de principios generales; y, por último, *el aspecto social*, integrado por una adaptación familiar, escolar y vocacional, principalmente.

4.2. En relación con el maestro: Se debería atender también al control lo más objetivo posible de los siguientes aspectos principales: *El aspecto profesional*, que pudiera estar integrado por la firmeza y hondura de su vocación, por sus cualidades didácticas y de gobierno, por su concepto de sí mismo, por su nivel de aspiraciones, por su situación económica y otros; *el aspecto humano*, donde podrían converger, aparte de otros, el tono de comunicación con los escolares, su preocupación, dedicación y entrega no sólo a la tarea instructiva, sino a la tarea de formación, orientación, ayuda y consejo a los escolares, y, por último, *el aspecto social*, en el que pudieran analizarse la relación humana con las familias, con las autoridades, con los compañeros y su prestigio en la localidad.

4.3. En relación con los contenidos científicos y educativos: Se debería atender a las necesidades básicas del sujeto de la educación, tanto desde un punto de vista físico como psicológico y social. A través de los siguientes sectores pudiera realizarse una educación integral, que nuestra época exige: educación física; educación sanitaria; educación nutricional; educación intelectual (instrucción básica); educación artística y técnica; educación social; educación moral y religiosa. Cada uno de estos sectores educativos debería articularse en unidades programáticas, que incluyeran un conjunto de ideas a aprender, una formación de hábitos, capacidades y destrezas y un desarrollo de actitudes positivas, fijando de manera concreta los objetivos fundamentalmente educativos de cada sector y pretendiendo alcanzar este objetivo a través de las distintas unidades de programa, cada una de ellas con sus características propias, su variado contenido teórico y práctico, su diversa estructura metodológica, teniendo en cuenta la coordinación

de los distintos sectores entre sí, estableciendo las posibles relaciones entre su distinto contenido y sin olvidar la continuada evaluación que corrigiera posibles fallos o defectos.

4.4. En relación con el método. Debería atenderse a sus características generales y especiales, a su adecuación a la estructura teórica y práctica de cada sector educativo y a la estructura física, psicológica y social del escolar.

4.5. En relación con la finalidad del trabajo escolar. Habría que marcar una serie de objetivos que polarizase el quehacer de la institución docente, fijando claramente si sólo interesa una finalidad instructiva, impartiendo una serie de conocimientos, utilizando una serie de medios para lograr un eficiente aprendizaje y un cierto control para comprobar la labor realizada; o si, por el contrario, interesa más bien una finalidad educativa, verdadera finalidad de la institución docente, en la que entraría en juego, al lado de una transmisión de saberes, una comunicación de vivencias, actitudes, hábitos e ideales, en un fecundo y formativo diálogo maestro-alumno, sobre la base de una información, formación, orientación, ayuda y consejo al escolar.

4.6. En relación con la estructura institucional. Considerando la escuela como una comunidad enmarcada en el seno de otra comunidad más amplia, de la cual recibe una serie de influencias, pero en la que también debe hacer notar sus influjos, deberían perfilarse una serie de objetivos de carácter social, individuales y colectivos, claros y definidos, a alcanzar por la institución docente, modificando sus estructuras, tanto internas como externas, y comprobar el alcance de su rendimiento en la consecución de tales objetivos.

MEDIOS FUNDAMENTALES DE COMPROBACION DEL RENDIMIENTO ESCOLAR

5. Al pretender evaluar todos y cada uno de los aspectos anteriormente señalados y que de alguna forma influyen en el rendimiento escolar nos damos cuenta de que no todos presentan la misma posibilidad de medida.

6. Por ello, se impone la utilización de una serie de técnicas distintas para comprobar con una cierta

objetividad el rendimiento que se quiera apreciar, una vez fijados los objetivos previos a alcanzar.

7. Si la institución docente ha de tener una marcada influencia tanto en los escolares como en la comunidad en que está enclavada, con perspectivas no sólo actuales sino de futuro, se impone la utilización de medios que tengan un carácter individual y social para la comprobación del rendimiento, que forzosa-mente se han de traducir en técnicas psicológicas y sociológicas.

8. Para algunas de las áreas de evaluación que anteriormente hemos mencionado existen técnicas de comprobación: *tests* de inteligencia, de instrucción, de personalidad, de madurez emotiva, de juicio moral, etc., así como cuestionarios, escalas de producción, pruebas objetivas y escalas de tipo social...; para otras, una vez fijados los objetivos esenciales a alcanzar o las exigencias que implicarían, pudieran confeccionarse las pruebas correspondientes para su comprobación.

9. Tanto desde un punto de vista individual como social se precisa la confección de instrumentos adecuados que intenten comprobar con una cierta objetividad las múltiples facetas del rendimiento escolar.

CONCLUSION

10. Los distintos apartados anteriores nos hablan de una enorme dificultad en la comprobación del trabajo escolar, pero no de su imposibilidad; nos hablan de lo mucho que queda por hacer, y nos hablan a la conciencia para empujarnos a emprender un camino difícil, pero necesario y urgente.

11. Si solamente nos fijamos en el aspecto intelectual del quehacer escolar, su comprobación, una vez fijados unos objetivos prudenciales, es tarea algo más fácil y sencilla, pues se trataría lisa y llanamente de controlar los *conocimientos* adquiridos por los escolares en una institución.

12. La institución escolar no ha de servir sólo y exclusivamente a una finalidad instructiva, sino a una integral educación, y por ello, para comprobar sus resultados, se impone la necesidad de controlar, de medir, de evaluar, de objetivar con la más fina precisión posible, los múltiples factores que intervienen en la compleja obra educativa.

Las ciencias del hombre obedecen a dos movimientos, en cierto sentido contrarios. Por una parte, progresan en vigor, en eficacia metodológica. Amplian el campo de la ciencia suprimiendo progresivamente el sector de la especulación vulnerable. Multiplican los procedimientos de comprobación y disponen de técnicas que aseguran la «aplicación» de sus resultados. Por otra parte, están sometidas a revisiones frecuentes en presencia de un mundo que les obliga, por vez primera, a tener en cuenta todas las formas que reviste la economía, la sociedad y la civilización, la apertura a un universalismo procedente de los hechos y no de las intenciones, en un mundo cuyo devenir histórico no deja subsistir ya islotes reservados, que tiene en cuenta el equilibrio interno de las nociones y el sistema de las relaciones internacionales.

(GEORGES BALANDIER: «Réflexions prospectives sur les sciences sociales et humaines». En *Prospective*. Presses Universitaires de France, París, 1963, pág. 70.)

NORMAS GENERALES PARA LA PREPARACION, APLICACION, CALIFICACION Y PUNTUACION DE LAS PRUEBAS OBJETIVAS

Por L. GONZALO CALAVIA
Inspector Central de Enseñanza Primaria

Las pruebas objetivas constituyen un instrumento para la apreciación cuantitativa del rendimiento escolar cuyas ventajas son extraordinarias, en determinados aspectos, frente al examen oral y la composición escrita y superan, en parte, los inconvenientes atribuidos a los tests de instrucción.

Ante esta clase de pruebas todos los alumnos se hallan en igualdad de condiciones, el número elevado de preguntas formuladas elimina en gran medida la influencia del azar, su calificación es objetiva y rápida, ganan el interés y la confianza del sujeto y la elaboración estadística de sus resultados permite obtener interesantes conclusiones, utilizables para matizar la graduación de la escuela en el momento que se considere oportuno.

Sin embargo, las pruebas objetivas tienen sus limitaciones. Así, por ejemplo, las exploraciones realizadas mediante pruebas objetivas son, con frecuencia, más extensas que profundas; este procedimiento de evaluación "no pone de relieve las aptitudes, los intereses y los ideales"; ofrecen dificultades para comprobar plenamente la capacidad de razonamiento matemático; no permiten lo que estrictamente se entiende por expresión literaria, etcétera. Todos estos aspectos cualitativos de la personalidad se comprueban mucho mejor mediante otros procedimientos, incluso utilizando las clásicas pruebas orales y escritas.

Ahora bien, no conozco otro recurso más aconsejable que las pruebas objetivas para explorar cuantitativamente los conocimientos escolares con

más rapidez y justicia, y obtener datos precisos para mejorar la organización de la escuela y de la enseñanza, ahorrando un tiempo y unas energías que pueden invertirse en otras actividades educativas, cuya importancia nadie niega, y que, lejos de ser incompatibles con las pruebas objetivas, resultan favorecidas por las mismas en multitud de aspectos.

El uso de las pruebas objetivas implica las siguientes operaciones:

- I. Preparación del cuestionario.
- II. Aplicación de las pruebas.
- III. Calificación de los resultados.
- IV. Puntuación o valoración de los mismos.
- V. Elaboración estadística.
- VI. Expresión gráfica.

Intentaremos describir sumariamente las cuatro primeras operaciones, dejando para otra oportunidad las restantes.

I. PREPARACION DEL CUESTIONARIO

A) TIPOS DE PREGUNTAS.— En el complicado fenómeno del aprendizaje escolar influyen multitud de factores a los cuales responde la diversidad de tipos de pregunta que deben ser incluidos en una prueba y cuyo conocimiento resulta imprescindible para su elaboración.

Es ya del dominio común la clasificación de las preguntas que propone Raymond Buyse, recogida en el siguiente cuadro sinóptico:

Tipos de preguntas que exigen	}	La evocación de un recuerdo (conocimiento asimilado).	}	Preguntas de memoria.
				Frases o textos mutilados.
		El reconocimiento de un recuerdo (noción reconocida).		Respuestas sugeridas o de complemento.
				Elección entre varias respuestas: única o múltiple.
				Apreciar la mejor respuesta.
				Asociar conocimientos.

Esta enumeración no tiene carácter exhaustivo, pues aún podrían añadirse otras clases de preguntas, como las que persiguen la identificación gráfica de conocimientos, ordenación cronológica o causal de hechos, colocación de nombres sobre un mapa mudo o dibujo esquemático de objetos en lugares previamente señalados por una flecha, expresión de juicios y razonamientos, etc. Pero sólo nos ocuparemos de las diferentes clases de preguntas que figuran en el cuadro transcrito y aún será necesario prescindir de algunas en la práctica por razones que a su debido tiempo quedarán expuestas.

1. Preguntas de memoria. Exigen una respuesta simple que consiste en una cifra, fórmula, palabra o frase muy breve. Ejemplos:

— ¿Cuántos son los Mandamientos de la Ley de Dios?

— Escribe la fórmula del ácido sulfúrico.

Este tipo de preguntas es aconsejable, sobre todo cuando la prueba ha de aplicarse oralmente, en cuyo caso debe procurarse la mayor brevedad en su formulación.

2. Frases o textos mutilados.— El sujeto debe colocar la palabra correspondiente en lugar de los puntos suspensivos. Ejemplos:

— La línea que tiene una parte ... y otra ... se llama mixta.

— Las provincias de Castilla la Vieja son: Santander ..., Logroño, Soria ... y Avila.

Cuando la omisión es única puede también emplearse esta forma en el caso de aplicación oral de la prueba.

3. *Respuestas sugeridas o de complemento.* Trátase, como indica su nombre, de completar un texto. Ejemplos:

— España y Francia están separadas por los montes

— Las palabras que dicen cómo son o cuántas son las personas, animales o cosas se llaman ...

Esta forma es análoga a la anterior, pero resulta más adecuada para la aplicación oral de la prueba.

4. *Elección única entre varias respuestas.* Ejemplos:

— La palabra *correr* es un (pronombre, verbo, adverbio, artículo). Escribe la palabra verdadera.

— La Guerra de la Independencia comenzó el año ... (1492, 711, 1808, 1912). Escribe la fecha verdadera.

5. *Elección múltiple entre varias respuestas.* Ejemplos:

— Entre las palabras que voy a pronunciar escribid las que sean nombre de metales (rosa, mercurio, león, oro, oxígeno, fósforo).

— Escribid los nombres de ciudades europeas (Buenos Aires, París, Pekín, Roma, Nueva York).

Tanto en las preguntas de elección única como en las de elección múltiple, el orden en que se enuncian las palabras que deben ser objeto de elección variará en cada caso, para evitar que la solución de las dificultades pueda lograrse de una manera automática.

6. *Apreciar la mejor respuesta.* Se pretende que el sujeto elija la mejor respuesta entre varias aceptables o falsas. Ejemplos:

— Un triángulo escaleno es

1. Una figura geométrica.
2. Un polígono.
3. El que tiene todos sus lados desiguales.
4. El que tiene los ángulos iguales.

— El trigo es

1. Un vegetal.
2. Un mamífero.
3. Una planta leguminosa.
4. Una fanerógama gramínea.

Si la prueba se aplica por escrito el alumno consignará en la línea de puntos el número de la mejor respuesta, sin necesidad de copiarla.

7. *Distinguir lo verdadero de lo falso.* El alumno debe aceptar o rechazar una proposición, escribiendo simplemente las palabras *sí* o *no*, según sea verdadera o falsa. También puede con-

testar con las iniciales V = verdadero y F = falso. Ejemplos:

— España es una isla. (.....)

— El Cid conquistó Valencia. (.....)

— El cuadrado de 8 es 16. (.....)

— La esperanza es una virtud cardinal. (.....)

Este tipo de preguntas se halla muy influido por el azar, aunque para su puntuación se empleen fórmulas que intentan eliminarlo. Además, y con el fin de garantizar la validez de la prueba, es necesario formular un número elevado de preguntas.

8. *Asociar conocimientos.* El alumno debe ordenar dos series de ideas relacionadas entre sí. Ejemplo:

— Escribid en el mismo orden en que esté colocado el nombre de las ciudades, el de los ríos que pasan por ellas.

Lugo. Duero. (.....)

Zaragoza. Guadalquivir. (.....)

Sevilla. Miño. (.....)

Toledo. Ebro. (.....)

Soria. Tajo. (.....)

Una vez conocidos los diferentes tipos de pregunta deben tenerse en cuenta durante la elaboración del cuestionario las siguientes instrucciones:

1.^a Determinar la zona de conocimientos que se va a explorar. Constituye una ventaja no sólo para la formulación de la prueba, sino para trabajar ordenadamente en la escuela, dividir los programas en asignaciones trimestrales, mensuales y semanales. De esta forma se saben de antemano las lecciones o temas que han de ser explicados y aprendidos durante determinada unidad de tiempo. Suponiendo que se desee confeccionar un cuestionario sobre el sector del programa desarrollado en un mes acerca de los diferentes grupos de conocimientos (Religión e Historia Sagrada, Lengua castellana, Aritmética y Geometría, Historia y Geografía, Ciencias cosmológicas), podría estar integrada la prueba por 20 preguntas para cada uno de ellos, que hacen un total de 100.

2.^a Ya acotada la extensión de la materia objeto de examen, conviene seleccionar cuidadosamente los puntos fundamentales.

3.^a Redactar las preguntas con brevedad y de manera que no admitan más que una sola respuesta exacta.

4.^a Se incluirán, guardando análoga proporción, preguntas que se consideren *fáciles*, de *dificultad media* y *difíciles*. Las tres o cuatro primeras deben ser tan sencillas que todos puedan contestarlas. Se consigue de esta manera ganar la confianza del sujeto y ayudarle a ponerse en marcha. Las últimas serán difíciles y por tanto las más discriminativas.

5.^a Los tipos de pregunta que hayan de ser empleados dependen de la naturaleza de la materia y finalidad perseguida con su aplicación. Deben estar representados los dos tipos de pregunta, es decir, las que hemos llamado de recuerdo y las de reconocimiento. En general conviene que la for-

ma de preguntar varíe. Si la prueba ha de aplicarse oralmente, son preferibles las preguntas de memoria, las frases o textos mutilados con una sola omisión, las respuestas sugeridas o de complemento y las de elección única entre varias respuestas.

6.ª Cada pregunta ha de poseer un significado independiente, cuidando mucho de que la respuesta exigida por ella no proporcione una orientación segura para contestar la siguiente.

B) DETERMINACIÓN DEL GRADO DE DIFICULTAD DE LAS PREGUNTAS. ¿Cómo sabremos las preguntas que en realidad son fáciles, de dificultad media o difíciles? No pueden seguirse más que dos caminos para superar este obstáculo. Consiste el primero en que el examinador haga uso de su "ojo clínico", determinado a priori desde un punto de vista subjetivo el grado de dificultad que ofrece cada pregunta y encasillándola dentro del grupo correspondiente. Este es el procedimiento seguido casi siempre en la práctica, aunque no cuenta con más garantías de éxito que el "buen sentido" pedagógico del examinador. Es preciso reconocer, por otra parte, que ese "buen sentido" no falta, la mayoría de las veces, en quien posee alguna experiencia docente.

Pero puede ocurrir que alguien desee utilizar un procedimiento más riguroso y aspire a formar un archivo de preguntas perfectamente clasificadas y controladas con arreglo a su grado de dificultad y a su valor diagnóstico.

Para ello, después de aplicada y calificada una prueba, dividiremos los sujetos que fueron sometidos a la misma en cinco grupos, ordenándolos de mayor a menor, según la puntuación alcanzada, con lo cual, y en el caso de que la prueba sea adecuada, se les podrá atribuir una notación cualitativa, pensando, sobre todo, en la facilidad de su interpretación para las familias. Suponiendo que se trate de una clase de 40 alumnos, quedarían distribuidos en la siguiente forma:

Grupo A.—Sobresalientes. ...	5 %	= 2; los 2 primeros.
" B.—Notables. ...	25 %	= 10; del 3 al 12 inclusive.
" C.—Aprobados. ...	40 %	= 16; del 13 al 28 inclusive.
" D.—Dudosos. ...	25 %	= 10; del 29 al 38 inclusive.
" E.—Suspensos ...	5 %	= 2; del 39 al 40 inclusive.

Una vez hecho esto, se calcula el tanto por ciento de alumnos que ha contestado a cada pregunta, y los resultados se anotan en una ficha análoga al modelo adjunto.

ASIGNATURA: Geometría LECCION: ...
Pregunta: La medida del contorno de un polígono se llama...
Respuesta: Perímetro.

FECHA	E	D	C	B	A
23-X-63	13 %	42 %	64 %	79 %	92 %

(Los porcentajes pueden obtenerse de una manera automática, sin necesidad de realizar ningún cálculo, utilizando el "Formulario y tablas de estadística aplicada a la pedagogía", publicado por el doctor García Hoz.)

De esta manera podrán clasificarse las preguntas en tres grupos, según su dificultad y valor discriminativo.

Difíciles. Las que ponen de manifiesto cuáles son los alumnos de rendimiento escolar brillante y los de rendimiento pobre. Son las preguntas mejores.

De dificultad media. Aquellas cuyo porcentaje va aumentando gradualmente desde los alumnos débiles a los fuertes. Son preguntas buenas.

Fáciles. Son las que son contestadas por todos, sin diferencia notable entre alumnos buenos y malos.

La realización de este trabajo proporcionará además al maestro datos preciosos para descubrir cuáles son los puntos de cada cuestión peor asimilados por los alumnos, permitiéndole organizar la correspondiente enseñanza correctiva.

C) FORMAS EQUIVALENTES DE UNA PRUEBA. A veces se hace necesaria la utilización de pruebas equivalentes. Así, por ejemplo, en el caso de sospechar que los alumnos de una clase han sido preparados fraudulentamente para una prueba conocida antes de su aplicación.

Dos formas de una prueba sólo serán intercambiables si son equivalentes. Y para que pueda admitirse esta equivalencia resulta imprescindible conocer la constancia con que miden lo que se pretende medir.

Se llama *constancia* o *fidelidad* de una prueba su grado de estabilidad, es decir, la concordancia de los resultados que, por ejemplo, se obtienen aplicándola dos o más veces al mismo grupo de sujetos en condiciones análogas y mediando un breve intervalo, que puede oscilar entre uno y dos días.

El coeficiente de constancia entre dos balanzas de precisión es muy elevado porque, al pesar varias veces en cada una de ellas el mismo objeto, los resultados son idénticos. También puede hablarse de la constancia o intercorrelación entre los resultados de pesar dos veces en una balanza el mismo objeto. Algo parecido acontece con las formas equivalentes de una prueba, aunque no podamos aspirar a tanta exactitud.

Para construir formas equivalentes de una prueba e informarnos acerca de su constancia, se dividen las preguntas en dos series, siguiendo este orden:

Primera mitad o forma A: —1 —5 8—9.....
Segunda mitad o forma B: —2—3 6—7 10

Y después se aplica la fórmula de Spearman-Brown:

$$r_{1.2} = \frac{n r \frac{1}{2}}{1 + (n - 1) r \frac{1}{2}}$$

en la cual: $r_{1.2}$ = coeficiente de constancia;

$r = \frac{1}{2}$ = correlación entre las dos mitades de la prueba;

$n = 2$, es decir, las dos mitades.

Buyse ofrece esta fórmula simplificada de la siguiente manera:

$$r_{1.2} = \frac{2 r \frac{1}{2}}{1 + r \frac{1}{2}}$$

La obtención del coeficiente implica estas operaciones:

1.^a Aplicar las pruebas a un grupo de sujetos (los alumnos de una clase).

2.^a Calificar y puntuar los resultados.

3.^a Calcular la suma de los resultados de la serie A y hacer lo mismo con los de la serie B.

4.^a Calcular la correlación entre las dos series A y B aplicando la fórmula de Bravais-Pearson (método de los productos). Sus dos formas, que transcribo a continuación, son bien conocidas, y su explicación puede verla en cualquier manual de estadística el lector no informado:

$$r = \frac{\sum X \times Y}{\sum X \cdot \sum Y}$$

$$r = \frac{\sum X \times Y}{\sqrt{\sum X^2 \cdot \sum Y^2}}$$

5.^a Sustituir en la fórmula de Brown el valor $r = \frac{1}{2}$ por el coeficiente de correlación entre las dos series, A y B, de la prueba, antes obtenido.

El índice de constancia irá acompañado de sigma o de la desviación media como medidas de dispersión.

II. APLICACION DE LA PRUEBA

Ya elaborado el cuestionario pasamos a la fase de su utilización como instrumento de medida, para lo cual podemos adoptar diversos procedimientos, más o menos perfectos, según los recursos económicos con los que cuente la escuela. El ideal sería disponer de tantos cuestionarios impresos —o reproducidos en multicopista— como alumnos. De

esta manera todo consiste en distribuir dicho cuestionario, entregando un ejemplar a cada alumno. A una señal convenida comienzan a escribir las contestaciones en un lugar destinado para ello. Mas como este ideal no es compatible con el mezzuino presupuesto de nuestras escuelas, hay que recurrir al sistema de aplicación oral. Para ello basta con disponer de la mitad de una hoja de papel rayado, tamaño folio —cortado en sentido longitudinal— y un lápiz por alumno, debiendo ser observadas las siguientes instrucciones:

1.^a Recomiéndese a los alumnos que hagan punta al lapicero antes de comenzar el examen, ya que, una vez iniciado éste, no podrá ser interrumpido.

2.^a En el caso de que las mesas de los alumnos sean bipersonales, conviene ordenar que los instalados en la misma mesa se coloquen casi vueltos de espaldas entre sí para evitar que copien, cosa no difícil teniendo en cuenta que la brevedad de las respuestas permite captar su expresión gráfica mediante una simple ojeada. Este peligro queda neutralizado por las precauciones que toman los propios alumnos, dados la emulación y el interés que en ellos despierta la aplicación de las pruebas.

3.^a Si se practica por primera vez este tipo de exámenes, deben proponerse a los alumnos algunos ejercicios de entrenamiento, para lo cual llevará preparados el examinador ejemplos de las diferentes clases de preguntas incluidas en la prueba, que serán comentados y resueltos, a la vista de todos, en el encerado.

4.^a Los alumnos han de quedar perfectamente informados de que en su hoja de papel respectiva no tienen que escribir la pregunta, sino sólo la respuesta, advirtiéndoles además que, una vez comenzado el examen, no podrán hacer consultas ni pedir aclaraciones.

5.^a Evitese toda modulación sugestiva al hacer las preguntas, empleando en su enunciación voz blanca.

6.^a Ya preparados para comenzar, el examinador dice el número de la pregunta que va a formular —número que será escrito por los alumnos, seguido de un guión aislador—, y a continuación enuncia la pregunta con claridad, pronunciando al final la palabra *repito*, y haciéndolo así:

Los alumnos escribirán a la derecha del número indicado únicamente la respuesta, y si la ignoran, trazarán una raya horizontal sobre el renglón a ella destinado y esperarán la pregunta siguiente.

7.^a Transcurriendo un intervalo de tiempo prudencial, aunque siempre pequeño, ya que, por su brevedad, sólo se invierten de diez a veinte segundos en la escritura de cada respuesta, el examinador enunciará el número de la pregunta siguiente, procediendo luego a su formulación. Y así hasta finalizar la prueba.

Ya he indicado en lugar oportuno cuáles son los tipos de pregunta más convenientes cuando las pruebas hayan de aplicarse oralmente; pero si en

ellas se incluyeran algunas en forma de texto mutilado, elección múltiple, apreciación de la mejor respuesta o asociación de conocimientos, el examinador tendrá que utilizar el encerado en perjuicio de una vigilancia perfecta, que, en este caso, debería quedar confiada a otra persona.

8.ª Cuando se trate de grados inferiores, la prueba puede practicarse en dos etapas, pero recogiendo las hojas de los alumnos al terminar la primera y distribuyendo otras al comenzar la segunda, para evitar las revisiones y rectificaciones que hayan podido producirse entre una y otra fase.

9.ª En las escuelas graduadas será el director quien elabore los cuestionarios, estableciéndose un intercambio de maestros para que cada uno aplique las pruebas en sección distinta a la suya.

III. CALIFICACION DE LOS RESULTADOS

Para la calificación de los resultados puede el examinador confeccionar una clave en la que, al lado del número de las preguntas, figure su contestación correcta. Bastará luego con poner la clave sobre el papel utilizado por los alumnos, de manera que coincidan los renglones de ambos, para comprobar si entre la respuesta consignada en la clave y la del alumno existe la deseada identidad.

Cabe aumentar el rendimiento de las claves anteriormente descritas, si los alumnos de los grados superiores participan en la tarea calificadora. Con esta finalidad se intercambian o distribuyen los ejercicios de manera que los alumnos califiquen uno cualquiera distinto del suyo. Puede conseguirse más orden y mayor economía de tiempo haciendo que cada alumno entregue su ejercicio al que se sienta detrás de él y reciba el del anterior. El que ocupe la última mesa se levantará de su asiento para entregar el suyo al instalado en la primera de la misma fila.

Una vez dispuesto para empezar, el maestro —con la clave a la vista— enuncia en voz alta el número y la respuesta correspondientes a las preguntas del cuestionario, y los alumnos calificarán el ejercicio que tienen delante valiéndose de estos signos: + (aciertos), — (errores), O (omisiones).

Terminada la operación, los ejercicios vuelven a poder de sus dueños, quienes, en el caso poco probable de que exista algún error, se apresurarán a denunciarlo.

IV. PUNTUACION O VALORACION DE LOS RESULTADOS

Después de calificada la prueba, es necesario verificar su puntuación que nos permitirá expresar numéricamente el valor de los resultados.

Haciendo caso omiso de algunas dificultades, son admitidas, en general, las siguientes normas:

1.ª En las preguntas de memoria, frases o textos mutilados, respuestas sugeridas o de comple-

mento y asociación de conocimientos, a cada acierto se le adjudicará un punto.

2.ª En las preguntas que exigen del alumno apreciar la mejor respuesta se conceden dos puntos a la mejor respuesta y un punto cuando la respuesta elegida es buena, pero no la mejor.

3.ª Para las que consisten en distinguir lo verdadero de lo falso se aplica esta fórmula:

$$P = A - E$$

(P = puntuación; A = aciertos; E = errores.)

Si, por ejemplo, en un cuestionario de pruebas objetivas se incluyen 20 preguntas de falso-verdadero, y un alumno contesta satisfactoriamente 13, erróneamente 4 y deja 3 sin respuesta, la puntuación final será:

$$P = 13 - 4 = 9 \text{ puntos.}$$

La razón es muy sencilla. Generalmente se admite que un fenómeno es afectado por el azar tantas veces en favor como en contra. Ahora bien, si en el ejemplo propuesto aceptamos que los cuatro errores se han producido por azar, debe pensarse que otros cuatro aciertos son también fortuitos, y sólo nos quedan nueve aciertos computables para la puntuación.

4.ª En el caso de elección entre varias respuestas la fórmula anterior se transforma en esta otra:

$$P = A \frac{E}{n - 1}$$

(P = puntuación; A = aciertos; E = errores; n = número de aciertos posibles.)

Supongamos que en una prueba hay 30 preguntas de elección entre 6 respuestas posibles y que un sujeto elige la contestación adecuada 18 veces, una contestación errónea 10 veces y se abstiene 2 veces. La puntuación será:

$$P = 18 - \frac{10}{6 - 1} = 16 \text{ puntos.}$$

Aquí se trata de elegir una pregunta entre seis. Por eso las posibilidades de errar son exactamente 6 — 1; es decir, que el azar no influye tanto como en el caso de distinguir lo verdadero de lo falso.

Hasta ahora no hemos hablado de las abstenciones u omisiones en este tipo de preguntas, afectadas, en mayor o menor grado, por el azar. Pero no cabe duda acerca de la importancia que tiene para una correcta puntuación de la prueba la actitud del sujeto que procede a la buena de Dios, pretendiendo adivinar la respuesta exacta cuando no la sabe, o absteniéndose honradamente de contestar, sin preocuparse de que su ignorancia quede patente.

Con otras palabras: es fácil que cualquier alumno llegue a la convicción de que, al abstenerse de contestar, renuncia a todas las probabilidades de

acierto, conducta que habría de reflejarse en la puntuación de la prueba, y, como consecuencia, adopta la posición contraria, o sea, la de elegir una respuesta al azar, persuadido de que así acaso la flauta suene por casualidad.

¿Qué hacer para frenar a los más audaces, sin que al propio tiempo se estimule la tendencia inhibitoria de los tímidos?

Hay quien pretende resolver el problema valorando en sentido positivo las omisiones, aunque sólo hasta cierto punto. Un punto cuya determinación es, en definitiva, arbitraria.

Fernández Huerta propone que la fórmula general cuando se quieren estimar las omisiones —pero sin desorbitar esa estimación— quede transformada en la siguiente:

$$P = A + \frac{3}{10} \text{ omisiones} - \frac{E}{n - 1}$$

Obsérvese que el alumno que no contesta a ninguna pregunta obtiene con dicha fórmula una puntuación de 3 puntos sobre 10.

Yo he resuelto la cuestión de manera un tanto expeditiva, prescindiendo de las preguntas tipo falso-verdadero y de las de elección múltiple al confeccionar los cuestionarios que hayan de aplicarse oralmente y adjudicando un punto a las de elección única entre cuatro elecciones posibles.

Digamos, por último, que la puntuación total de la prueba se obtiene sumando las puntuaciones parciales de cada una de las preguntas.

Con el fin de facilitar la obtención de porcentajes, y por otras razones, debe procurarse, al preparar los cuestionarios, que la puntuación total máxima posible sea de 100 puntos.

COMPROBACION DE LOS RESULTADOS DEL TRABAJO ESCOLAR EN LECTURA, ESCRITURA Y CALCULO

Por VICTORINO ARROYO DEL CASTILLO

I. LECTURA

Siguiendo algunas de las normas marcadas en mi trabajo anterior, se impone para comprobar con una cierta eficiencia los resultados del trabajo escolar en lectura, la necesidad de marcar una serie de objetivos a lograr a través de mencionada lectura.

Una vez fijados los objetivos de la enseñanza de la lectura habría que señalar las áreas principales de la comprobación lectora. Y, por último, utilizar una serie de medios o procedimientos para intentar mencionada comprobación.

Todo ello es lo que vamos a intentar a continuación.

Objetivos principales de la lectura en la escuela.

Desde un punto de vista didáctico se impone el señalar unos objetivos a alcanzar en la lectura en cada curso escolar.

1. El objetivo fundamental del primer curso escolar pudiera ser que el alumno lograra una adecuada comprensión de frases sencillas, mediante una lectura oral y silenciosa.

2. El objetivo principal de la lectura en el segundo curso escolar pudiera ser la comprensión de frases sencillas y párrafos breves mediante una lectura oral y silenciosa.

3. En el tercer curso de escolaridad conseguir una lectura corriente, fluida, tanto oral como silenciosa, captando el sentido de la frase, del párrafo y de un sencillo texto, adecuado al nivel mental del escolar,

juntamente con la iniciación en la comprensión de variados signos de puntuación.

4. El objetivo esencial de la lectura en el cuarto curso de escolaridad pudiera ser el tender a una intensificación adecuada y a un perfeccionamiento de los objetivos anteriores, insistiendo en la comprensión de los distintos signos de puntuación, que dan un matiz especial al texto escrito.

5. En el quinto curso de escolaridad, el objetivo primordial pudiera ser el llevar al escolar hacia una lectura expresiva, mediante la elocución verbal del matiz de lo que las ideas escritas intentan significar.

6. El objetivo esencial del sexto curso escolar pudiera ser el de lograr una auténtica lectura interpretativa, mediante la captación de la intencionalidad del autor al escribir el texto y penetrando en el mensaje que se desprende de lo escrito.

Principales áreas de comprobación lectora.

La comprobación de los progresos en la lectura podrá realizarse a través de los siguientes sectores:

1. Comprensión de letras, sílabas y palabras.
2. Comprensión de frases, párrafos y textos.
3. Velocidad, tanto en lectura oral como silenciosa.

Medios de comprobación.

La comprobación del reconocimiento y comprensión del significado de letras, sílabas y palabras puede

realizarse, por ejemplo, de la siguiente forma:

1. Haz una raya debajo de todas las letras que sean igual a ésta: A.

A P A N V M A M A V L A T A

2. Haz una cruz delante de las palabras que empiezan con la siguiente sílaba: MA.

M A N O L O	C A M A	R A M A
M U L A	M E S A	M A P A
M A L O	M A T A	D A M A

3. Haz una raya debajo de la palabra que te digan:

M E T A - M E S A - M I S A - M U S A - M I N A

4. Haz una cruz delante de la palabra que corresponde al dibujo:



dado
dedo
duda



gaira
raja
jarro

5. Haz una raya debajo de la palabra verdadera.

Un perro es un ... *color, animal, vegetal.*
Verde es un ... *mineral, color, animal.*

6. Haz una cruz delante de la palabra verdadera:
Lo contrario de alto es:

*grande,
derecho,
bajo.*

7. Haz una raya debajo de la contestación verdadera.

¿Qué es una vaca?:

*animal que ladra,
árbol que da fruta,
animal que da leche.*

8. Haz una cruz delante de la contestación verdadera.

Piensa en un animal que tiene cuatro patas y rebuzna:

*pato,
burro,
caballo.*

La comprensión de frases, párrafos y textos podrá realizarse por medio de diferentes ejercicios verbales y gráficos. Sirven, a título de ejemplo, los siguientes:

1. Traza una cruz delante de la frase que diga la verdad y un redondel en la que sea falsa:

*El pan se hace con harina.
El vino se hace con aceitunas.
El barbero hace trajes.
El sacerdote dice misa.*

2. Rodea con un círculo el SI o el NO, según sea la contestación que debes dar en cada frase:

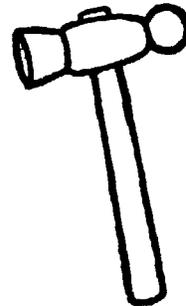
*¿El gato relincha? Sí. No.
¿El carpintero hace zapatos? ... Sí. No.
¿El sastre corta el pelo? Sí. No.
¿El burro rebuzna? Sí. No.*

3. Haz una raya debajo de la contestación verdadera:



*Sirve para fumar,
se usa cuando llueve,
vale para pescar.*

4. Cumple lo que se dice en la lectura:



Aquí ves un martillo. Tienes que pintar de negro la bola redonda de la cabeza y hacer una raya en el mango de arriba hacia abajo.

5. Haz en el dibujo lo que se dice en la lectura.



Pinta de negro la puerta de esta casa.

6. Carlos vive en la calle de José Antonio. Jesús vive en la Avenida del Generalísimo.

¿Dónde vive Carlos? (.....)

¿Dónde vive Jesús? (.....)

7. Lee y contesta. Escribe en el paréntesis el número que tiene delante la contestación que tú creas que es verdadera:

«En el reloj del Ayuntamiento son las siete de la tarde. La calle está llena de hojas caídas de los árboles. Pasa don Juan con el abrigo puesto. Se cruzó en la plaza con Felipe, el sacristán del pueblo, que con una vieja escoba barría las hojas y las amontonaba en la cuneta».

A. ¿Qué hora marcaba el reloj?
1) seis; 2) siete; 3) ocho; 4) cinco. (.....)

B. ¿Cómo era aquella tarde?
1) calurosa; 2) fría; 3) lluviosa; 4) húmeda. (.....).

C. ¿Qué significa la palabra cuneta?
1) cuna de un niño; 2) zanja al lado de un camino; 3) bordillo de la acera; 4) carro de la basura. (.....).

D. ¿Qué hacía Felipe en la plaza?
1) barrer; 2) pasear; 3) fumar; 4) cantar. (.....).

E. ¿Qué título pondrías a esta lectura?

- 1) *Tarde de otoño*; 2) *Un día de primavera*;
- 3) *El reloj del Ayuntamiento*; 4) *Felipe el barrendero*. (.....).

NOTA: Como norma general, puede darse un punto por respuesta correcta.

La velocidad lectora, tanto en lectura oral como silenciosa, puede realizarse de la siguiente forma:

Pruebas de velocidad lectora.—Pueden utilizarse pruebas para lectura oral y silenciosa.

a) *Lectura oral.*—Se trata de una prueba sencilla. Basta con controlar las palabras leídas en un tiempo dado. Afinando un poco más, pueden contabilizarse las palabras que se leen en un tiempo determinado, descontando los errores que haya habido en la lectura, de acuerdo con la siguiente clave:

Símbolo

Significado

O	Círculo dentro del cual se acogerá la palabra aparte omitida.
A	Para las sílabas o palabras añadidas.
Subrayar	Sílabas o palabras alteradas o mal pronunciadas.
S	Línea o palabra saltada.
R	Sílaba o palabra repetida. Un número exponencial indicará las veces.
±	Para vacilación, detención o corte indebido, sílaba o palabra mal acentuada, o uniones indebidas.

De la suma total de palabras leídas en un tiempo dado se irá restando los siguientes puntos, de acuerdo con los errores cometidos:

Un punto, por la palabra o parte omitida.

Un punto, por sílabas o palabras añadidas.

Un punto, por sílaba o palabra mal pronunciada o alterada.

Un punto, por palabra o línea saltada.

Medio punto, por sílaba o palabra repetida.

Medio punto, por vacilación, detención o corte indebido en sílaba o palabra.

Medio punto, por sílaba o palabra mal acentuada.

Medio punto, por uniones indebidas.

Esta prueba de lectura rápida, mecánica, puede ser completada con otra que ponga de manifiesto que el escolar ha entendido la lectura. Y así se conjugan los dos factores: velocidad y comprensión.

II. ESCRITURA.

Según la pauta trazada al principio, vamos a proceder a marcar los objetivos de la enseñanza de la escritura, para después señalar las áreas de comprobación escritora, y, por último, mostrar algunos procedimientos o medios de comprobación.

Objetivos principales de la escritura en la escuela.

Desde un punto de vista didáctico se impone el señalar unos objetivos a alcanzar en la escritura en cada curso escolar:

1. El objetivo fundamental del primer curso escolar pudiera ser el de lograr una relativa perfección en el copiado y escritura de frases sencillas, comprendiendo su significado.

2. El objetivo del segundo curso escolar pudiera ser el de lograr también una relativa perfección en el dictado de párrafos sencillos, comprendiendo su significado, y motivando al escolar para que realice fáciles ejercicios de invención con frases muy breves.

3. El objetivo del tercer curso de escolaridad pudiera ser la realización de dictados de sencillos y adecuados textos, atendiendo a la calidad de la letra y a la ortografía, y la realización de ejercicios de redacción con temas sugeridos, gráficos o verbales.

4. El objetivo del cuarto curso de escolaridad pudiera ser insistir y reformar los puntos anteriores, atendiendo a la velocidad de la escritura.

5. El objetivo del quinto curso de escolaridad pudiera ser la realización de determinados ejercicios de dictado, teniendo en cuenta la calidad de la escritura y la ortografía, así como la iniciación a una escritura expresiva a través de redacción de cartas y otras composiciones libres y espontáneas.

6. El objetivo del sexto curso de escolaridad pudiera ser la realización de variados ejercicios de rotulación, caligrafía, composición libre, tanto en prosa como en verso, y redacción de documentos.

Principales áreas de comprobación.

La comprobación de los progresos en escritura pudiera hacerse atendiendo al doble aspecto, mecánico y expresivo, a través de los siguientes sectores:

1. Velocidad de la escritura.
2. Calidad en la escritura.
3. Copia.
4. Dictados. Ortografía.
5. Composición escrita.

Medios de comprobación.

1. *Velocidad en escritura.*—Se memoriza una frase por los escolares y se les da un tiempo determinado para escribir. La puntuación se otorga por el número de palabras escritas en ese tiempo. No se tiene en cuenta la ortografía. También pueden utilizarse otros procedimientos.

2. *Calidad en la escritura.*—Se comprueba objetivamente empleando escalas confeccionadas a tal fin, bien con carácter normalizado o bien realizadas con muestras de la propia escuela. Puede utilizarse con aprovechamiento la «Escala española», confeccionada por el doctor Fernández Huerta (1).

(1) FERNÁNDEZ HUERTA: *Escritura Didáctica y Escala Práctica*. Instituto «San José de Calasanz». Madrid, 1950, y GARCÍA HOZ, V.: *Manual de tesis para la Escuela*. Edit Escuela Española. Madrid, 1962.

Su manejo es sencillo y la comprobación de la calidad se consigue comparando la escritura del escolar con el nivel más parecido de la escala, no teniendo en cuenta la ortografía y ortorgándole la puntuación correspondiente.

3. *Escritura. Copia.*—Pueden copiarse letras, palabras, frases y textos, según la edad y nivel de instrucción de los escolares. En los ejercicios de copia pueden implicarse la calidad y la velocidad.

4. *Dictados. Ortografía.*—Pueden realizarse pruebas de dictado de letras, palabras, frases, párrafos y texto, según las condiciones culturales de los escolares a quienes se han de aplicar. En los dictados pueden tener en cuenta este doble aspecto:

4.1. La simple traducción del fonema en signo escrito, sin tener en cuenta la ortografía.

4.2. La traducción de los fonemas en signos escritos, teniendo en cuenta la ortografía.

Para la comprobación del nivel ortográfico puede utilizarse con provecho la «Escala de ortografía española para la escuela primaria», de Esteban Villarejo, ediciones C. S. I. C., Madrid, 1946.

5. *Composición escrita.*—La calificación objetiva es bastante difícil, ya que la exposición personal por escrito tiene una multitud de matices que escapan a un riguroso control objetivo. No obstante, de la obra del doctor García Hoz copiamos el siguiente:

BAREMO PARA LA EVALUACION DE LA COMPOSICION

A. CONTENIDO ...	}	1. Claridad del pensamiento.
		2. Continuidad del pensamiento.
		3. Sistematización de las ideas.
B. ELEMENTOS EX-PRESIVOS	}	4. Vocabulario usado.
		5. Variedad de las frases.
		6. Viveza de la exposición.
C. ESTRUCTURA ...	}	7. Corrección de las oraciones.
		8. División en frases o períodos dentro de la unidad general.
D. ASPECTOS MECÁNICOS	}	9. Ortografía.
		10. Puntuación.

NOTA: Cada aspecto se calificará con una nota de un punto a cinco:

— 1 punto, cuando esté *muy mal*.

— 2 puntos, cuando esté *mal*.

— 3 puntos, cuando esté *regular*.

— 4 puntos, cuando esté *bien*.

— 5 puntos, cuando esté *muy bien*.

La puntuación máxima será de 50 puntos.

III. MATEMATICAS.

Igual que en los dos apartados anteriores, con- vendría fijar los objetivos esenciales a alcanzar en matemáticas en cada curso escolar; después, señalar las distintas áreas de comprobación, y, por último, señalar algunos medios o procedimientos de control.

Objetivos principales de la matemática en la escuela.

Los objetivos de la matemática en la escuela deberían polarizarse en torno a una serie de ejercicios en relación con las medidas fundamentales, con enteros, quebrados y decimales; y al suministro de una serie de nociones de aritmética y geometría, teniendo en cuenta aspectos mecánicos, reflexivos y sociales.

1. El objetivo esencial del primer curso pudiera ser la realización de una serie de ejercicios de contar y medir, dando al escolar idea de la unidad y de la cantidad, así como el reconocimiento de formas en general.

2. En el segundo curso, el objetivo fundamental pudiera ser el realizar una serie de ejercicios sobre contar, medir y pensar, introduciendo al escolar en las operaciones de la suma y resta de enteros y decimales y en el reconocimiento de formas geométricas.

3. Quizá para el tercer curso el objetivo fundamental debería ser la realización de ejercicios sobre medidas de superficie y sobre la multiplicación y división de enteros, suma y resta de quebrados y algunas nociones del sistema métrico: el metro, el kilo y el litro, así como las principales líneas geométricas.

4. Para el cuarto curso de escolaridad debiera ser objetivo principal la realización de ejercicios en torno a la división de enteros, multiplicación y división de decimales, unidades de superficie y volumen e idea de triángulo, cuadrilátero y circunferencia.

5. El quinto curso pudiera tener el siguiente objetivo: realización de ejercicios elementales de agri- mensura, problemas de reducción a la unidad, elevación al cuadrado de números, multiplicación y división de quebrados y ejercicios con polígonos regulares.

6. Objetivo del sexto curso de escolaridad pu- diera ser la lectura de sencillos croquis y planos, ejer- cicios sobre razones y proporciones, regla de tres, repartimiento proporcional y áreas y volúmenes de los cuerpos geométricos.

Áreas de comprobación.

La adquisición de los contenidos matemáticos po- dría comprobarse a través de los siguientes sectores:

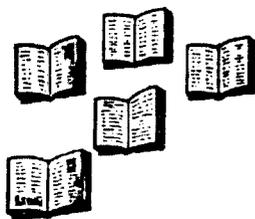
1. Cálculo aritmético.

2. Razonamiento aritmético.

Medios de comprobación.

La comprobación a través del primero de los secto- res pudiera realizarse con ejercicios parecidos a los siguientes:

1. Cuenta las cosas que hay en el dibujo y escribe su número.



..... (.....).

2. Cuenta los objetos y escribe el total:



..... (.....).

3. Haz la suma de las siguientes operaciones:

$$3 + 5 + 4 = (...)$$

$$8 + 7 + 4 = (...)$$

$$4 + 3 + 1 + 0 = (...)$$

$$7 + 2 + 0 + 5 = (...)$$

4. Escribe el cuadrado de los siguientes números:

$$5 = (...)$$

$$6 = (...)$$

$$7 = (...)$$

$$4 = (...)$$

$$3 = (...)$$

$$8 = (...)$$

$$0 = (...)$$

$$9 = (...)$$

$$10 = (...)$$

5. Si la cuenta está bien, rodea con un círculo la letra B; si está mal, rodea la M:

1.ª	2.ª	3.ª	
5	7	6	1.ª B M
4	8	5	2.ª B M
3	1	4	3.ª B M
11	16	13	

La comprobación del segundo de los sectores pudiera realizarse con ejercicios parecidos a los siguientes:

1. ¿Cuántos kilómetros andaría normalmente un hombre en una hora?

a) uno; b) cinco; c) quince. (.....).

2. ¿Qué pesa más: un kilo de hierro o mil gramos de pan?

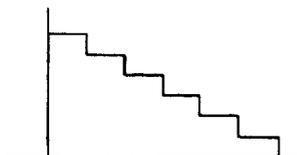
a) un kilo de hierro; b) igual; c) mil gramos de pan. (.....).

3. Coge una regla y mide lo ancho y lo alto de tu libro de lectura:

ancho (.....).

alto (.....).

4. El perfil de esta escalera tiene forma de:



- a) línea mixta,
- b) línea curva,
- c) línea quebrada (...).

5. Traza un croquis de la escuela.

6. Mamá partió un pastel en cuatro trozos. Dio un trozo a cada uno de sus hijos. ¿Qué cantidad recibió cada uno?:

a) 1/4; b) 4/1; c) 4/4. (.....).

PRUEBAS SOBRE MATERIAS LITERARIAS

Por PABLO GUZMAN CEBRIAN
Inspector de Enseñanza Primaria. Ciudad Real

I) INTRODUCCION

No quisiera defraudarte, lector. Por eso te hago notar por anticipado que nuestro tema tiene un meollo peligrosamente inclinado a perderse entre abundantes cuestiones adyacentes.

Esta su condición lábil y huidiza, le viene al asunto de su entidad compleja y subsidiaria en sí, aunque ahora sea para nosotros central y sustantiva.

Sin embargo, te declaro desde ahora que he tomado la pluma con la intención de llegar a unas conclusiones eminentemente prácticas y aplicativas que sirvan de ayuda a los maestros en su quehacer.

Pero no sería sensato desdeñar la dificultad que entraña el avenir ambos extremos. Así, si pretendemos un mínimo de eficacia y autenticidad, habremos de tomar conciencia, lector y autor, de las forzosas limitaciones de este artículo.

Con todo, no abandono la esperanza de darte sa-

tisfacción. Al menos aquí vas a encontrar respuesta a las clásicas preguntas:

¿Qué hemos de entender por pruebas sobre materias literarias?

¿Para qué su aplicación en la escuela? («objetivos»).

¿Cuándo se han de aplicar? («fijación de momentos»).

¿Con qué las aplicaremos? («instrumentos»).

¿Cómo aplicarlas? («procedimientos»).

II) CUESTION PRIMERA:

Pruebas materiales literarias.—Dejando a un lado el tratamiento del término «pruebas», que pertenece a trabajos de índole más general, nos quedan dos vectores que es preciso perfilar con nitidez: el área de las aptitudes comprometidas por las materias literarias y la precisión del propio término «materias literarias».

A) *Area de las aptitudes comprometidas por las M. L.*—Con la mayor frecuencia aparecen ligadas a las materias literarias ciertas cualidades psicológicas, entre las que sobresalen la memoria y un conjunto de aptitudes lingüísticas.

El más somero análisis nos revela un complejo enorme de factores que harían laboriosísima su evaluación, alejando nuestro objetivo, que es la promoción de los escolares. Por ahora nuestro propósito es el de cumplir la orden ministerial de 22 de abril de 1963 y por ello no vamos a intentar la elección de otras áreas que las que nos marca su artículo cuarto: *Conocimientos, hábitos y destreza.*

He aquí las tres provincias del rendimiento que van a solicitar nuestra atención.

B) *El término de materias literarias* (es de una gran amplitud).—Con un criterio económico nos limitaremos a recoger las que nos ofrece la «Cartilla de escolaridad», una vez descontadas las de carácter científico: Religión, Geografía e Historia, Lengua y Formación del espíritu nacional, que admitimos como «literarias», sin más trámites.

Pero si desde aquí pasamos a los «Cuestionarios nacionales», encontramos que éstas se desglosan en: Conocimientos sociales, Geografía, Historia, Conmemoraciones, Gramática y Análisis gramatical, Literatura y Análisis literario, Formación político-social, Religión, Historia Sagrada y Derecho.

Y, además, hay que añadir una serie de hábitos y destrezas entre los que priman ciertos aspectos del lenguaje que no se pueden adjudicar con propiedad

a la lectura ni a la escritura (recitación, narración, dramatización, vocabulario, conversación, elocución, observación, lenguaje y pensamiento, invención y estilo).

Conviene no perder de vista, embebidos en nuestro tajo, que las pruebas sobre M. L. no son el ingrediente principal en la promoción. Autores hay que pretenden sustentarla exclusivamente sobre lectura, escritura y cálculo. Y aunque no andan muy descaminados los que tal sustentan —si entendemos con radicalidad lo que es leer, escribir y calcular—, tampoco es justo desdeñar en absoluto la parcela de las M. L.

En su defensa hay que argumentar que no puede proporcionar un alumno totalmente ayuno de los aspectos que aquí se evalúan.

En consecuencia, vamos a proponer cinco grupos de M. L., tomando en cuenta el predominio de conocimientos, hábitos y destrezas que interesa en el escolar la propia estructura lógica de cada materia.

Conviene aclarar que las cifras de porcentajes que se van a dar no responden a un estudio experimental riguroso —que bien merecería realizarse—, sino que son apreciaciones aproximadas para expresar nuestra estimativa de un modo más intuitivo. Desde luego, admite correcciones.

Nuestro propósito al dar estas cifras es el de facilitar la fijación del número de ítems necesarios en cada prueba para equilibrar los conocimientos, hábitos y destrezas, según los criterios que se expondrán.

CUADRO I

Grupo	INTEGRADO POR	EN SU EVALUACIÓN SE ESTIMAN		
		Principalmente	Secundariamente	Escasamente
4.º	Gramática... Análisis gramatical... Literatura... Análisis literario...	Conocimientos con el 70 %	Destrezas con el 25 %	(1) Hábitos con el 5 %
5.º	Religión... Historia Sagrada... Evangelios... Conmemoraciones...	Conocimientos . . . 70 % Hábitos. 25 %	—	Destrezas. 5 %
3.º	Conocimientos sociales... Geografía... Historia... Formación Político-Social... Derecho...	Conocimientos . . . 50 % Hábitos. 25 % Destrezas. 25 %	—	—
2.º	Dramatización... Vocabulario... Conversación... Elocución... Observación...	Hábitos. 70 %	Destrezas. 25 %	Conocimientos . . . 5 %
1.º	Recitación... Narración... Lenguaje y Pensamiento... Invención... Estilo...	Destrezas. 70 %	Hábitos. 25 %	Conocimientos . . . 5 %

(1) Notemos que el que se valúen escasamente los hábitos es independiente del valor del hábito o ejercicio en el proceso de aprendizaje.

III) CUESTION SEGUNDA:

Objetivos.—Se puede centrar nuestro objetivo en la evaluación del rendimiento del escolar en las M. L. En proponer los instrumentos y procedimientos para valorar esta aptitud, condensando la estimación en una calificación que pueda ser sumada a la de otras materias. Y que juntas sirvan para regir la promoción de los escolares por cursos.

Mas, si tenemos en cuenta que la labor del maestro en su escuela no es sola ni principalmente evaluadora, habremos de añadir otras notas a nuestra finalidad: que los instrumentos y procedimientos de evaluación sean económicos en tiempo y material y sencillos de manejar.

He aquí perfilada nuestra aspiración... para que tú, maestro, ordenes el trabajo docente desde el comienzo del curso, sabiendo qué es lo que te pide la orden ministerial de 22-IV-63 en cuanto a materias literarias.

IV) CUESTION TERCERA:

Fijación de momentos.—Antes de llegar a la precisión de los instrumentos y procedimientos he creído conveniente traer esta cuestión que nos lleva a distinguir entre:

A) *Calas transversales*, que son las que se toman en un momento preciso del curso escolar, normalmente al final. Tienen la ventaja de su simplicidad operativa: «Este alumno sabe tanto en este momento». Pero dan una visión paráltica del rendimiento.

B) *Calas longitudinales*, que suponen una valoración sistemática del escolar. Viene a ser como un perfil del curso; la trayectoria seguida por cada alumno. Es una visión dinámica del rendimiento.

Aparentemente, hay contradicción entre el segundo procedimiento y la letra del artículo 2.º de nuestra orden ministerial cuando establece que: «En los primeros días de la última quincena de cada curso se llevará a cabo una comprobación...».

Pero la incompatibilidad es más aparente que real. En estas palabras no se afirma en modo alguno que la comprobación de los resultados se ha de hacer *únicamente* con los datos obtenidos *en ese momento*. Se pueden comprobar los resultados al final del curso manejando datos anteriores, acumulándolos y verificándolos.

Es importante esta aclaración, porque nos va a servir para llegar a un procedimiento sincrético.

* * *

Por otra parte, hemos de añadir nuestra opinión de que las pruebas sobre M. L. deben aplicarse con independencia de las demás. En distintos días, si ello es posible. Aún más: las pruebas de conocimientos, hábitos y aptitudes requieren forzosamente aplicación y valoración independiente entre sí. La reunión de ellas en una calificación es operación posterior.

En consecuencia, es previo que el maestro se fije un CALENDARIO de pruebas, distribuyendo espacios

a lo largo del curso con destino a valoración independiente de conocimientos, hábitos y destrezas.

V) CUESTION CUARTA: Selección de instrumentos.

A) *Criterios de control.*—Por lo pronto ya contamos con una serie de pruebas, que se examinan en otro lugar de esta publicación.

Se puede someter a pruebas objetivas todo cuanto signifique «noticia» susceptible de recuerdo o evocación. Pero las aptitudes de hábito y destreza no se agotan en este tipo de pruebas. Requieren ciertos modos de examen esencialmente distintos de los conocimientos.

Además, ciertos aspectos de la subjetividad del escolar, que también son aptitudes concretas, solamente se dejan inferir por las técnicas proyectivas; por la afinidad y repugnancia del sujeto y aún ello contado con la sinceridad del examinando.

Si desechamos las técnicas proyectivas más complejas, nos parece un medio útil y sencillo el de los cuestionarios o inventarios. Simplemente una batería de diez preguntas pidiendo al alumno que se decida a elegir entre Matemáticas y Lengua; entre problemas y análisis gramatical; que numere por preferencias una lista de materias escolares en que aparezcan mezcladas Ciencias y Letras, etc.

En estas elecciones y repulsiones la valoración máxima se concede a la polarización bien definida. La mínima, a la indiferenciación.

* * *

Como novedad, nos vamos a atrevere a proponer un instrumento injustamente desprestigiado: LA OPINION DEL MAESTRO. La libre apreciación subjetiva, tan criticada, pero que cuenta con tantos aciertos en su haber. (¡La fina intuición del maestro!)

Abogamos porque en el coeficiente de valoración del rendimiento quede un resquicio, un porcentaje suficientemente expresivo, para lo que podemos designar con el nombre de «Coeficiente M».

No se escandalicen los partidarios de eliminar a ultranza la subjetividad del maestro. Si se le asigna a este factor una parcela estricta y bien articulada, no perturbará la objetividad en mayor medida de lo que ya lo hacen algunas aberraciones —demostradas experimentalmente— inherentes a las pruebas objetivas. Y, por el contrario, esta cifra puede atemperar y corregir las deformidades del instrumento «objetivo», frío e inflexible, de una prueba.

Merece la pena de ser recogido. Medítese ponderando honestamente la fiabilidad y validez de muchas de las pruebas que manejamos a diario, sin discutir su objetividad.

B) *Concreción de instrumentos.*—Delimitados así los campos, vamos a proponer un esquema instrumental, después de eliminar los medios específicos y exclusivos de las materias científicas.

CUADRO II

Para va- larar	EL INSTRUMENTO APROPIADO ES:
CONOCIMIENTOS Máximo: 50 puntos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pruebas objetivas de instrucción (ORALES). 2. Pruebas de instrucción (ESCRITAS). 3. Certámenes y torneos de conocimientos. 4. Valoración sistemática (longitudinal) del expediente personal: exámenes mensuales o trimestrales de cada materia. 5. Juicio del Maestro (coeficiente M.).
HABITOS Máximo: 25 puntos.	<ol style="list-style-type: none"> 6. Exposición de trabajos escolares <i>individuales</i>: mapas, maquetas, sinopsis, colecciones, composiciones, resúmenes, etc. 7. <i>Idem colectivos</i> o trabajos en equipo. 8. Cuestionarios o inventarios sobre gustos, preferencias, elecciones y repulsiones espontáneas, etc. 9. Valoración de sus hábitos en forma sistemática sobre: <ul style="list-style-type: none"> — Participación en trabajos colectivos. — Constancia y dedicación a estas materias literarias. — Entusiasmo y puntualidad en las mismas. — Pulcritud y orden en las M. L., etcétera, etc. 10. Libre apreciación del Maestro (coeficiente M.).
DESTREZAS Máximo: 25 puntos.	<ol style="list-style-type: none"> 11. Competiciones, torneos y concursos de cuentos, composición oral y escrita, dramatizaciones, recitaciones, juegos lingüísticos, crucigramas, etc. 12. Demostraciones o exhibiciones sobre ídem. 13. Valoración de colaboraciones, trabajos y productos ofrecidos espontáneamente por el escolar. 14. Valoración sistemática de 11 y 12. 15. Coeficiente M.

Nos hemos quedado con estos quince instrumentos, que pueden constituir la estructura de la evaluación. Aunque aparezca compleja esta trama, no entraña dificultad alguna. Lo verdaderamente difícil resulta querer estimar las múltiples facetas del rendimiento escolar sin tomarnos el trabajo de parcelar convenientemente nuestro campo.

VI) CUESTION QUINTA: *Selección de procedimientos.*

A) *Tasas de valoración.*—Si al calificar un rendimiento no tenemos otro problema que el de en-

contrar la diferencia entre dos momentos discentes, en cambio, cuando nos proponemos la promoción de un grupo de escolares, surge la necesidad de un nuevo elemento: el *nivel* mínimo o umbral que nos sirva de tasa.

Ante la carencia de los niveles que alude el artículo cuarto de la orden ministerial de 22-IV-63, por el momento hemos de atenernos a los «Cuestionarios nacionales» vigentes y a sus asignaciones por ciclos, cursos y trimestres.

Pero ello tampoco está exento de problemática: ¿Cuánto hay que saber para poder promocionar? ¿La mitad? ¿Todo lo que incluyen los «Cuestionarios»? ¿No dependerá de las medidas que arroje el grupo examinado?

Nuevamente nos vamos a inclinar —no es sistema personal— por una solución de cierta elasticidad. Consistiría ésta en redactar una tabla de conocimientos extraída de los «Cuestionarios nacionales» a juicio del propio maestro. Y para contrastar el acierto en la elección, esta regla:

— Si al menos el 60 por 100 de los alumnos no alcanzan este nivel apriorístico es porque la tasa ES ALTA en condiciones de normalidad del conjunto de examinandos.

— Si más del 90 por 100 de los alumnos examinados superan las pruebas, es porque el nivel resulta BAJO a todas luces con alumnos normales.

Naturalmente, ciertas condiciones especiales de anormalidad del grupo (trasiego de maestros, cierre temporal de la escuela, etc.) pueden hacer que varíen estos criterios en más o en menos.

Por lo pronto, es necesario que sea el propio maestro el que confeccione las tablas de niveles, aunque sólo sea para organizar su trabajo con miras a la comprobación a que queda obligado por la orden ministerial. Nuestra propuesta es que se confeccionen tres tablas, una para cada uno de los sectores: conocimientos, hábitos y destrezas, siguiendo el criterio apuntado más arriba.

Como base para ello se pueden tomar los programas escolares del curso y de cuya materia se irán seleccionando cuestiones con el siguiente criterio (por cada cien ítems seleccionados):

CUADRO III

- 25 por 100 de preguntas o cuestiones fundamentales, pero muy sencillas.
- 25 por 100 de cuestiones fundamentales, pero menos sencillas.
- 25 por 100 de cuestiones accesorias muy sencillas. (Detalles y ampliaciones.)
- 25 por 100 de cuestiones francamente difíciles.

Con estos elementos se elaboran cada una de las tres tablas, las cuales son base y fundamento para confeccionar en lo sucesivo las respectivas pruebas, variando las formas de su presentación a gusto del examinador.

Para promocionar bastará con que se resuelvan el 50 por 100 de los ítems.

B) *Ponderación de estas aptitudes.*—Apuntando a las promociones parece lógico colocar en cabeza a

los conocimientos con un 50 por 100 del área de la evaluación. Después, hábitos y destrezas con un 25 por 100 cada uno.

Importa mucho que no se rompa este equilibrio, para evitar que hábitos y destrezas suplan a los conocimientos a la hora de promocionar. Con ello se pretende que la escuela no caiga en un furioso pragmatismo, con el consiguiente descenso de los valores culturales.

Este inconveniente se subsana haciendo aumentar de PESO a las puntuaciones de conocimientos. Bastará con doblar su escala en esta forma:

	Puntos
Conocimientos, entre... ..	0 y 10
Hábitos, entre... ..	0 y 5
Destrezas, entre... ..	0 y 5

	Puntos Máximo
Por 5 instrumentos... ..	50
Por 5 instrumentos... ..	25
Por 5 instrumentos... ..	25
TOTAL... ..	100

De este modo se obtiene una escala entre CERO y CIEN, fácilmente acumulable a cualquier sistema de puntuación o calificación decimal.

CONCLUSIONES:

Como síntesis, se te recuerda lo que en este trabajo se aconseja:

- 1.º Fijar con claridad al principio del curso el número de pruebas de cada materia que se van a aplicar a lo largo del mismo y al final, según el cuadro II.
- 2.º Establecer, en consecuencia, el correspondiente calendario.
- 3.º Determinar el número de items de que ha de constar cada prueba, así como su forma (ver cuadro II), todo ello a tenor con la edad de los escolares.
- 4.º Confeccionar una lista o tabla de conocimientos extraídos de los programas del curso (ver cuadros I y III).
- 5.º Preparar una tabla de cuestiones problemáticas a resolver para evidenciar las destrezas (ver cuadros I y III).
- 6.º Hacer una relación de hábitos puntuables (ver cuadros I y III).
- 7.º Elaborar las pruebas que se requieren para cumplir el programa de evaluaciones, extrayendo los items de las tablas fundamentales que te hemos dicho en 4, 5 y 6.
- 8.º Disponer de una lista de los escolares con un encasillado apropiado para ir recogiendo las puntuaciones parciales y sucesivas.

PRUEBAS SOBRE MATERIAS CIENTIFICAS

Por ORENCIO SANCHEZ MANZANO
Inspector Central de Enseñanza Primaria

I. EL VALOR FORMATIVO DE LAS CIENCIAS Y LA COMPROBACION DEL RENDIMIENTO ESCOLAR

A pesar de la amplia denominación que encabeza estas líneas excluirémos de este trabajo las pruebas sobre Matemáticas y sobre las llamadas, en terminología U. S. A., Ciencias Sociales (Geografía e Historia) para centrarnos sobre las que nuestros cuestionarios nacionales de Enseñanza Primaria denominan Ciencias de la Naturaleza y que, de hecho, incluyen también las ciencias fisicoquímicas.

Lo hacemos así, no sólo porque el abarcar esas otras materias exigiría bastante más espacio del que disponemos; sino porque la comprobación de los conocimientos matemáticos, geográficos e históricos ha sido objeto de un mayor número de estudios y creemos que hoy por hoy ofrece menos dificultades a los docentes. En cambio las pruebas sobre Ciencias de la Naturaleza, como la misma enseñanza de estas ciencias, viene adoleciendo de la falta de atención con que se las ha considerado en nuestras escuelas desde que los autores de la vigente Ley de Educación Primaria —tan llena de aciertos en otros aspectos—

tuvieron la malhadada idea de excluirlas del grupo de los "conocimientos formativos" para situarlas en el de los "conocimientos complementarios". Fue un grave error que ya se empieza a rectificar, pero que indujo a muchos maestros a considerar el estudio de las ciencias naturales y fisicoquímicas en la escuela como algo accesorio, siendo así que, por sus exigencias metodológicas de atención, objetividad, observación continuada, experimentación, registro e interpretación de las observaciones, tienen un valor formativo que no dudamos en calificar de superior al de los estudios de tipo histórico, por ejemplo, tan propensos a la interpretación subjetiva y, en muchos casos contradictoria, de los mismos hechos.

Ahora bien, a nuestro modo de ver, el valor formativo del estudio de estas ciencias depende casi en su totalidad del tratamiento didáctico que en la escuela se les dé. Si se reduce, como desgraciadamente ocurre con frecuencia, a que los alumnos aprendan de memoria nombres, datos y clasificaciones que nada les dicen, ese valor formativo queda anulado completamente. Si, por el contrario, se procura una enseñanza activa basada en la observación —guiada siempre

por el maestro— de los seres y fenómenos naturales al alcance de la escuela; si se hace que los alumnos realicen experimentos, cultiven algunas plantas, recojan y observen muestras de minerales, capturen algunos animales y estudien su vida; si se hace que anoten en sus cuadernos, no resúmenes predigeridos, sino lo que ellos mismos hayan realizado y observado; si ilustran sus trabajos, no con dibujos mal imitados de los que llenan los manuales escolares, sino con sencillos apuntes tomados del natural, entonces conseguiremos, cuando menos, que los escolares se pongan en contacto con la realidad y aprendan a hacer algo por sí mismos, sustituyendo el viejo aforismo "se sabe lo que se es capaz de recordar", por otro más dinámico y actual: "Se sabe lo que se es capaz de hacer".

Todo esto parece fuera de duda y, sin embargo, creemos que serán bastantes los maestros que ante la anunciada "comprobación de los resultados" de las actividades escolares (1) se plantearán una pregunta semejante a ésta: ¿No correremos el riesgo, haciendo una enseñanza activa de las ciencias, de que nuestros alumnos obtengan resultados menos brillantes que aquellos que hayan realizado un aprendizaje verbalista?

Hemos de reconocer que quienes tal pregunta se hicieren no estarían desasistidos de razón, porque, hasta ahora, la mayoría de las pruebas elaboradas para explorar los resultados de la actividad escolar han venido a fomentar el denostado memorismo al pedir a los alumnos un mero reconocimiento de palabras, sin exigirles poner en juego otros mecanismos mentales ni manuales que un cierto tipo de memoria. El problema es grave. Admitida la ineludible necesidad de realizar la comprobación del rendimiento escolar si de veras queremos saber qué aspectos de nuestra enseñanza están necesitados de modificación para poder aumentar la eficacia de todo el sistema escolar y elevar el nivel cultural de nuestro pueblo, nos parece digno de un cuidadoso estudio el tipo de pruebas a que van a ser sometidos los alumnos. Porque una cosa resulta evidente: el tipo de examen a que los alumnos vayan a ser sometidos condicionará el tipo de enseñanza que se les va a dar, puesto que el objetivo de padres, alumnos y maestros será aprobar los exámenes.

Por ello, si queremos una enseñanza activa, un aprendizaje práctico y vital, una escolaridad realmente formativa, habremos de esforzarnos por preparar un tipo de exámenes que hagan justicia a los maestros y alumnos capaces de seguir esa línea y que, por añadidura, hagan imposible su superación por los que no la sigan.

La Orden ministerial de 22 de abril de 1963 es alentadora a este respecto. En ella no sólo se menciona el nivel de conocimientos, sino de

"hábitos y destrezas". En el caso concreto de la enseñanza de las ciencias en la escuela y de su comprobación es, a nuestro juicio, en estos dos últimos aspectos donde habrá que cargar el acento si queremos evitar el grave peligro de fomentar la enseñanza memorística dirigida directamente a preparar para el examen.

II. PRUEBAS SOBRE MATERIAS CIENTÍFICAS

Ofrecemos a continuación unas sugerencias de carácter eminentemente aplicativo y práctico sobre lo que creemos que podrían ser las pruebas sobre materias científicas en nuestras escuelas.

A. Comprobación de conocimientos.

La comprobación de los conocimientos en materias científicas, como en otras cualesquiera, puede hacerse por interrogación oral directa de los alumnos y mediante ejercicios escritos más o menos extensos, ilustrados o no. Sin entrar a discutir el valor de este tipo de examen, creemos que las pruebas objetivas cobran en dicha comprobación todo su valor. Para elaborarlas es preciso conocer a fondo el programa desarrollado y las condiciones didácticas en que la materia fue tratada, para evitar el contrasentido en que se cae frecuentemente de pedir a los escolares respuestas sobre materias que no han sido objeto de estudio.

No todos los tipos de pruebas objetivas nos parecen igualmente útiles para la comprobación de los conocimientos en materias científicas. Creemos rechazables en absoluto las pruebas llamadas de *verdadero-falso*; porque permitiendo un 50 por 100 de aciertos al contestarlas por puro azar, fácilmente inducen a los escolares a dejarse llevar por él en los casos de duda, lo que, además de falsear la prueba, resulta desastroso en el orden formativo. Las pruebas llamadas de *respuesta breve* y las que exigen completar un *texto mutilado* creemos que deben emplearse de manera muy restringida, porque para contestarlas requieren la puesta en juego de la memoria más que de la atención y la reflexión. Las pruebas de *elección múltiple* resultan bastante más significativas, sobre todo cuando están elaboradas de forma que para contestarlas exijan cierta reflexión al examinando. Pero el tipo de pruebas que nos parece más adecuado para las materias que nos ocupan es el de las llamadas de *identificación*, consistentes en localizar, sobre un dibujo, los elementos sobre que versa la pregunta y responder, basándose en los datos, a ciertas cuestiones adecuadamente formuladas. Ponemos, como sugerencia, unos modestos ejemplos de estos dos últimos tipos de pruebas.

(1) Véase la O. M. de 22 de abril de 1963 (B. O. del E. del 29).

De elección múltiple (seleccionar la mejor respuesta).

a) Se echa una cucharada de sal en un vaso de agua y se mueve hasta que la sal desaparece de la vista. ¿Qué le ha ocurrido a la sal?

- 1) Se ha evaporado; 2) Se ha disuelto;
- 3) Se ha condensado; 4) Se ha eliminado;
- 5) Se ha solidificado ().

b) Por medio de un espejo, Juan ha hecho que un rayo de sol entre en una habitación oscura. Esto ha sido posible porque la luz, al chocar con el espejo,

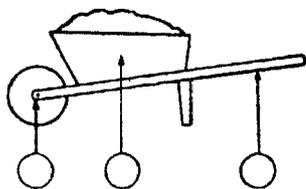
- 1) Se descompone; 2) Se refracta;
- 3) Se refleja; 4) Se divide; 5) Se apaga ().

c) Perro, tortuga, gato, ratón, conejo. Estos animales son de distinta especie; pero todos ellos pertenecen a uno de los grupos siguientes. ¿Sabrías decir a cuál pertenecen todos?

- a) A los mamíferos; 2) A los roedores;
- 3) A los rumiantes; 4) A los vertebrados;
- 5) A los reptiles ().

De identificación.

a) El dibujo representa una carretilla. Obsérvale y haz lo que se te pide:



1.º Escribe una "R" en el círculo cuya flecha se dirige al punto de aplicación de la resistencia.

2.º Escribe una "A" en el círculo

cuya flecha indica el punto de apoyo.

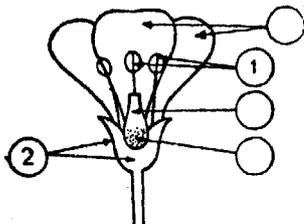
3.º Escribe una "P" en el círculo cuya flecha se dirige al punto de aplicación de la potencia.

4.º ¿Puedes decir a qué género de palanca pertenece la carretilla?

- 1) Al primero; 2) Al segundo; 3) Al tercero ().

5.º Si desplazamos el punto de aplicación de la potencia de forma que se acerque a la carga, ¿necesitaremos aplicar más fuerza o menos fuerza ().

b) El dibujo representa el corte esquemático de una flor. Obsérvale y haz lo que se te pide.



1.º Escribe una "C" en el círculo cuyas flechas señalan la corola.

2.º ¿Qué nombre reciben las partes de la flor

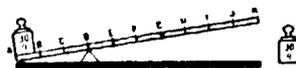
señaladas por las flechas del número 1 (.....).

3.º ¿Qué nombre recibe la parte de la flor

señalada por las flechas del número 2 (.....).

4.º Pon la letra "P" en el círculo cuya flecha indica el pistilo y la letra "O" en el círculo correspondiente a la flecha que señala el ovario de la flor.

c) Fíjate en el dibujo.



1.º Haz una cruz con tu lápiz en el punto en que habría que colocar el peso de 30 gramos para lograr que la barra se mantenga en equilibrio.

2.º ¿Sabes cuántos gramos de peso tendríamos que colocar en el punto "J" para equilibrar 90 gramos situados en el punto "B"?

3.º Dibuja la posición en que quedaría la barra cuando tuviese 40 gramos de peso en el punto "B" y 20 en el punto "H".

B) Comprobación de destrezas.

Las ciencias fisicoquímicas y naturales se prestan admirablemente a la adquisición, por parte de los escolares, de ciertas técnicas elementales de trabajo o destrezas cuyo dominio debe tenerse en cuenta de manera preferente para la calificación de los alumnos y del rendimiento de la actividad escolar. Esto contribuiría a combatir el acentuado verbalismo de nuestra enseñanza.

Damos a continuación una serie muy incompleta de ejercicios que sólo pretenden ser una muestra de los muchos que pueden proponerse a los alumnos de nuestras escuelas. Aunque no de manera totalmente sistemática, hemos seguido el orden de los cuestionarios nacionales. Los ejercicios han sido seleccionados de manera que puedan realizarse hasta en la más modesta escuela.

Ejercicios que pueden proponerse.

- Se entregará a los alumnos muestras de diversas sustancias (sal, azúcar, arena lavada, etcétera) para que comprueben prácticamente cuáles son solubles en agua y cuáles no.
- Separar y clasificar por especies un puñado de semillas mezcladas (alubias, garbanzos, trigo, cebada, arroz, etc.).
- Leer en un termómetro la temperatura al sol y a la sombra. Expresar los resultados y hallar la diferencia.
- Mostrar la reflexión de la luz por medio de un espejo. Dibujar un esquema de lo observado.
- Separar muestras mezcladas de carbones vegetales y "minerales".

Fundir un pedacito de cera y obtener el molde de una moneda o de una medalla.

Apreciar "a ojo" el peso de distintos cuerpos. Comprobar con la balanza y expresar el resultado en distintas unidades del sistema métrico.

Apreciar "a ojo" distancias. Comprobar con el doble decímetro, el metro y el decámetro. Expresar los resultados en distintas unidades.preciar "a ojo" el volumen de los líquidos contenidos en varias vasijas. Comprobar y expresar los resultados.

Manejar un cuentagotas y una pipeta.

Quemar un montoncito de papeles utilizando una lupa.

Manejo de un termómetro clínico.

Lectura de la presión en un barómetro.

Observar con una lupa la zona de los pelos absorbentes en una raíz tierna. Dibujar un esquema de lo observado.

Sobre una flor natural, señalar sus distintas partes. Dibujar un esquema.

Realizar un pequeño experimento comprobatorio de la inercia.

Determinar el centro de gravedad de una lámina de cartón de contorno poligonal regular. Idem. ídem de contorno irregular.

Realizar una experiencia de electrificación por frotamiento.

Idem por imantación.

Comparar una flor con una inflorescencia. Describir lo observado. Dibujar un esquema.

Dada una tabla de temperaturas medias mensuales, construir la gráfica anual. Idem, ídem con temperaturas máximas y mínimas.

Utilizar una goma como sifón y explicar por escrito en qué propiedades se funda el sifón.

Manejo de la brújula.

Empleo del cronómetro. Medir el tiempo que emplean distintos muchachos en recorrer una misma distancia (carrera "contra reloj").

Comparar un cangrejo de mar con otro de río. Ilustrar el ejercicio.

Realizar un sencillo experimento comprobatorio de la dilatación de un sólido por el calor. Idem de un líquido.

Cambiar la "resistencia" de un hornillo eléctrico.

Construir un mechero con un tintero vacío, un tapón de corcho, un tubo de vidrio o de hojalata y una mecha de algodón.

Construir un electroimán.

Desmontar y volver a montar una bicicleta.

Cambiar una rueda de un automóvil.

Cambiar la botella de butano de una estufa o de una cocina.

Instalar un interruptor. Idem, una bombilla eléctrica.

Cargar y manejar una máquina fotográfica.

Reconocer las piezas fundamentales en un motor de automóvil.

C) Comprobación de hábitos.

Sobre los hábitos que deben fomentarse en la escuela nos remitimos al cuadro expuesto por Maílo en *Cuestiones de Didáctica y Organización escolar*, página 253. El estudio de las materias científicas puede servir como ningún otro para la formación de *hábitos intelectuales* (de observación, de análisis, de comparación, de crítica, de invención o innovación); de *hábitos estéticos* (de regularidad, de simetría, de armonía, de pulcritud, de belleza); de *hábitos operativos* (de trabajo, de continuidad, de regularidad); de *hábitos higiénicos* (de limpieza, de cuidado de la salud, de gozo en el despliegue de las energías, de amor a la Naturaleza); de *hábitos económicos* (de adecuación de medios afines, de utilidad y de economía de tiempo y de medios).

La comprobación de estos hábitos por un maestro que conozca a sus alumnos no tiene la menor dificultad. Se recomienda únicamente que no se deje llevar de apreciaciones subjetivas, sino que anote sus observaciones sistemáticamente con una cierta periodicidad. Proponemos una serie de trabajos prácticos, relacionados con el estudio de las ciencias, a través de cuya realización, durante el curso, se podrá comprobar el grado de posesión de dichos hábitos por parte de los escolares.

Trabajos prácticos.

— Hacer una colección de minerales para la escuela (aportar las muestras, prepararlas, clasificarlas, etc.). Cambiarla todos los años.

— Colección de hojas. Idem de plantas.

— Cultivo experimental de plantas con diferentes tierras, abonos, etc. Observar su desarrollo. Hacer gráficas de crecimiento (tomar los datos, anotarlos, confeccionar las gráficas).

— Anotar las temperaturas de la clase a una hora determinada. Hacer una gráfica mensual y anual.

— Construcción de un acuario. Idem de un terrario.

Todos estos ejercicios y otros muchísimos que pueden realizarse sirven para enseñar de manera activa las ciencias naturales y para comprobar el dominio de las destrezas y la adquisición de hábitos por parte de los alumnos. Los exámenes efectuados a base de estos ejercicios no serán "brillantes", pero creemos que serían efectivos y conseguirían desterrar el verbalismo-memorismo de un terreno en el que nunca debió penetrar: el de la enseñanza de las ciencias naturales en la escuela.

EVALUACION ESTADISTICA DEL RENDIMIENTO DE UN SISTEMA ESCOLAR

Por ELISEO LAVARA GROS

1.º Todo sistema escolar puede ser analizado ya en su estructura ya en su dinamismo. En el primer aspecto, su esencia radica en la «organización y planificación integral de la enseñanza de un país, en todos sus grados, aspectos y contenidos». Como ya se comprende, constituye la vertiente práctica de toda política pedagógica.

Pero, como dice el profesor N. Hans, «un sistema escolar es una cosa viva, resultado de luchas y dificultades olvidadas». Quizá fuera más correcto sustituir el término «resultado» por el de «condicionado». Qué duda cabe que todo sistema escolar está condicionado, de algún modo, por el pasado histórico de la nación; pero no puede reducirse a ello sin caer en un determinismo simplista. El sistema escolar está en estrecha relación con el carácter y la cultura nacionales, de las que, de algún modo, constituye su expresión externa. No puede, pues, extrañarnos que en las preocupaciones y directrices políticas de todos los países ocupe un lugar preeminente la estructuración y desenvolvimiento de sus sistemas escolares.

Hemos dicho también que puede ser considerado en su realidad dinámica, a cuyo fin se organiza, y sin la cual no tendría sentido plantearse como problema. Por ello, se hace preciso analizarlo a través de sus efectos. Es decir, del «rendimiento» que dicho sistema ofrece. Será, precisamente, en virtud de esta consideración que se patentice la necesidad de su evaluación y constante «adaptación» a las necesidades actuales y futuras de la nación.

Del simple enunciado de estos conceptos se deduce fácilmente la enorme complejidad del problema que nos ocupa. Desde ahora, es preciso hacer constar que, cuanto aquí recogemos, ha de entenderse especialmente referido a la Enseñanza Primaria; pretender otra cosa sería condenarnos al fracaso más rotundo. Aun así, no va a ser fácil, ni mucho menos, estudiarlo en el reducido espacio de unos folios. Nos limitaremos a «señalar» un camino, que debe ser trazado y recorrido por plumas más autorizadas que la nuestra.

2.º Posibilidad y necesidad de la evaluación.— De que un problema sea complejo no se sigue que sea imposible de plantearse y aun de resolverse. Nuestro escepticismo no llega a tanto. Reconocemos la existencia de una relación directa entre el valor formativo de algunos aspectos del sistema y su dificultad de evaluación; sin duda alguna los que hagan referencia a la labor instructiva nos han de resultar más fácilmente medibles.

Uno y otro aspectos, que desarrollaremos a continuación, se ven facilitados por la existencia de «niveles mínimos», a superar por los niños en cada curso escolar. Lógicamente los resultados obtenidos podrían interpretarse, estadísticamente, como «rendimiento» del sistema escolar vigente. Nótese que no decimos

de alumnos y maestros, porque, según el concepto que hemos dado, el «sistema» supera con mucho la pura referencia al acto didáctico, aunque éste constituya la última manifestación práctica de aquél.

La conveniencia de realizar dicha evaluación es bien patente. El Estado y la sociedad, que sostienen toda obra educativa, tienen el derecho y aun el deber de conocer los frutos de sus esfuerzos, en aras del bien común.

La evaluación es necesaria para someter a crítica toda nuestra actividad docente. Sin necesidad de recurrir a la experimentación, comprendemos que los progresos de nuestros escolares no pueden todavía satisfacerlos; pero qué duda cabe que una evaluación estadística de los rendimientos pondría de manifiesto, con toda la crudeza y sinceridad de los números, la situación de nuestra población escolar, y aun extraescolar adolescente, o adultos analfabetos.

Es, precisamente, la exigencia que el mundo actual presenta de «ponerse al día» lo que patentiza la importancia de una constante evaluación. Ya se supone que no postulamos el cambio continuo del SISTEMA; sería tanto como ir contra la esencia histórica de la nación. Lo que pedimos es la conveniencia de las «reformas escolares», problema de cadente actualidad, como ha puesto de manifiesto Pedro Rosselló.

3.º Aspectos a evaluar.—De cuanto llevamos expuesto, se deduce fácilmente que el rendimiento sea resultado de muy diversos factores, no todos ellos medibles fácilmente. A fin de no dar a nuestro estudio un tinte excesivamente teórico, vamos a limitarnos a considerar el rendimiento como resultado integrado por tres factores, susceptibles de ser sometidos a evaluación y medida.

Con Brueckner, al que no podemos dejar de recurrir, admitimos las categorías siguientes:

A) Conocimientos básicos directamente relacionados con el contenido del programa, tales como dominio de técnicas, conocimientos útiles y métodos de pensamiento, trabajo y estudio.

B) Resultados en el desarrollo del escolar, tales como salud mental, física, emocional, moral y social; sus actitudes, intereses, fines y tendencias; sus gustos, su capacidad creadora en las artes y en la expresión lingüística y su desarrollo físico.

C) Resultados de naturaleza social, tales como dotas de mando, habilidad para tratar con y resolver problemas de la vida escolar y social, capacidad de cooperación, sensibilidad y creatividad sociales.

Reconocer la amplitud de la gama de facetas en que se manifiesta el progreso educativo tiene una gran significación para la evaluación del rendimiento, para la planificación de la enseñanza, para la confección de programas...

La escuela tradicional se interesaba fundamental-

mente por los resultados agrupados en la primera de las tres categorías señaladas. La escuela actual reconoce plenamente la importancia y necesidad de un plan educativo que tome en consideración los tres tipos de manifestaciones a que nos hemos referido (1).

4.º *Cómo realizar esta evaluación:*

A) Es imprescindible que las pruebas a que se sometan los alumnos sean válidas, fiables y estandarizadas. Es decir, precisamos de «niveles mínimos» comunes para todas las escuelas. Por supuesto, estos niveles abarcarán tanto cuestiones instructivas como formativas, examinadas éstas desde el punto de vista de los hábitos, capacidades, destrezas y actitudes.

B) Los resultados recogidos, para ser significativos, deben corresponder a verdaderas muestras representativas.

C) La interpretación de los mismos se hará apoyándose en nuestra realidad histórico-social y con la mirada puesta en el futuro que pretendemos para nuestras escuelas. De esta interpretación, si es justa y crítica, surgirán las renovaciones que toda obra viva exige de continuo.

D) Métodos a emplear:

«Los métodos de comprobación pueden ser clasificados en dos grandes tipos: métodos cuantitativos o de «medida», caracterizados por la aplicación de unidades precisas y normas objetivas, expresadas en términos numéricos, tales como edad de instrucción, puntuación media y desviación típica, y métodos de «evaluación», consistentes en reunir y estudiar aquellos datos de tipos cualitativos para los que no disponemos, o a los que no son aplicables las normas cuantitativas expresables en términos objetivos».

«La *evaluación* hace referencia a la acumulación de datos mediante procedimientos de carácter subjetivo, como, por ejemplo, entrevistas, cuestionarios de intereses y observación de actividades. Estos datos constituyen la base sobre la que se apoyan los juicios acerca de la calidad de la conducta de un individuo, la efectividad de sus métodos de trabajo y sus procesos de pensamiento» (2).

Podemos, pues, agrupar todos los métodos en dos grandes apartados:

1.º «Tests» de medida:

- «tests» y medidas estandarizadas:
 - de instrucción,
 - de inteligencia,
 - de aptitudes y actitudes,
 - de personalidad y adaptación...
- Pruebas objetivas:
 - de recuerdo simple,
 - de verdadero y falso,
 - de elección múltiple...

2.º * Procedimientos de evaluación de la conducta:

- «tests» de situaciones problemáticas:
 - realizar una tarea,
 - resolver una situación real,
 - formulación de juicios sobre situaciones que se describen.
- Inventarios y cuestiones de hábitos de trabajo, intereses, actividades, etc.
- Entrevistas: con el propio sujeto, con otras personas que le conozcan y le traten.
- Procedimientos sociométricos para el estudio de las relaciones sociales.

5.º *¿Quién debe realizarla?*—Es ésta una cuestión delicada. En primer lugar, el maestro. Es esa «comprobación interna», que todo docente realiza de continuo, referida tanto al conjunto de su escuela como a cada uno de sus escolares. Dos aspectos suele presentar esta labor:

El maestro «califica» a sus alumnos de acuerdo con su criterio personal, resultando del trato diario, y también de acuerdo con los resultados que obtienen en las pruebas o exámenes a que los somete.

Un segundo momento representa la actuación de la Inspección: realiza lo que se ha dado en llamar una «comprobación externa». Esta comprobación se verá facilitada, unificando criterios, con la exigencia de los *niveles mínimos*. Podría ser, precisamente, a través de la Inspección que se aplicaran, corrigieran y remitieran los protocolos de «examen» al Ministerio de Educación Nacional, para que, por los organismos competentes designados al efecto, se seleccionaran verdaderas muestras representativas, interpretándose los resultados; para, posteriormente, participarlos a las Inspecciones Provinciales, a ser posible en coloquios y reuniones informativas, en los que aquellas aportasen su valiosísima colaboración, a fin de corregir las normales deficiencias que toda puesta en marcha de una nueva tarea lleva consigo.

(1) BRUCKNER y BOND: *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*, págs. 19-20.

PROMOCIONES ESCOLARES Y CENTROS DE COLABORACION PEDAGOGICA

La Orden ministerial de 22 de abril de 1963 ha de cumplirse al nivel de cada escuela y, más aún, al nivel de cada niño en cuanto todos ellos han de sufrir en el mes de junio próximo una prueba para determinar si han asimilado los contenidos propios del curso al que se encuentren adscritos y, como consecuencia, su promoción al siguiente o su repetición.

No obstante, los criterios básicos para la realización del trabajo escolar, en armonía con los objetivos concretos que señalen los *niveles de curso*, de inmediata publicación, no deben adoptarse individualmente, dada la importancia de la innovación que establece la citada Orden ministerial. Los Centros de Colaboración Pedagógica deben ser los hogares de convivencia en que se fragüen las perspectivas radicales y los enfoques de conjunto de la actividad educativa, mediante un intercambio de experiencias, saberes y opiniones que permita, con el enriquecimiento mutuo, la adopción de los puntos de vista más convenientes y acertados.

Si alguna vez tales Centros se sintieron impedidos a realizar una tarea de auténtica colaboración, tan necesaria como importante, nunca con más motivo que ante la problemática que plantea la Orden ministerial de 22 de abril.

El presente número de VIDA ESCOLAR proporciona datos e ideas susceptibles de orientar provechosamente las deliberaciones que los Centros lleven a cabo en orden a los objetivos que acabamos de indicar. A lo largo del curso, iremos publicando trabajos que respondan a las consultas y aclaren las dudas que recibamos de ins-

pectores y maestros para el mejor cumplimiento de la disposición mencionada (1).

Desearíamos que tales consultas y dudas motivasen una numerosa correspondencia, lo que constituiría una prueba inequívoca del deseo por parte de todos de responder a los propósitos de la superioridad y a la necesaria renovación de las tareas que imponen las exigencias de los tiempos.

A continuación insertamos la relación de temas que consideramos más apropiados para explicar y comentar ampliamente el contenido de la nueva disposición, a fin de que los Centros seleccionen los que consideren más convenientes para ser objeto de sus tareas durante el curso. Dada la necesidad de suponer simultáneamente un vario conjunto de elementos de organización y de actividad para la realización de las promociones, consideramos muy conveniente que cada Centro seleccione, como motivo de trabajo, más de un tema en cada una de las reuniones que celebre durante el curso actual. No obstante, los temas pueden dividirse cuando así lo aconseje la importancia de sus aspectos parciales.

Si en el estudio de las cuestiones sobre las cuales deliberen los Centros de Colaboración es siempre aconsejable prescindir de generalizaciones, esta recomendación adquiere caracteres de exigencia ineludible cuando se trata de estudiar problemas muy concretos, que afectan, ciertamente, a la doctrina pedagógica, como no puede por menos de ocurrir; pero que son *de índole aplicativa y práctica*, por lo que es necesario partir en su estudio de los datos que aporta la realidad escolar.

(1) En la tercera página de cubierta insertamos el temario para los Centros de Colaboración Pedagógica para el curso 1963-64.

TEMARIO PARA LOS CENTROS DE COLABORACION PEDAGOGICA DURANTE EL CURSO 1963-64

1. Contenido y alcance de la Orden ministerial de 22 de abril de 1963.
2. Distintas formas de planear el trabajo escolar por cursos.
3. El curso como unidad fundamental del trabajo escolar.
4. Niveles de conocimientos para cada curso escolar.
5. Niveles de hábitos, capacidades y destrezas para cada curso escolar.
6. Las técnicas de trabajo en la Escuela.
7. El memorismo y el activismo en la enseñanza.
8. El trabajo individual y colectivo en los distintos tipos de escuelas.
9. Organización de cursos y desarrollo del trabajo en las escuelas unitarias.
10. Organización en las escuelas graduadas de diverso número de secciones.
11. La enseñanza individualizada: fines y medios de trabajo.
12. Los libros escolares y el trabajo de curso.
13. Cuadernos de trabajo y libros del maestro o guías didácticas.
14. Repaso y revisión del trabajo escolar.
15. Tareas de recuperación de alumnos rezagados y enseñanza correctiva.
16. Enseñanza correctiva en las distintas actividades escolares: propósitos y métodos.
17. La comprobación del trabajo escolar: objetivos y técnicas.
18. Tipos, preparación, aplicación y evaluación de pruebas objetivas.
19. Pruebas sobre lectura y escritura.
20. Pruebas sobre cálculo.
21. Pruebas sobre materias de carácter literario.
22. Pruebas sobre materias de carácter científico.
23. Frecuentación, deserción y aprovechamiento escolar.
24. Factores psicológicos, escolares y sociales del aprovechamiento y del fracaso escolar.
25. Problemas que plantean las repeticiones de curso.

NOTA.—No damos bibliografía para la documentación de los temas que figuran en el programa anterior porque las publicaciones nacionales no satisfacen esta necesidad, dada la novedad de la Orden ministerial de 22 de abril, y las publicaciones extranjeras no se adaptan a las necesidades de nuestras escuelas.

