

458

# Vida escolar

## UNIDADES DIDACTICAS



DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Centro de Documentación y Orientación Didáctica

Nº 93-94

# anaya UNA EDITORIAL EN VANGUARDIA

LIBROS ANAYA DE ENSEÑANZA PRIMARIA **LECTURA**

## NOVEDADES

SERIE LECTURAS EXTENSIVAS Y DE AMPLIACION

### ★ CIUDADES ESPAÑOLAS

**Jaime Acebrón Orozco.** - Edición a todo color, ilustrada con dibujos, fotografías y mapas. - Libro I, para 4.º, 5.º, 6.º, 7.º y 8.º cursos. 144 págs., 70 pesetas. - Libro II, para 4.º, 5.º, 6.º, 7.º y 8.º cursos. 120 págs., 65 pesetas.

### ★ EL ESPACIO

**Paul Danblon.** - Edición a todo color, con dibujos, grabados y fotografías. - Para 4.º, 5.º, 6.º, 7.º y 8.º cursos, 60 páginas, 70 pts. - Una verdadera joya editorial, gracias a una coedición internacional. La maravillosa evolución de la exploración del espacio en una edición totalmente al día, que constituye uno de los más bellos y útiles libros para niños y mayores.



## LECTURAS RECREATIVAS Y LITERARIAS

### LECTURAS INFANTILES Y JUVENILES DE ESPAÑA Y AMERICA

Selección de **Victorino Arroyo del Castillo** y **Alberto Fernández Girón.** - Ilustraciones a todo color

- Libro I, para 1.er curso, 112 páginas, 48 pesetas
- Libro II, para 2.º curso, 144 páginas, 62 pesetas
- Libro III, para 3.er curso, 160 páginas, 65 pesetas
- Libro IV, para 4.º curso, 160 páginas, 65 pesetas
- Libro V, para 5.º curso, 196 páginas, 98 pesetas
- Libro VI, para 6.º curso, 184 páginas, 98 pesetas
- Libro VII, para 7.º curso, 172 páginas, 95 pesetas
- Libro VIII, para 8.º curso, 152 páginas, 95 pesetas

Antologías de poemas, cuentos, teatro infantil, romances, leyendas, fábulas, villancicos, canciones populares y novelas cortas, de los autores más representativos de la literatura en lengua castellana.

### DRAMATIZACIONES

**Tomás Calleja Guijarro.** - Ilustrados a todo color

Libro I, para 3.º, 4.º y 5.º cursos, 102 páginas, 48 pesetas. - Libro II, para 6.º, 7.º y 8.º cursos, 132 páginas, 60 pesetas. - Sirven a los alumnos como libro de lectura y lenguaje y para que aprendan y representen en clase las piezas que contienen.

### PUEBLOS Y COSTUMBRES

**Jaime Acebrón Orozco.** - Edición a todo color, ilustrada con mapas, fotografías y dibujos. Para 4.º, 5.º, 6.º, 7.º y 8.º cursos, 200 páginas, 98 pesetas.

El autor ha seleccionado los pueblos más pintorescos y más característicos con el fin de despertar la curiosidad infantil por lo desconocido y contribuir a la formación del niño para la comprensión de los pueblos del orbe.

Respaldados por el ÉXITO y por su EFICACIA



JUAN MANUEL MORENO G.  
Director

AMBROSIO J. PULPILLO RUIZ  
Secretario

M.<sup>a</sup> JOSEFA ALCARAZ LLEDÓ  
Documentación

VICTORINO ARROYO DEL CASTILLO  
Publicaciones

ALVARO BUJ GIMENO  
Manuales Escolares

ELISEO LAVARA GROS  
Coordinación

JUAN NAVARRO HIGUERA  
Material Escolar

ARTURO DE LA ORDEN HOZ  
Estudios y Proyectos

CONSUELO SANCHEZ BUCHÓN  
Planificación

LUIS ELICES GARCIA  
Administración

DIRECCION POSTAL  
Calle Pedro de Valdivia, 38-2.º  
MADRID-6

PUBLICACION:  
Mensual, excepto los meses de julio  
y agosto

TIRADA:  
90.000 ejemplares



Depósito legal: M.9.712.1958  
LITOPRES, S. A.  
Humanes de Madrid  
MADRID - 1967

# Vida escolar

REVISTA DEL CENTRO DE DOCUMENTACION  
Y

ORIENTACION DIDACTICA DE ENSEÑANZA PRIMARIA

## sumario

- Introducción al estudio del concepto de «Unidad Didáctica»,  
por *Juan Manuel Moreno García*. 2
- Las Unidades Didácticas según los Cuestionarios Nacionales,  
por *Ambrosio J. Pulpillo Ruiz*. 8
- Distinción entre Unidades Didácticas, centros de interés y otros  
conceptos afines, por *Arturo de la Orden*. 12
- Criterios para la selección de actividades en torno a las Uni-  
dades Didácticas, por *Arturo de la Orden*. 16
- Presentación de una Unidad Didáctica Globalizada, por *Eli-  
seo Lavara Gros*. 20
- La diferenciación de Unidades Didácticas en Naturaleza y  
Vida Social, por *Alvaro Buj Gimeno* 25
- La Unidad Didáctica y la sistematización de las materias, por  
*Victorino Arroyo del Castillo*. 30
- Inserción de ejercicios sobre hábitos operativos, mentales y so-  
ciales en las Unidades Didácticas, por *Consuelo Sánchez Buchón*. 37
- La Unidad Didáctica y su presentación en varias sesiones de  
estudio según los cursos de escolaridad, por *Eliseo Lavara Gros*. 42
- Los textos de Unidades Didácticas: Su empleo por el alumno  
e interpretación por el maestro, por *Alvaro Buj Gimeno*. 47
- Los materiales de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo de  
las Unidades Didácticas, por *Juan Navarro Higuera*. 51
- El recurso del medio ambiente en el desarrollo de las Unida-  
des Didácticas, por *María Josefa Alcaraz Lledó*. 57
- Temario, Centros de Colaboración Pedagógica. 63
- Bibliografía. 64

## Introducción al estudio de concepto de «unidad didáctica»

Las reflexiones de filósofos, psicólogos y matemáticos elaboradas en torno al concepto de unidad tienen para el educador un valor incuestionable. Les debemos, sobre todo, la revalorización de las palabras, el rigor en el pensamiento, la reconsideración de la realidad circundante, la crítica como instrumento de creación y, en fin, una enorme cosecha de inquietudes y la siembra de unos principios fundamentales como puntos de partida para una adecuada y exacta manera de plantear y realizar el trabajo pedagógico.

Resultaría arriesgado, por no decir imposible, iniciar el estudio de la unidad en el ámbito de las «Ciencias de la Educación» sin haber matizado y precisado antes los significados más valiosos de la unidad y su aplicación a situaciones educativas determinadas.

Sopesados estos prenotandos, podemos preguntarnos ya de una manera más concreta y pedagógica por el sentido que la unidad tiene en las «Ciencias de la Educación». Para ello, es absolutamente necesario situar dentro de la historia del pensamiento pedagógico las causas y hechos educativos que han contribuido más ampliamente al establecimiento y organización de la unidad didáctica.

Es imprescindible también que hagamos notar, ya desde el principio, las dos grandes interpretaciones que el término unidad ha recibido en el pensamiento pedagógico y los estudios e investigaciones fomentados y realizadas en torno a cada uno de ellos: «la unidad pedagógica» y «la unidad didáctica».

«El concepto de unidad pedagógica —señala García Hoz (1)— es esencial en la Pedagogía sintética, y con él se expresa una entidad real, en la cual la educación es susceptible de ser desarrollada en su totalidad.» Y agrega: «Un niño, un joven, una mujer son unidades pedagógicas, porque en ellos la educa-

ción puede realizarse, y no de un modo parcial, sino con carácter de totalidad».

Además de estas «unidades pedagógicas personales», puede decirse que «los conjuntos sociales, en cuanto determinantes de un tipo de educación completa, son unidades pedagógicas. Tal es el caso de la familia, la escuela, la sociedad nacional y, en general, cualquier paidocenos» (2).

Hablar de la unidad en educación y enseñanza es empresa arriesgada, pero precisa. Que los docentes hayan sentido siempre la urgencia y necesidad de la unidad en los diversos cometidos pedagógicos, puede comprobarse en la lectura de nuestros clásicos y en la planificación y desarrollo de investigaciones recientes. El estudio de la unidad en la enseñanza, esto es, las reflexiones en torno al concepto de «unidad didáctica» tienen su origen y su finalidad. Nacen a raíz de una tarea imprescindible: organizar la comunidad escolar, en cuyo seno se dan cita, por la riqueza y dimensión de su estructura, múltiples y variados elementos. La unidad constituye así el medio más lógico y eficiente para coordinar dichos elementos, enlazar sus funciones, prevenir sus trabajos, moderar oportunamente su discreta intervención y actuar de forma valiosa y eficiente. Sólo de esta manera podrá la «unidad didáctica» prestar un elocuente servicio al principio de integración personal, como verdadero fin educativo.

Aunque el tema de la «unidad didáctica» tiene ya un esquema propio en el pensamiento filosófico de la Escolástica, no encontrará un punto de partida lo suficientemente fecundo como para abrirse en la rica gama de variaciones e interpretaciones de que puede ser objeto hasta que el movimiento pedagógico de la «Educación Nueva», al revisar el verdadero concepto

de aprendizaje, haga surgir los primeros estudios y definitivas experiencias sobre dicha unidad.

Para un educador de la denominada «Escuela Nueva», aprender no significa recibir y retener mecánicamente y pasivamente las nociones de las ciencias, ni siquiera podremos decir que un sujeto aprendió algo porque sea capaz, en un momento determinado, de repetir fielmente el mensaje instructivo. Una escuela que sólo transmite conocimientos y fomenta sin escrúpulos el memorismo y la logomaquia, en principio, nada o muy poco tiene que ver con la educación integral.

Porque un centro de enseñanza es verdaderamente educativo cuando cultivando, claro está, las distintas y necesarias facetas de la educación intelectual, forja en cada alumno la personalidad adecuada, construyendo en ella los hábitos precisos para su competente inserción en el mundo social y en el mundo del trabajo. Es por ello por lo que aprender supone siempre un enriquecimiento de la conducta, un ensanchamiento del campo de las experiencias personales y un saber utilizar adecuadamente en cada caso este progresivo y armónico crecimiento de nuestro yo.

Hasta este momento, la «unidad didáctica» había venido siendo solamente entendida como un «medio de organizar el contenido del aprendizaje» según el carácter propio de cada ciencia y las fórmulas generales de la estructuración lógica. A partir de estas nuevas definiciones didácticas, la unidad tendrá que realizar un tipo de organización capaz de hacer frente al nuevo e integral concepto de aprendizaje.

Ya Dewey había iniciado, en 1897, un experimento encaminado a demostrar el procedimiento más adecuado para que la enseñanza diese un paso definitivo, desde los viejos y manidos moldes intelectualistas a una nueva situación pedagógica que tuviese mucho más

---

Por JUAN MANUEL MORENO G.

Director del C. E. D. O. D. E. P.

---

en cuenta las necesidades infantiles y su ulterior inserción en la comunidad humana (3).

El pensamiento de Dewey encontró pronto fervorosos seguidores. Uno de ellos fue el Profesor H. C. Morrison, que, aceptando gran parte de los principios pragmatistas, defendidos por los educadores nuevos y en íntima vinculación con las doctrinas del aprendizaje como un proceso de adquisición de habilidades y un cambio en la actitud del individuo, nos ha legado un sistema de unidades didácticas capaces, por su intensa significación y notable interés, de conseguir la adaptación del individuo y el enriquecimiento de su personalidad (4).

En el pensamiento de Morrison, la erudición no es lo primordial. Lo fundamental es la comprensión y la apreciación. Lo conseguido exclusivamente por asimilación, no se puede considerar como producto de aprendizaje. Aun con los recientes artificios para comprobar la intensidad de lo aprendido, puede suceder que se tome lo conseguido como aprendido realmente, cuando estas consecuciones no pasan de ser una fría exposición oral y memorística del contenido de los libros de texto.

Es importante que el alumno no sólo sepa muchas cosas, sino que haya adquirido plenamente la capacidad para entenderlas y aplicarlas. El cuerpo doctrinal de las enseñanzas será seleccionado no sólo por el valor de su contenido informativo, sino, ante todo, por su facilidad y prontitud para adiestrar el pensamiento y desarrollar las capacidades humanas.

Dice Morrison que «el completo proceso de educación, de ajuste a las condiciones objetivas de la vida, está basado en «unidades de aprendizaje», cada una de las cuales debe ser dominada, o, de lo contrario, no está hecha la adaptación. El aprendizaje de estas unidades no se puede medir; pero puede ser evidenciado por la conducta del alumno o por síntomas particulares. Algunos síntomas son plenamente manifiestos si se observan cuidadosamente; otros, se pueden revelar solamente por pruebas especiales, y algunos, sólo pueden ser observados por métodos, con ayuda de especiales instrumentos» (5).

Muy duramente critica y sanciona Morrison el sistema de «unidades de materia», meramente informativas, en donde la explicación docente y la memorización discente se convierten en los dos únicos ejes constitutivos del quehacer escolar. «Muchas escuelas —dice— ignoran el dominio de las verdaderas unidades de enseñanza, y en su lugar enfocan el interés del alumno a conseguir tareas asignadas. La práctica corriente es tratar con un texto un curso de estudio, como si así se consiguiese el verdadero resultado de la enseñanza. El contenido se fracciona en partes, llamadas lecciones, cada una de las cuales estudia y recita el alumno. El proceso de la lección se resuelve en definitiva en un discurso narrativo, expositivo o descriptivo, o en resolver una serie de problemas. En el texto, especialmente en ciencias y matemáticas, aparecen los productos del aprendizaje en forma más o menos aprendible; pero, con frecuencia, es material meramente asimilativo, relacionado o no con los produc-

tos esenciales de recitación, y la prueba se resume en otra semejante llamada examen. De esta forma, los alumnos no dominan nada; en todo caso, cosas pequeñas, esparcidas e independientes de su preparación y desvalorizadas por la inutilidad de la repetición y el memorismo» (6).

A los estudios de Morrison siguieron inmediatamente los trabajos realizados por Ruediger (7), Gustin y Hayes (8), Caswell y Campbell (9), Harap (10) y Draper (11). Todos ellos explican, con abundantes y sugestivos detalles metodológicos, cómo pueden planearse y desarrollarse las unidades en un ambiente propicio y con técnicas adecuadas.

En 1937, el Profesor Paul Leonard publica en el «Curriculum Journal» un interesante artículo, titulado «Wast is a Unit Work», en donde vuelve de nuevo a remarcar el sentido profundamente educativo que las unidades didácticas han de presentar tomando como punto de partida las «experiencias posibles» y las «experiencias inmediatas» del niño.

Jones, Grizzell y Grinstead entienden por unidad didáctica «un grupo o cadena de actividades planeadas y coordinadas que emprende el alumno para obtener el control sobre un tipo de situación vital». Tienen la originalidad, como muy bien han hecho notar algunos autores, de llamar «unidades de enseñanza» al planteamiento previo que cada profesor hace en relación con sus actividades docentes, y «unidad de aprendizaje» a las actividades que el alumno realiza, de la mano orientadora del maestro, hasta dominar completamente el sentido de la unidad (13).

Especial interés tiene la doctrina elaborada por Lorena B. Strecth, que llegó a inventariar, en 1939, las características básicas de toda unidad competente (14). Siguió después los de J. M. Lee y D. M. Lee (15), Bruner (16) y los realizados por el Teacher College de la Universidad de Columbia (17).

Recogiendo todo este amplio conjunto de sugerencias y sistemas, debemos a los Profesores A. Echegoyen y C. Suárez la publicación en castellano del primer estudio sistemático sobre la unidad didáctica (18). Aun convencidos de los notables aciertos y sinceras verdades pedagógicas que adornan la nueva técnica de las unidades, nuestro país, ya sea como consecuencia de los escasos medios dedicados a la investigación educativa, ya como resultado de las dificultades generales, con las que se tropieza una y otra vez sin llegar a vencer la inercia de quienes estiman que toda propuesta de innovación debe ser considerada como sospechosa, no ha podido plantearse el tema de las unidades didácticas de una manera práctica y aplicativa hasta hace muy escasos años (19).

Es justo citar aquí los eficientes trabajos realizados recientemente por los organismos técnicos de la Enseñanza Primaria española en relación con el tema de las unidades didácticas. En la estructura de los nuevos cuestionarios que han de regular con carácter uniforme la enseñanza elemental en España se ha hecho ingresar un apartado especial con el título de Unidades Didácticas.

La expresión puede aludir, y de hecho alude, a significaciones e interpretaciones muy diversas. Dentro del espíritu de este documento legal y pedagógico, la unidad didáctica se entiende como un grupo de conocimientos y actividades instructivas, aprendidas y realizadas en la escuela en torno a un tema central de gran significación y utilidad para el niño.

Cumplen una finalidad esencial: proporcionar al educando un conocimiento progresivo y diferencial en torno a la «Naturaleza y la Vida Social», como sectores de saberes imprescindibles para su proyección y adaptación en el mundo y en la vida.

Se denominan, además, unidades didácticas «básicas y realistas» porque pretenden muy fundamentalmente poner en contacto al escolar con el «mundo real» que le circunda, y muy especialmente con los aspectos y datos «más importantes» de esa realidad.

Cubren así las unidades didácticas una de las más discutidas exigencias del dinamismo instructivo de la escuela: colocar al niño frente a la vida misma en su doble y simultánea versión de la «Naturaleza y Sociedad». Y colocarle frente a ella para que capte con orden y sistema la riqueza de sus variadas dimensiones, la utilidad vital de estos conocimientos y, en definitiva, su alto y poderoso grado de enriquecimiento educacional (20).

Hasta aquí no he hecho sino presentar el proceso y contenido de los estudios científicos y prácticos más sobresalientes en torno a la unidad en Didáctica y Organización Escolar. Las posiciones son, como puede comprobarse, diversas y distintas. A mi juicio, es necesario el paso de algún tiempo y la convergencia de raras dotes de penetración y enjuiciamiento para poder enfrentarse autorizadamente con la obra en bloque de todos estos estudiosos de la unidad y discernir lo que en ella haya de positivo y negativo, de pureza y error, de sustancial y accesorio.

Sin embargo, opino que convendría destacar, desde ahora mismo, una especie de «común denominador» de gran parte de estos trabajos, sobre todo si se reconoce que un porcentaje muy elevado de sus autores son fervorosos partidarios de las nuevas doctrinas pedagógicas del activismo y la prospección.

Este común denominador, perceptible en gran parte de los estudios y trabajos realizados hasta la fecha en materia de unidades didácticas, puede ser expresado por las siguientes características generales:

a) Cuando se habla de unidad didáctica se piensa, ante todo, en un nuevo sistema de enseñanza lejos del verbalismo y la memorización y al servicio de la «educación integral» de los escolares.

b) Esto significa que toda unidad didáctica, por el hecho de ser tal, «mira con profundidad al educando», atendiéndole en su doble dimensión:

- Como sujeto de aprendizaje de las ciencias.
- Como persona que ha de hacer suyo un sistema valioso de hábitos y actitudes.

c) Existe un notable compromiso entre la unidad didáctica y la enseñanza activa. Porque la actividad no es un adjetivo confesional implicado en una deter-

minada concepción pedagógica. La actividad es la virtud más codiciada de la escuela de siempre, de la enseñanza certera, del magisterio auténtico. Cuando inopinadamente se concede poca importancia a la actividad en nombre de otros resortes técnicos y pedagógicos, estamos confesando nuestra desmedida fe en la memoria, en la comprensión mental y en el verbalismo. El alumno, considerado hasta ahora por muchos como elemento pasivo del aprendizaje, mero receptáculo y recitador de nociones, es entendido por la unidad didáctica como actor, autor, artífice y partícipe de su propio quehacer educacional.

d) La unidad didáctica es la vía a través de la cual las necesidades e intereses legítimos del alumno encuentran cumplida y oportuna satisfacción. Esto hace del sistema una de las fórmulas más prestigiosas de la didáctica actual.

e) No olvida la unidad didáctica la proyección social de las tareas escolares y la participación de la comunidad en el programa educativo. La necesaria unión del individuo con la sociedad está prevista y planificada por medio de experiencias oportunas.

## ALUSION ESPECIAL A LAS UNIDADES GLOBALIZADAS

La expresión «globalización» —muy empleada por Ovidio Decroly (21) para designar el hecho psicológico de que el niño percibe las cosas en totalidades, y no en sus partes, y que sus expresiones y realizaciones tienen este mismo carácter global— debe ser, a nuestro juicio, la cualidad esencial que dé forma y sentido a las primeras unidades didácticas del trabajo escolar.

Durante los dos primeros cursos de la Enseñanza Primaria, de seis a ocho años, habida cuenta de que los intereses y actividades de los niños no están todavía diferenciados, se huirá sistemáticamente, en todo momento, de las separaciones y clasificaciones que suponen las distintas materias escolares.

«Suprimidas así las tradicionales y clásicas divisiones de las distintas disciplinas, el niño tendrá que concentrar toda la fuerza sinérgica de su actividad para la puesta en contacto con una serie de temas y asuntos de alto valor significativo para su vida personal, entendida ésta como conjunto de realidades naturales y sociales.»

Cada tema o asunto constituye así una «unidad didáctica», es decir, un núcleo de conocimientos y actividades en torno a una idea central previamente seleccionada por aquellos técnicos a quienes ha correspondido la estructuración de los cuestionarios. En torno a esta idea central girarán luego todas las tareas pedagógicas de la clase, las de aprendizaje nocional y aquellas otras que amplían el campo de las experiencias infantiles y abonan declaradamente por la construcción integral de la personalidad (22).

La unidad de materia organizada por el sistema de asignaturas y temas tiene sus defensores, que señalan las siguientes ventajas:

1. Las asignaturas, como contenidos del aprendi-

zaje, están bien organizadas y persiguen determinados objetivos de la educación.

2. El contenido ayuda a disciplinar al alumno.
3. El estudiante adquiere conocimientos y destrezas para continuar creciendo después dentro de la sociedad.
4. El alumno aprende lo que entiende, y lo acepta en nombre del principio de autoridad.
5. Las asignaturas constituyen la mayor parte del programa; pero, además, se organizan cursos electivos para atender las necesidades e intereses individuales.
6. Los conocimientos aparecen organizados de modo lógico y cronológico.

Los que atacan este tipo de unidad se respaldan en los siguientes argumentos:

1. El resultado del aprendizaje es, en muchas ocasiones, un mecanismo de memorización y verbalismo.
2. No se basa en las necesidades e intereses del

escolar, ignorando los problemas personales y sociales de la vida.

3. No estimula el desarrollo de una mente crítica.
4. La selección del contenido y las actividades escolares son impuestas al alumno.

Sin duda alguna por estas razones, se ha querido establecer un cotejo seleccionador entre este tipo de unidades en donde la materia aparece lógicamente organizada, correspondiendo fielmente al inventario de puntos consignados en el índice de un buen libro, y la denominada «unidad de materia de tipo funcional», cuyo contexto aparece siempre presidido por la buena mano de una competente organización psicopedagógica. «El tema central o eje de este tipo de «unidades funcionales» no surge del índice de capítulos de un libro, ni mantiene necesariamente el orden de éste, como sucede en las unidades tradicionales. Considera más los propósitos, intereses y necesidades del individuo. Podría incluirse en este grupo la unidad de materia de tipo funcional de Leonard, algunas formas de la unidad concentrada y, también, las unidades basadas en aspectos significativos del ambiente» (23).

## BIBLIOGRAFIA CITADA

(1) GARCÍA HOZ, V.: *Principios de pedagogía sistemática*. Madr. Rialp, 1960, pág. 43.

(2) GARCÍA HOZ, V.: *Obra citada*, pág. 44.

(3) DEWEY, HOHN: *Educación, Democracia*. Buenos Aires. Losada, 1953.

(4) El Profesor HENRY C. MORRISON ideó el *Units Plan*, técnica experimentada en las escuelas de Portsmouth, New Hampshire, donde fue Director de Enseñanza. En 1919 se incorpora a la Universidad de Chicago y perfecciona allí definitivamente su plan. En 1926, aparece su vasta obra *The Practice of Teaching in the Secondary School*, publicada por dicha Universidad. La importancia de este tratado le hizo alcanzar diversas traducciones a idiomas extranjeros. En España, la Doctora SÁNCHEZ ARBÓS realizó, en 1930, una versión de esta obra adaptando y seleccionando los puntos más sobresalientes. Vide: H. C. MORRISON: *La práctica del método en la Enseñanza Secundaria*. Madrid, La Lectura 1930, 182, páginas. Posteriormente, la Universidad de Chicago publicó, de nuevo en 1931, la obra de Morrison con algunas revisiones y añadidos.

(5) MORRISON, H. C.: *La práctica del método en la escuela secundaria*, Págs. 36 y 37.

(6) MORRISON, H. C.: *Obra citada*, pág. 38.

(7) RUEDIGER, W. C.: *Teaching Procedures*. Boston. Houghton, Mifflin, 1932, 244 páginas.

Define la unidad didáctica como «any division of subject matter, large or small, that, when mastered, gives an insight into, an appreciation of, or a mastery over some aspect of life». Insiste Ruediger en el carácter formativo de las unidades como el mejor sistema para lograr la construcción de la personalidad.

(8) GUSTIN, M., y HAYES, M.: *Activities in the Public School*. The University of North Caroline Press, 1934. Es

uno de los primeros estudios en donde se destaca la importancia de las actividades como vías solventes de aprendizaje. Las unidades deberán, por ello, seleccionar e incluir un buen número de actividades, situaciones y experiencias capaces de formar e informar a los alumnos para alcanzar los objetivos de la enseñanza.

(9) CASWELL, H. L., and CAMPBELL, D. S.: *Curriculum Development*. New York, American Book, Co., 1935. La escuela culturalista, dicen los autores, preconiza un tipo de unidad de materia a base de *porciones doctrinales*. Nosotros queremos, añaden, *unidades de experiencia*, esto es, la fórmula de aprendizaje defendida por la Escuela Activa.

(10) HARAP, HENRY: *The technique of Curriculum Making*. The MacMillan Co., 1935.

(11) DRAPER, C.: *Principles and techniques on Curriculum Making*. New York. D. Appleton Century, 1936.

(12) LEONARD, PAUL: «Wast is a Unit of Work». *Curriculum Journal*, vol VIII, núm. 3, marzo 1937.

(13) JONES, GRIZZELL and GRINSTEAD: *Principles of unit construction*. New York, Mc. Graw Hill, 1939. Existe una versión al castellano publicada en México por la Editorial UTEHA en 1949.

(14) STRETCH, LORENA B.: *The Curriculum and the Child*. Minneapolis. Educational Publishers, 1939. «Toda unidad, dice, ha de ser real y significativa; debe tener algún propósito definido, adaptarse a los alumnos de modo que éstos sean capaces de desarrollarla; contendrá actividades en relación con las diferencias individuales de los alumnos, las demandas de la sociedad y los intereses del niño.» Como cualidad más importante, ratifica el sentido pedagógico de la unidad.

(15) LEE, J. M., and LEE, D. M.: *The child and his curriculum*. New York. D. Appleton Century Co., S. A.



(16) BRUNER señala que «la unidad está organizada de tal suerte que todo lo que se incluye a manera de contenido, la organización misma y el método de presentación a la clase, tiene el propósito de hacer posible para el niño la comprensión del tema que le sirve de fondo». Vide: *Enciclopedia de la Educación Moderna*. Buenos Aires. Losada, 1956, volumen II, pág. 413.

(17) La Escuela Lincoln (Teacher College, University Columbia) define la unidad «como una serie de experiencias valiosas reunidas alrededor de algún tema central de interés para el niño. Un incidente sirve como punto de partida para despertar ese interés; actividades de naturaleza incitante lo estimulan aún más; se introducen informaciones de casi todas las ramas del conocimiento para resolver los problemas que que presentan, y se fomenta la expresión individual de ese interés valiéndose de diversos medios. Vide: *Enciclopedia de la Educación Moderna*. Buenos Aires. Losada, 1956, vol. II, página 413.

(18) ECHEGOYEN DE CAÑIZARES, ANA, y SUÁREZ GÓMEZ, CALIXTO: *La unidad de trabajo y el programa*. Una guía para la aplicación de los cursos de estudios. La Habana. Cultural, S. A., dos volúmenes s. a. Este estudio ofrece, además de las teorías y doctrinas sobre la unidad, la realización concreta de unidades-tipo, con detallada especificación de los objetivos, serie de actividades, medios, materiales y procedimientos de evaluación.

(19) Una Orden Ministerial de 14 de septiembre de 1957 establece para la Enseñanza Media española la organización de la clase en forma de unidad didáctica. Sin embargo, hacemos notar el sentido que esta disposición legal confiere a la unidad didáctica no alcanza más allá de un sencillo medio de distribuir la duración temporal de cada sesión o clase en dos periodos fundamentales: cuarenta y cinco minutos

de explicación magisterial y treinta minutos de permanencia o estudio dirigido. Si algún valor tiene el sistema, ha sido conjugar en una misma situación el trabajo simultáneo de profesores y alumnos, permitiendo que, de esta manera, el docente pueda ocuparse más directamente en la creación de métodos y hábitos de estudio eficaces.

(20) *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*. Madrid. C. E. D. O. D. E. P., 1965, 80 páginas.

(21) DECROLY, O.: «La función de globalización y la enseñanza». Madrid. *Revista de Pedagogía*.

(22) El sistema de unidades didácticas que hoy hemos recomendado de manera oficial para toda la Enseñanza Primaria española se asemeja de alguna manera a los centros de interés de Decroly, aunque con un tratamiento más libre y una inspiración doctrinal al margen de muchas de sus aseveraciones didácticas. También se parece al método de proyectos, pero en modo alguno necesita de la meticulosa preparación y realización que éste exige a sus devotos.

Yo diría que al redactar estas primeras unidades didácticas de nuestra Enseñanza Primaria hemos estado más cerca de los actuales sistemas de enseñanza sintética, de los que es pionero el pedagogo alemán Berthold Otto, y por los que la instrucción se imparte en los primeros cursos de forma concentrada y sistemática sobre problemas en los que se cultivan diversos contenidos escolares.

Es justo confesar aquí nuestro profundo y continuado deseo de renovar la estructura de la Enseñanza Primaria, entrando de lleno en el cauce de aquellas corrientes educativas que, por haber demostrado su eficacia, gozan hoy de estima universal.

(23) ECHEGOYEN, A., y SUÁREZ, C.: *La unidad del trabajo y el programa*. La Habana. Cultural, S. A., tomo I, página 38.







## Las Unidades Didácticas según los Cuestionarios Nacionales

### INTRODUCCIÓN

Cuando los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria, de 8 de julio de 1965, se han introducido como aportación del principio globalizador de la instrucción las denominadas Unidades Didácticas y se ha dicho que esta expresión «puede aludir, y de hecho alude, a significaciones e interpretaciones muy diversas», no se podía imaginar que tal hecho iba a producir diversidad tan grande de interpretaciones, criterios, situaciones, etc., y fuera tan rico en secuencias, manifestadas más palpablemente en ese sinnúmero de nuevos manuales o textos para escolares, guías didácticas, etc., que en menos de dos años de vigencia ha superado en cantidad, y se puede decir también e calidad, a todo lo producido en los últimos treinta años.

La expresión, desde luego, es «equivoca», puesto que casi en su misma forma se emplea, o se puede emplear, para denominar a una técnica (la de las unidades de trabajo, de estudio, de adaptación, etc.) o para dar una idea de un «tiempo» en que a la explicación o lección dada por el profesor se añade el estudio dirigido o vigilado que han de hacer los propios alumnos (unidades didácticas en el Bachillerato), o también para indicar, sin más complicaciones, la asignación o parte de aprendizaje que, referido más o menos exactamente a un sector educativo-instructivo, hay que realizar en un tiempo también prefijado o programado.

Para evitar unas u otras desviaciones significativas, los propios Cuestionarios Nacionales vienen a aclarar: «La unidad didáctica se entiende como un grupo de conocimientos y actividades instructivas, aprendidas y realizadas en la escuela, en torno a un tema central de gran significación y utilidad para el niño. Se aspira

con su establecimiento a que, ante un motivo muy correcto se realicen por el escolar una serie de actividades y asociaciones de observaciones e ideas que le lleven ineludiblemente a una noción o concepto, ante todo apropiado a sus capacidades psicológicas e intereses afectivos.»

### CONCEPTO Y CONSIDERACIÓN

Así, pues, no hay que recurrir para delimitar el concepto a su emparentamiento con esas técnicas más o menos solventes y divulgadas, a las que ya nos hemos referido, ya que, si bien parte de un tronco común de ellas, aquí adquiere la condición de especie. Ni tampoco identificarlas con ciertas definiciones, ya acuñadas, atribuibles a Morrison, Keelor o González, pongamos como ejemplos.

Efectivamente, sus orígenes hay que rastrearlos en Meuman, Claparède, Vermeylen, Decroly, Berthold Otto y, sobre todo, en la corriente psicológica denominada de la «Gestalt», pero con decir que vienen a ser como *bloques o porciones de actividades con significación propia y unitaria, ideados para hacer el aprendizaje más concreto y práctico*, casi basta. Sin embargo, y a mayor abundamiento, en otro lugar hemos afirmado que «es una forma de globalización restringida en la que, en torno a un tópico o motivo central, significativo para el escolar, se deberán realizar una serie de actividades o procurar medios de desenvolvimiento que conduzcan a unos contenidos o adquisiciones más generales sobre la naturaleza y la vida social en los primeros cursos o sobre disciplinas más concretas en los últimos. Más que un tratamiento monográfico de la expresión temática, requiere una correlación de aspectos diversos que, del modo más natural posible y no artificioso, pueden englobarse en el

tópico bajo el cual aparece consignada la unidad. Tales unidades requieren, por lo tanto, y ahí es donde está su dificultad, una metódica programación y, consecuentemente, una realización activa.»

Puede que no esté de más patentizar el hecho de que cada una de estas «estructuras didácticas» encierra a su vez tres modos de unidad:

a) Unidad de materia o de contenido instructivo.

b) Unidad de tiempo para su realización e integración.

c) Unidad de método o de procedimiento en su proceso.

— La unidad de materia o contenido nos vendrá dada por el tema o enunciado de la unidad didáctica, comprensivo, claro está, de los diferentes aspectos u objetivos concretos que pretendemos lograr.

— La unidad de tiempo queda establecida al comparar el número de unidades didácticas que figuran en cada curso de los cuestionarios y las horas que se dedican a este sector de conocimientos, por lo que se deduce que las habrá semanales, semisemanales o terciosemanales, sin que esto quiera decir que consuman toda la actividad escolar durante ese tiempo.

— La unidad de método estará asegurada si partimos siempre de actividades relacionadas para llegar a unas adquisiciones que puedan ser distintas en cada caso, si se pretende adecuación al ambiente en que se enclava la escuela y a las necesidades de adaptación de los escolares.

También en los propios Cuestionarios se hace constar que las unidades didácticas habrán de ser «básicas, realistas, funcionales y

ambientadas», lo que evidentemente nos facilita su caracterización.

— Básicas, en cuanto servirán de cimientos a toda la obra científico-cultural, más o menos general o sistemática, según los cursos o años de estudios, y en cuanto parten también de unos puntos de apoyo invulnerables, como es el propio mundo del escolar.

— Realistas, porque ese punto de apoyo no es artificioso y rebuscado, sino real y concreto, el que está en nuestra casa, en el seno de nuestra familia, en el pueblo o localidad en que vivimos.

---

Por **AMBROSIO J. PULPILLO RUIZ**

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

---

— Funcionales, si queremos que los conocimientos, hábitos y destrezas, que el escolar vaya integrando realmente, le sirvan para satisfacer sus intereses y necesidad de adaptación en todo momento.

— Ambientadas, si siempre han de responder a una realidad circundante y que, a manera de micro-cosmos, es el principal determinante de nuestras primeras impresiones, percepciones y representaciones básicas, constitutivas a su vez de nuestro espíritu y de nuestro saber.

Aparte de esto, a lo largo de toda la escolaridad obligatoria se señalan tres tipos o clases de *unidades didácticas*, cada una de las cuales responde al momento psicológico en que el escolar se encuentra, ya esté en la etapa del

-sincretismo, del análisis o de la síntesis. En relación con dichas etapas, tendremos:

— *Unidades didácticas globalizadas*, destinadas propiamente a los dos primeros cursos, y en los que de modo un tanto «nebuloso» todavía se han de facilitar al niño ciertas adquisiciones nocionales y habituales por medio de unos ejercicios o construcciones más manuales o de contacto concreto que mentales o reflexivas.

— *Unidades didácticas diferenciadas*, cuyo proceso diferenciador se inicia tímidamente en el 3.º para verse ya claramente abierto hacia sólo dos núcleos, los más generales (Naturaleza y Vida Social); en el 4.º curso, y con una nomenclatura que apunta ya a la sistematización en 6.º, esos dos mismos apartados toman los nombres de Ciencias de la Naturaleza, por un lado, y Geografía e Historia, por otro.

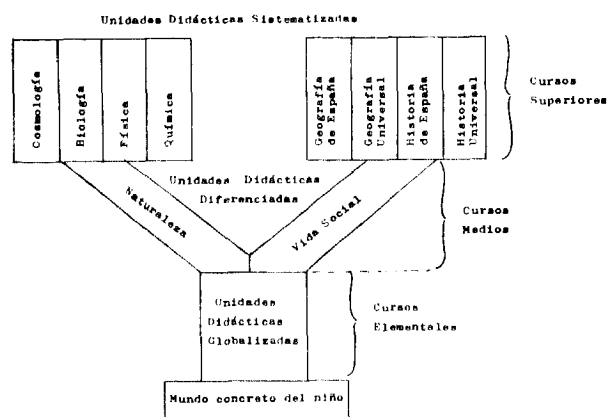
— *Unidades didácticas sistematizadas*, a las que el escolar de los últimos cursos ha de llegar por un procedimiento de síntesis y que ofrece muy pocas diferencias en relación con los estudios más científicos propios de un ciclo secundario. Estamos ante el alumno de doce a catorce años.

Si algún parecido con las técnicas y procedimientos más universalmente empleados tuviéramos que señalar, diríamos que:

- a) Las unidades globalizadas son similares a un «centro de interés» restringido, en el que se ha eliminado, en cuanto es posible esta eliminación, el denominado sector instrumental (Lenguaje y Cálculo), que exige siempre un tratamiento específico y sistemático desde el primero hasta el último curso.
- b) Las unidades didácticas diferenciadas se parecen a una «correlación de actividades o materias» que encierran en su tratamiento cierta identidad de elementos o experiencias y que conviene distinguir dentro de la unidad de origen. Las materias correlacionadas son, por una parte, todo lo relativo a los fenómenos biológicos y físicos y, por otra, lo concerniente a la vida social enmarcada en las coordenadas espacio-tiempo.
- c) Las unidades sistemáticas casi nada se diferencian, ni en su estructura ni en su terminología, de las tradicionales asignaturas que se denominan Ciencias físico-químico-naturales y Geografía e Historia en la doble consideración para ambas de Universal y de España.

De un modo gráfico, todo el árbol de las Unidades Didácticas, que se ha manifestado como de precoz frondosidad, ya apenas haber na-

cido, podríamos representarlo esquemáticamente así:



Se puede argumentar que todos los conocimientos, hábitos y destrezas que tiene que suministrar la educación integral no se reducen a éstos, ya lo sabemos; pero para eso están también en los Cuestionarios Nacionales la Formación religiosa, la Educación cívico-social, la Expresión artística, las Prácticas de Iniciación Profesional, etc.

#### *Exigencias de las Unidades Didácticas en general*

El aprendizaje verdaderamente activo, sin restricción parcialista alguna, exige que transcurra por estas tres vías confluyentes: la intuición sensible, como primera en el orden; la intuición emotiva o afectiva, y la intuición mental como definitiva. Las tres tienen que ponerse a contribución si se quiere realmente una integración o adquisición de saberes. Todo lo que sea suprimir alguna de ellas es conformarse con obtener resultados poco definitivos e insuficientes.

Aparte de ello, y ante una consideración preliminar, prefáctica o programadora, el Maestro ha de tener en cuenta también que, determinada ya la Unidad Didáctica a desarrollar, tienen que señalarse unos objetivos o finalidades concretas y al mismo tiempo subdividir la unidad en sus aspectos o partes más esenciales. Sólo así, y después de ello, podrá fijar, seleccionar y realizar con sus alumnos las actividades que constituirán el contenido real y práctico de la unidad.

Ya en el trance del desarrollo propiamente dicho, tendrá que disponer el proceso de una manera más o menos parecida a la siguiente:

1. Como primer paso de toda Unidad Didáctica, independientemente de su carácter dominante entre lo social y lo natural, estará el acopio por los niños, guiados por el Maestro, de todo tipo de material

aprovechable, ya sea éste «de primera mano», escogido de la propia realidad o expresivo y representativo: fotografías, dibujos, textos, etc.

2. Ya dentro de la propia realización se cuenta o debe contar con la manipulación (comercio en el sentido filosófico del vocablo, que equivale a «trato») y la realización de experiencias de todo orden (siempre contando con las posibilidades de los escolares y de la Escuela) sobre ese mismo material seleccionado.
3. Observación de los hechos y cosas que se nos ofrezcan en esa manipulación y experiencias, no excluyendo siempre que sea posible, la reflexión, el comentario y el juicio.
4. Comparaciones y relaciones sensibles de todo orden, y procediendo de la menor a la mayor complicación, según los cursos, por lo que no hay inconveniente en que a lo largo de toda la escolaridad se repita algunos tópicos o temas que, aunque parezcan a primera vista idénticos, serán susceptibles de considerarlos de modo distinto.
5. Análisis y descomposición de partes y elementos en relación con el conjunto o estructura organizada.
6. Síntesis y recomposición con elaboración de sistemas y esquemas más o menos logrados.
7. Actividades expresivas de todo orden: exposiciones orales, lecturas, resúmenes escritos, realización de dibujos o grabados, etcétera. Una cosa se sabe cuando se es capaz de expresarla de cualquier manera.
8. Ejercicios de control o comprobación demostrativos de que el aprendizaje útil y deseado se ha logrado.
9. No debe acabar el desarrollo de la Unidad Didáctica con la fase anterior, aunque a primera vista así pudiera parecer, puesto que un aprendizaje o un conocimiento es funcional y práctico en la medida que sirve para resolver problemas o situaciones concretas. Así, pues, la Escuela debe llevar al escolar a actuaciones aplicativas y resolutivas, que es, en definitiva, lo que la vida exige de nosotros.

#### *Los instrumentos didácticos y las unidades, según los Cuestionarios*

De todo lo expuesto hasta aquí se desprende que el material didáctico a emplear en el desarrollo de estas Unidades Didácticas, ya por definición, *básicas, realistas, funcionales y ambientadas*, tiene que ser extraído principalmente de la vida, del ambiente, de la naturaleza, y sólo cuando no sea posible la cosa misma, o cuando una «representación ideo-gráfica» por determinados detalles, resulte mejor para el caso

que la propia realidad, acudiremos al empleo de todos los medios o ayudas audio-visuales o simplemente a la explicación por el Maestro.

Contentarnos con una exposición oral o con el comentario de una lectura más o menos explicativa, seguida de unas realizaciones gráficas (escritura o dibujo) o plásticas (manualizaciones), para acabar con un resumen más o menos comprendido y memorizable, es o supone no haberse sabido desprender de una enseñanza intelectualista y libresca a la antigua usanza.

Puede objetarse que en este sistema se echa por la borda ese magnífico instrumento o vehículo de cultura que es el libro y se menosprecia esa formidable potencia intelectual que es la memoria. Estimamos y queremos que así no se entienda. Lo que ocurre es que ambas cosas deben reducirse a sus justos límites: el libro, como un buen medio (sustitutivo en muchas ocasiones de una realidad más rica en manifestaciones), pero no el único en todos los casos; y la memoria, como una posibilidad de recordar lo aprendido, pero no la exclusiva forma de adquirir conocimientos y saber.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ALVEZ DE MATTOS, L.: *Compendio de Didáctica*. Edit. Kapelusz. Buenos Aires, 1964.
- Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1965.
- FUSTER CASAS, J.: «Las unidades didácticas y los libros escolares». *El Magisterio Español*, número especial 9.608, junio 1966, págs. 17-19.
- «Las unidades didácticas y el Libro del Maestro». *El Magisterio Español*, número especial 9.626, septiembre 1966, páginas 3-9.
- HERNÁNDEZ RUIZ: *Metodología general de la Enseñanza*. Tomos I y II, Edit. U. T. E. H. A., Méjico, 1949.
- LAVARA GROS, E.: «Las unidades didácticas globalizadas y su programación para el curso primero». *Servicio*, núms. 956 y 957, de 17 y 24 de septiembre de 1966, Madrid, páginas 6 y 7.
- «Programación de las unidades didácticas globalizadas». Número 19, *Documentos ciclostilados del C. E. D. O. D. E. P.*
- MAÍLLO, Adolfo.: «Unidades didácticas y el trabajo escolar». *Servicio*, núm. 951, 18 de junio de 1966, Madrid, páginas 6 y 7.
- PLANCHARD, E.: *Pedagogía contemporánea*. Edit. Rialp. Madrid, 1960.
- Proyecto C. E. D. O. D. E. P. para la elaboración de Programas Escolares*. Madrid, 1966-67.
- STOCKER: *Didáctica general*. Editorial Kapelusz. Buenos Aires, 1956.
- TITONE, R.: *Metodología didáctica*. Edit. Rialp. Madrid, 1966.
- Vida Escolar*, núm. 77, marzo 1966, Madrid.



## PUNTO DE PARTIDA

In inclusión del nexo *Unidades Didácticas* en los Cuestionario Nacionales de Enseñanza Primaria supone un cambio altamente significativo en el modo de presentar el contenido de la enseñanza. Este cambio constituye, a su vez, un síntoma de un proceso más profundo y general que apunta a nuevas concepciones del aprendizaje, del acto didáctico y de la educación en su conjunto.

Todo cambio de rumbo en educación, al igual que en cualquier otra función social, lleva anejo cierto grado de desorientación en los individuos implicados en el proceso. En consecuencia, no resulta sorprendente que el personal docente primario interprete de diversa forma el significado y modalidades prácticas y aplicativas de la unidad didáctica como elemento estructurador del contenido de la enseñanza. Esta interpretación dependerá de la situación concreta e individual de cada profesional: formación, información, actitud hacia su trabajo, características del centro donde ejerce la docencia, etc. De este modo algunos Maestros piensan que las unidades didácticas son una modalidad de los centros de interés; otros suponen que son una forma de concentración de materias; hay quienes las identifican con los «complejos», imperantes, tiempo ha en las escuelas rusas; otros prefieren asimilárlas a los «proyectos» o al sistema de «problemas» o de «áreas vitales» de origen americano, etcétera, y, finalmente, no son los menos quienes consideran que después de todo, las unidades didácticas no son otra cosa que las lecciones tradicionales a las que simplemente se les ha rebautizado cambiándoles el nombre.

El hecho curioso es que todas estas interpretaciones son, en cierta medida, correctas, porque las unidades didácticas son en un sentido «centros de interés», unidades de trabajo, complejos, proyectos y áreas vitales; pero en otro sentido superan o no alcanzan a esos conceptos.

Esta situación exige una aclaración y el presente trabajo es justamente un intento en este sentido; aunque es necesario reconocer, a

# Distinción entre Unidades

## Didácticas

## Centros de Interés

## Y

## otros conceptos afines

*priori*, la dificultad de la empresa, dadas la vaguedad de los conceptos implicados y la indeterminación de los límites entre ellos, así como la carencia en la actualidad de una serie de definiciones e incluso de descripciones que fijen con precisión su perfil diferencial.

### CRITERIOS DE COMPARACIÓN

Para establecer con claridad las semejanzas y diferencias entre estas diversas formas de seleccionar y estructurar el contenido de la enseñanza, procederé a la aplicación sucesiva de una serie de criterios clave que servirán de punto de referencia y contraste. A la luz de estos criterios irán apareciendo facetas que ayudarán al lector a construir una imagen más nítida de la unidad didáctica y de los conceptos que le son afines.

**PRIMER CRITERIO:** *Extensión o campo de aplicación de los conceptos relacionados.*

Aplicando este criterio aparece con toda claridad que la unidad didáctica, tal y como ha sido concebida en los Cuestionarios Nacionales, es un concepto de mayor extensión que el de «centro de interés» o que cualquiera de los otros que hemos señalado como afines. En efecto, en cierto sentido, podríamos decir que la unidad didáctica

es el género y los restantes conceptos sus especies. Esto significa que todo centro de interés es una unidad didáctica, que todo proyecto es una unidad didáctica, que toda unidad de trabajo es una unidad didáctica, que todo «problema» es una unidad didáctica, que todo «complejo» es una unidad didáctica, que todo «núcleo» o «core» es una unidad didáctica, que toda «área de vida» es una unidad didáctica y que toda lección tradicional es una unidad didáctica. Pero por esta misma razón, no toda unidad didáctica es un centro de interés, un «proyecto», un «complejo», una lección tradicional, «unidad de concentración», etc., Buena prueba de ello es que los Cuestionarios Nacionales incluyen bajo el mismo epígrafe de «Unidades Didácticas» unidades globalizadas, que, como «El vestido» o «Los alimentos», en primer curso, nos recuerdan a los centros de interés y la «Litosfera» o «Grecia», en séptimo curso, que tiene todas las características de una lección tradicional.

En síntesis, podemos establecer ya el primer elemento diferenciador entre unidad didáctica y conceptos relacionados, afirmando que *la unidad didáctica es una idea más general que las que hemos considerado sus afines*, puesto que con ella significamos, en principio, una fa-

---

## Por ARTURO DE LA ORDEN

Jefe del Departamento de Estudios y Proyectos

---

ceta más o menos amplia del contenido de la enseñanza que tiene carácter unitario —es decir, coherencia interna y rasgos diferenciales externos— y significado propio. No aludimos aún, como puede observarse, a ninguna modalidad específica de unidad didáctica.

**SEGUNDO CRITERIO:** *La globalización didáctica.*

El principio de globalización de la enseñanza es uno de los factores fundamentales que subyacen las unidades didácticas en los Cuestionarios Nacionales y, en consecuencia, determina en alto grado su perfil. Sin embargo, este factor constituye también la característica dominante de los centros de interés de las unidades concentradas (materias integradas, core-curriculum, etcétera), de las «áreas de vida», de los proyectos y, en general, de todas las unidades aquí reseñadas, excepto de la lección tradicional.

El principio de globalización, según Ovidio Decroly, hace referencia al hecho de que el niño no capta la realidad analíticamente, sino de una forma global, por totalidades. Comienza con una percepción un tanto indiferenciada de objetos concretos que en cuanto tales tienen su significado para él como medios de satisfacer alguna necesidad. Este fenómeno se llama *sincro-*

*tismo*, que significa mezcla de los elementos de una totalidad que aparece con carácter unitario. Sólo después aparece el análisis del todo en sus partes para llegar por último a una síntesis integradora.

Este principio psicológico de la globalización ha producido su corolario didáctico en los principios de correlación, concentración y fusión del contenido de la enseñanza, cuya aplicación ha dado lugar al movimiento pedagógico tendente a borrar en los programas las rígidas fronteras de las asignaturas y las lecciones dentro de ellas y a constituir unidades que, de una manera flexible, concentren en su torno «globalizados» conocimientos diversos, más en armonía con la forma peculiar de aprender del alumno y con sus intereses.

Desde este punto de vista, las unidades didácticas de nuestros Cuestionarios representan un nivel medio de globalización. Los centros de interés decrolyanos, las unidades del «core-curriculum», las «áreas de vida» y las «situaciones vitales persistentes» de los programas americanos representan un mayor grado de globalización que nuestras unidades, mientras que la mera correlación y las unidades de concentración (fusión de Geografía, Historia y Educación Social, por ejem-

plo) representan un nivel inferior de globalización que nuestras unidades de los tres primeros cursos, siendo equiparables en este sentido a las unidades correspondientes a cuarto y quinto cursos.

**TERCER CRITERIO:** *Origen del contenido de la enseñanza.*

El origen del contenido de la enseñanza nos da la clave diferenciadora de los distintos tipos de unidades que estamos analizando.

El origen del contenido de la enseñanza ha constituido un tema polémico durante mucho tiempo y ha llegado hasta nuestros días implicado en la debatida cuestión de las características, estructura y orientación de los programas educativos. De todos son conocidas las posiciones extremas en este campo. Desde los «asignaturistas» impenitentes que sólo admiten como contenido de los programas escolares los conocimientos tomados de las ciencias organizadas, hasta aquellos «psicologistas» puros que pretenden relegar a los deseos espontáneos de los alumnos la determinación de lo que debe enseñarse, se extiende toda una gama de puntos de vista y sistemas varios.

Por el origen del contenido educativo que estructuran, nuestras unidades didácticas se diferencian netamente de los centros de interés y otras formas de globalización didáctica. En efecto, las unidades correspondientes a los primeros cursos no se organizan en torno a temas o ideas como los programas epistemológicos o de asignaturas, sino alrededor de facetas, aspectos o, si se nos permite la expresión, «trozos» de la realidad que circunda al alumno (la familia, la escuela, los juegos, la casa, etc.). La realidad en estos primeros años se presenta indiferenciada, sin distinguir aspectos dentro de ella. En los cursos siguientes aparece ya una diferenciación entre realidad natural y realidad social. Por tener su origen en la realidad es por lo que tales unidades se han denominado «realistas». Además de realistas, nuestras unidades se han calificado también como «básicas», en razón de que, al tener que elegir entre los múltiples aspectos que la realidad ofrece, se han seleccionado los más importan-

tes desde los puntos de vista objetivo y subjetivo (exigencias formativas, sociales y personales de la educación). Otro criterio de selección ha sido también el carácter significativo o utilitario de las facetas elegidas. En efecto, todas ellas tienen un gran valor y dicen algo útil al niño en cuanto niño, es decir, están en la línea de sus intereses.

Los «centros de interés», por su parte, se distinguen claramente de las unidades didácticas en este sentido, ya que la articulación del contenido de la enseñanza si bien no se basa en los conocimientos lógicamente estructurados en las materias, tampoco acude de una forma directa a la realidad circundante, sino a las necesidades básicas de la vida total del niño (necesidades físicas, psíquicas y sociales) como vivero u origen para la selección de los núcleos en torno a los cuales quedará estructurado el programa. En efecto, Decroly considera que las necesidades básicas del hombre son cuatro.

- Necesidades de alimentación.
- Lucha contra la intemperie.
- Defensa contra peligros y enemigos varios (limpieza, lucha contra enfermedades, etc.).
- Necesidades de actuar, de trabajar solidariamente.

Cada una de estas necesidades es considerada desde tres puntos de vista:

- Ventajas para el hombre y medios de servirse de ellos.
- Inconvenientes y medios para evitarlos.
- Conclusiones prácticas de conducta para bien del alumno y de la sociedad.

Cada uno de estos puntos es, a su vez, tratado de cuatro modos diferentes:

- Directamente, a través de la experiencia inmediata.
- Indirectamente a través de recuerdos personales.
- Indirectamente, a través de documentos relativos a realidades actuales no directamente accesibles.
- Indirectamente, a través de documentos relativos a realidades del pasado.

Como puede observarse, el punto de partida para seleccionar nuestras

unidades es completamente diferente del apuntado por Decroly para los centros de interés, aunque, como resultado final, haya algunas coincidencias entre las unidades resultantes de organizar el programa siguiendo ambos sistemas.

Por el origen del contenido, pues, las unidades didácticas de los tres primeros cursos en nuestros Cuestionarios Nacionales están lejos de las formas tradicionales de correlación y concentración de materias, que siguen aún criterios puramente epistemológicos, al partir de las propias asignaturas. Tampoco pueden identificarse con los centros de interés que cargan al acento principalmente en las necesidades humanas básicas y no directamente en la realidad circundante. Podría decirse que su pariente más cercano en este orden son las «unidades» de Morrison, que entre otras fuentes reconoce también la realidad en torno como origen de su contenido. Sin embargo, nuestras unidades didácticas matizan más su procedencia al señalar como único origen la realidad circundante para las correspondientes a los tres primeros cursos y la ciencia organizada y otras fuentes para los restantes cursos.

**CUARTO CRITERIO:** Enseñanzas englobadas dentro de las unidades didácticas.

En este aspecto también tienen las unidades didácticas unas características peculiares que las distinguen netamente de los centros de interés y de las unidades de concentración de materias (núcleos, «cores», etc.) por otro.

Las unidades didácticas globalizadas, correspondientes a los primeros cursos de escolaridad, incluyen los conocimientos que tradicionalmente se impartían por separado en las materias de Geografía, Historia, Estudios Sociales y Ciencias de la Naturaleza. Este cuádruple vertiente de cada unidad proporciona al educador un valioso instrumento integrador del aprendizaje.

Los centros de interés, por su parte, son mucho más comprensivos. En torno a cada uno de ellos se imparte no sólo los conocimientos sociales y de la naturaleza, sino también la lengua, la lectura, la ortografía, la gimnasia, la expresión

artística (dibujo, pintura, modelado, manualizaciones, música, canto, etcétera) y, en ocasiones, las matemáticas. En una palabra, toda la actividad de la escuela gira, prácticamente, en torno a los centros de interés.

Nuestras unidades globalizadas, pues, son mucho menos ambiciosas, ya que las matemáticas, la lengua, la expresión artística, la lectura, la escritura, la religión, la educación cívico-social y la educación física tienen sus cuestionarios y programas separados que siguen su propia línea de enseñanza independiente, de acuerdo con un ritmo peculiar y respondiendo a sus exigencias sistemáticas. Sería, pues, un grave error interpretativo respecto a las unidades didácticas, considerarlas como núcleo de toda la enseñanza.

Si del período de globalización pasamos a los dos siguientes de diferenciación y sistematización, la diferencia con los centros de interés resulta más patente. En efecto, en los cursos cuarto, quinto y sexto, las unidades didácticas tienen cierta semejanza con las unidades núcleos o «cores» de los programas de asignaturas o materias concentradas. En este estadio, las unidades engloban en unos casos solamente conocimientos sociales (geografía e historia y en cuarto curso ciertos aspectos sociales) y en otros solamente conocimientos de las Ciencias Naturales.

En cuanto al período de sistematización, cada unidad engloba conocimientos correspondientes a una sola disciplina muy diferenciada.

**QUINTO CRITERIO:** Procedimientos didácticos implicados.

Las tres grandes avenidas del proceso didáctico son la palabra, la intuición y la acción. De ellas derivan multitud de vías y caminos que constituyen los procedimientos didácticos. Estos procedimientos pueden ser puramente verbales, puramente intuitivos o puramente activos. Pero lo más frecuente es que participen, en diverso grado, de dos o de las tres grandes avenidas citadas.

La importancia de elegir uno u otro tipo de unidad como base para estructurar los programas, radica



en el hecho de que tal elección determina, en cierta medida, el empleo de unos procedimientos didácticos y la proscripción de otros. Todo ello en función de que el hecho didáctico es el resultado unitario de la relación docente-discente a través del contenido de la enseñanza, plasmado en los Cuestionarios, programas, textos u otro tipo de material utilizado, cuya naturaleza y características favorece uno u otro tipo de relación.

Así, las unidades en los programas de asignaturas (bien se trate de lecciones tradicionales o de unidades de materias concentradas) determinaron el esquema didáctico que ha predominado hasta nuestros días y que podemos sintetizar así: explicación-estudio y memorización-recitación. Este esquema apunta fundamentalmente a procedimientos verbales y a actividades didácticas centradas en el libro de texto y ha sido el responsable del carácter intelectualista, verbalista, memorista y libresco de la escuela que se ha dado en llamar tradicional.

En el extremo opuesto están los centros de interés, los complejos, los proyectos, las «áreas de vida», los «problemas vitales persistentes» y todas las unidades de los programas psicocéntricos y de los centrados en la vida, características de las distintas interpretaciones de la llamada escuela nueva en Europa, de la escuela soviética y de la escuela progresista americana. Estos tipos de unidades tienden a favorecer casi exclusivamente procedimientos didácticos intuitivos y activos, limitando el concepto de actividad en muchos casos o la actividad espontánea del alumno o a la actividad manual y productiva.

Los centros de interés, por ejemplo, que no ocupan una posición extrema dentro del grupo, concretan los procedimientos didácticos a tres tipos de ejercicios:

- Ejercicios de observación.
- Ejercicios de asociación.
- Ejercicios de expresión (concretos y abstractos).

Es evidente que este esquema es unilateral y no cubre totalmente el área de las actividades posibles y deseables en la escuela.

Entre uno y otro extremos, las unidades didácticas de nuestros

Cuestionarios Nacionales tratan de superar las limitaciones de ambos, combinando en su turno todos los tipos posibles de actividades docentes y discentes con valor positivo. La unidad didáctica, coincidiendo con los centros de interés y el grupo de unidades surgido en el seno de la Escuela Nueva, exige más «hacer» la lección que «dar y recitar» la lección. En este sentido se puede afirmar, con Adolfo Maillou, que la unidad didáctica supone «tarear» y no lecciones. En torno a su núcleo, constituido por una faceta significativa de la realidad, el alumno observa, explora, experimenta, compara, distingue, abstrae, sintetiza, sistematiza, dibuja, construye, etcétera, todo ello tendente a la adquisición de nociones o hábitos o al desarrollo de aptitudes y actitudes positivas.

Pero al mismo tiempo, la unidad didáctica no rechaza categóricamente los procedimientos válidos de la lección tradicional. En un momento dado, el maestro puede y debe explicar e informar a los alumnos sobre puntos concretos, cuyo conocimiento por otros medios sería difícil, azaroso, exigiría largo tiempo o simplemente no sería posible. Del mismo modo, el estudio personal del alumno también es un procedimiento aplicable en las unidades didácticas. Más aún, creo que es fundamental desarrollar el hábito de estudio independiente, y a estudiar sólo se aprende estudiando. Finalmente, la memorización de datos y nociones constituye también una actividad discente útil, que no puede desterrarse *a priori* por el hecho de organizar el programa en unidades didácticas. Luchar contra el abuso de la memorización mecánica no significa prescindir de la memoria en el aprendizaje.

En síntesis, en torno a cada unidad didáctica el alumno realiza una gama amplísima de actividades, cuyo resultado es la integración en su personalidad de un conjunto de ideas y experiencias que contribuyen decisivamente a su armónico desarrollo.

### CONCLUSIÓN

A lo largo de este trabajo he descrito las características más importantes de las unidades didácticas,

destacando en cada caso las semejanzas y diferencias existentes entre nuestras unidades, los centros de interés y otras estructuras programáticas afines. Este análisis nos permite ya, al menos, intentar una delimitación del concepto que muestre su perfil diferencial con respecto a otros conceptos que hacen referencia a realidades de carácter similar. Así, pues, de acuerdo con los Cuestionarios Nacionales, la «unidad didáctica»:

- Es una unidad genérica de organización y estructuración del contenido de la enseñanza.
- Responde al principio de globalización psicodidáctica, sin alcanzar el nivel globalizador de los centros de interés, ni de los programas americanos psicocéntricos y «centrados en la vida», pero con mayor grado de integración que la mera concentración de materias.
- Es realista en cuanto su contenido o núcleo no es una «idea» o un «tema», sino una faceta de la realidad circundante con sentido para el alumno.
- En los últimos estadios de la escolaridad, su contenido es una faceta de la ciencia organizada.
- Incluye conocimientos sobre la naturaleza y la vida social, exclusivamente sin pretender que el resto de las materias giren en su torno.
- En los cursos 4.º al 8.º, su contenido se refiere sólo a la naturaleza, o sólo a Geografía e Historia.
- Exige la realización por el alumno y el Maestro de una amplísima gama de actividades (incluidas las de carácter tradicional) conducentes a la adquisición de nociones y hábitos.
- Proporciona un marco integrador de ideas y experiencias en una eficaz síntesis personal.

Cada una de estas características aisladamente puede encontrarse en otros tipos de unidades de enseñanza, pero todas en conjunto definen exclusivamente a las unidades didácticas, diferenciándolas claramente de otros conceptos afines.

# Criterios para la selección de actividades en torno a las Unidades Didácticas

Por ARTURO DE LA ORDEN

## La actividad motor del aprendizaje

Constituye ya un lugar común afirmar que el alumno aprende como resultado de experiencias, actividades, ejercicios y situaciones discentes concretas. Estas experiencias son el fruto de la interacción entre el sujeto que aprende, el ambiente escolar, el material, el maestro y los demás alumnos. Para que el aprendizaje se produzca, el alumno debe hallarse activamente implicado en el proceso, es decir, el alumno aprende más por lo que él hace que por lo que haga el maestro. Sin embargo, la misión del educador es esencial, ya que prepara las experiencias y actividades escolares para los alumnos, creando un ambiente y estructurando situaciones que actúan de estímulos apropiados para que en el escolar se produzcan las reacciones necesarias que le conduzcan al aprendizaje.

No resulta tarea fácil, sin embargo, determinar en cada caso qué tipos de actividades son los más idóneos para alcanzar los múltiples y variados objetivos de la educación. Por otra parte, la selección de ejercicios, actividades, experiencias y situaciones discentes constituye el núcleo esencial de la preparación del trabajo escolar y, por ende, la misión fundamental y decisiva de la programación educativa al nivel de la clase.

La creación de las condiciones necesarias para el aprendizaje y la previsión de experiencias discentes tienen más las características de una obra de arte que las de un proceso técnico. Algunos maestros tienen la habilidad de crear estas situaciones con una facilidad extrema, realizándolo de manera impecable y, al parecer, sin esfuerzos. Otros, sin embargo, con similar preparación profesional, encuentran la tarea altamente difícil y complicada.

## Las unidades didácticas y el principio de actividad

Las unidades didácticas, tal y como son concebidas en los Cuestionarios Nacionales, se insertan, como aportación importante, en el movimiento de renovación pedagógica, que tiene como eje estructurador de la didáctica el principio de la actividad discente. Explícitamente se presenta la unidad didáctica como núcleo promotor e integrador de actividades, ideas y experiencias conducentes a la adquisición de nociones y hábitos que contribuyen al enriquecimiento y desarrollo armónico de la personalidad del alumno. En otras palabras, la unidad didáctica, superando las limitaciones de la lección tradicional, por un lado, y el extremismo doctrinal de la Escuela Nueva, por otro, combina en su torno todos los tipos posibles de actividad docente y discente con valor positivo. Así, la unidad didáctica exige más «hacer» la lección que «dar y recitar» la lección. En este sentido se puede afirmar, con Adolfo Maíllo, que la unidad didáctica supone «tareas» y no lecciones (1). En torno a su núcleo, constituido por una faceta significativa de la realidad, el alumno observa, explora, experimenta, compara, distingue, abstrae, sintetiza, sistematiza, dibuja, construye, etc. Pero al mismo tiempo, la unidad didáctica no rechaza categóricamente los procedimientos válidos de la lección tradicional. En ciertos casos, resulta aconsejable e incluso imprescindible la explicación, el estudio personal y la memorización (2).

(1) ADOLFO MAÍLLO: «Unidades y tareas». *Servicio*, número 1.001, 21 octubre 1967. Madrid.

(2) Véase, en este mismo número, el trabajo de A. DE LA ORDEN «Distinción entre unidades didácticas, centros de interés y otros conceptos afines».

## Tipos de actividades exigidos para el desarrollo de las unidades didácticas

Sería intento vano pretender inventariar todas las actividades educativas que pueden realizarse en torno a las unidades didácticas. Incluso sería arriesgado suponer que conocemos todos los tipos o grupos generales que son posibles y deseables. Habremos de conformarnos con el más limitado objetivo de reseñar las que a nuestro juicio son más importantes o más patentes.

He aquí el cuadro general de los tipos de actividades susceptibles de realización para alcanzar las metas instructivas y educativas asignadas a las unidades didácticas en los Cuestionarios Nacionales:

### ACTIVIDADES DOCENTES

- Actividades de planeamiento y programación.
- Actividades para motivar el aprendizaje.
- Actividades de presentación de la materia e información de los alumnos.
- Actividades para explorar y analizar la situación de los alumnos.
- Actividades para dirigir el trabajo de los alumnos.
- Actividades para facilitar la integración del aprendizaje por parte de los alumnos.
- Actividades para facilitar la fijación, ampliación y aplicación de lo aprendido.
- Actividades de diagnóstico y corrección didáctica.
- Actividades de verificación, evaluación y control del aprendizaje.

### ACTIVIDADES DISCENTES

- a) Según el grado de libertad en la elección
  - Actividades espontáneas y de libre elección.
  - Actividades a elegir entre varias opciones determinadas por el maestro.
  - Actividades pautadas y determinadas por el maestro.
- b) Según el grado de autonomía en la realización
  - Actividades autónomas.
  - Actividades semidirigidas.
  - Actividades dirigidas.
- c) Según las aptitudes puestas en juego o la faceta de la personalidad a desarrollar
  - Actividades sensoriales.
  - Actividades motóricas.
  - Actividades mentales.
  - Actividades manipulativas.
  - Actividades mnemónicas.
  - Actividades imaginativas.
  - Actividades creadoras.
  - Actividades de expresión personal.
- d) Según la vía didáctica predominante
  - Actividades verbales.
  - Actividades intuitivas (de observación).
  - Actividades operativas y de realización concreta.
- e) Según el grado de socialización
  - Actividades individuales.



- Actividades colectivas.
- Actividades individualizadas.
- Actividades socializadas.

#### f) Según la fase del aprendizaje

- Actividades preparatorias.
- Actividades de aprendizaje propiamente tales.
- Actividades de fijación.
- Actividades de aplicación.
- Actividades de extensión y ampliación de relaciones.
- Actividades de hiperaprendizaje, revisión y reaprendizaje.

Como puede observarse, muchos tipos de actividades podrían agruparse en varios o en todos los grandes apartados establecidos, ya que en cada caso se ha utilizado distinto criterio de clasificación. No obstante, resulta evidente también que cada uno de los tipos comporta un perfil diferencial muy claro, aun admitiendo las limitaciones de toda clasificación, cuyo valor suele ser normalmente más bien lógico que real, ya que la vida, y la educación es un hecho vital, es un flujo ininterrumpido y continuo que se resiste al encasillamiento en compartimentos estancos.

Antes de seguir adelante analicemos brevemente algunos de los tipos de actividades apuntados, que precisen de alguna aclaración.

**Actividades docentes.**—Hemos incluido en este grupo las facetas más importantes de la acción del Maestro en cuanto didacta, prescindiendo de otras actividades que apuntan directamente a la educación, sin atravesar el prisma de la instrucción.

La nueva didáctica, implicada en las unidades de los Cuestionarios Nacionales, reclama del docente la dedicación preferente a las actividades de programación y preparación del trabajo escolar y a las de dirección y facilitación del aprendizaje. En opinión del pedagogo brasileño Mattos las actividades de explicación, es decir, la lección tradicional no debiera abarcar más del 25 por 100 del tiempo disponible para cada unidad (3).

**Las actividades sensoriales, motóricas y manipulativas.**—Estos tres tipos suelen ir íntimamente ligados y su función es, de una parte, el desarrollo de aptitudes, habilidades, destrezas y hábitos de carácter operativo, potenciando de este modo, el aparato sensoriomotor. Al mismo tiempo todo el aprendizaje queda reforzado por partir del contacto físico con objetos concretos.

**Las actividades mentales.**—Incluimos dentro de este grupo los procesos básicos que conducen a la formación intelectual: comparación, abstracción, análisis, síntesis, asociación, sistematización, generalización, inducción, deducción, razonamiento, etc.

**Las actividades creadoras y de expresión personal.**—Comprende un campo amplísimo y su función básica es estimular la originalidad de los alumnos, estimulando su potencial de creatividad e inventiva y la proyección de su personalidad en su conducta y en sus

obras y trabajos. Las vías normales de expresión son la actividad artística y la expresión verbal, tanto oral como escrita.

**Las actividades verbales.**—Hasta ahora han sido predominantes en la escuela, y siempre ocuparán un lugar importante, ya que el lenguaje, factor humano por excelencia, está íntimamente vinculado a la educación. Las actividades verbales incluyen: conversación, recitación, narración, descripción, lectura, escritura, dramatización, etc.

**Actividades intuitivas.**—El centro de este importante grupo está ocupado por las actividades de **observación** y **exploración**, fundamentales en las unidades didácticas. La observación puede hacerse directamente sobre la realidad o indirectamente sobre su representación (fotografías, láminas, diapositivas, cine, vistas fijas, televisión y, en general, todos los llamados medios audiovisuales). Constituyen, pues, las actividades intuitivas una parcela de excepcional interés en el campo de la programación de las unidades didácticas.

**Actividades operativas y de realización concreta.**—Integran este grupo todas las actividades tendentes a la realización de obras concretas, especialmente construcciones en general y «proyectos» conectados con las unidades didácticas: terrarios, acuarios, colecciones, disección de animales, etc.

**Actividades individualizadas.**—A través de ellas se pretende adaptar la enseñanza a las características psicológicas y al «tempo» o ritmo de aprendizaje de los escolares. En las unidades didácticas no resulta difícil individualizar la enseñanza, dado que el núcleo de las mismas, es decir, la faceta de la realidad estudiada, permite y supone un enfoque desde la situación personal de cada alumno.

**Actividades socializadas.**—Incluyen todas las formas de trabajo cooperativo: equipos, acción de grupo, grupos de discusión, proyectos comunes, etc. La finalidad de estas actividades es desarrollar la sociabilidad del alumno y prepararle para la vida adulta donde los aspectos sociales constituyen el marco de referencia permanente. Por otra parte, la tendencia socializadora de nuestra época ejerce una presión cada vez más fuerte sobre la escuela.

**Actividades de hiperaprendizaje.**—No todo lo que el alumno ha de aprender tiene la misma importancia. Hay aspectos que se consideran básicos y fundamentales, porque de ellos depende el normal desarrollo educativo del niño y la posibilidad de adaptación escolar y vital. Estos aspectos clave deben ser especialmente tratados en la escuela. Para conseguir este fin están las llamadas actividades de **hiperaprendizaje**, que son actividades consistentes en **practicar** lo aprendido hasta más allá de los límites ordinarios en orden a fijar de una manera indeleble una noción o automatizar una forma de conducta.

#### **Criterios para seleccionar actividades en torno a la unidad didáctica**

Es evidente que cada unidad didáctica en particular no exige que en su torno los alumnos realicen todas las actividades señaladas en los apartados anteriores. Algunas unidades requieren preferentemente activida-

(3) LUIZ A. DE MATTOS: «Compendio de didáctica general». Kapelusz. Buenos Aires, 1963



des autónomas, mientras otras se cubren mejor con trabajos dirigidos; unas se adaptarán mejor a las manipulaciones, mientras otras exigirán preferentemente actividades mentales, etc. En una palabra, es necesario programar cada unidad didáctica independientemente, como si fuera, en sí misma, un pequeño curso completo.

Por esta razón, es arriesgado y de limitada utilidad dar normas generales para determinar y seleccionar las actividades concretas específicamente adecuadas para cada unidad didáctica. A pesar de ello, siempre puede facilitar la tarea del programador y del maestro tener en cuenta algunos factores que, en cierta medida, determinan el tipo de actividades, ejercicios, experiencias y situaciones discentes que han de constituir el núcleo de toda unidad didáctica. Entre estos factores, cabe destacar los siguientes:

— **Naturaleza de los objetivos previstos.**—Dado que el fin determina en cierto grado los medios para alcanzarlos, habrá que tener siempre muy presente qué es lo que deseamos obtener de los alumnos a través de todo el programa de unidades didácticas (objetivos generales y de curso) y cuáles son las metas que específicamente hemos asignado a cada unidad (objetivos específicos de la unidad). Con ello arrojarémos, sin duda, mucha luz sobre la naturaleza de las actividades más adecuadas en orden a su consecución.

— **Composición y características de la escuela.**—El número de cursos y maestros que integran el centro, el número de alumnos de cada clase, las características psicofísicas, sociales y ambientales de los alumnos y de la comunidad, y el interés de alumnos, familias y comunidad por la educación, la cultura y la escuela constituyen también un factor decisivo a la hora de seleccionar las actividades de aprendizaje. Resulta obvio que no es lo mismo programar y realizar un determinado tipo de actividad cuando se tienen 25 alumnos en la clase que cuando se tienen 50; tampoco puede hacerse lo mismo cuando los alumnos son de similar edad y nivel instructivo que cuando es un grupo altamente heterogéneo, etc.

— **Disponibilidades de material y recursos didácticos.**—Es preciso tener en cuenta los recursos de que la escuela dispone al establecer las actividades y experiencias discentes, ya que de otro modo se corre el riesgo de programar ejercicios que nunca podrán realizarse por falta de elementos.

**Factores y principios del aprendizaje.**—Es fundamental programar las actividades teniendo en cuenta el proceso del aprendizaje; motivación, maduración, práctica, tiempo óptimo de atención de los escolares, transferencias, interferencias posibles, etc. En caso contrario, surgirán dificultades y obstáculos que limiten seriamente o anulen la eficacia de la enseñanza.

— **Elementos formales y organización general de la escuela y de la clase.**—Es especialmente importante en este sentido, tomar en consideración

el tiempo disponible y su distribución, el tipo de agrupamiento y el número de subgrupos en la clase, la transición de una a otra actividad en la jornada y en la semana, características generales de los programas adoptados, etc. La adecuación a estas exigencias dará la clave del sentido realista del didacta al enfrentarse con el problema de crear las condiciones óptimas para el aprendizaje.

— **La personalidad docente del propio educador.**—

No sólo cada niño es diferente de los demás, sino que cada maestro tiene unas características humanas y profesionales diferentes. Los docentes difieren entre sí en formación, en actitudes, en aptitudes, en opiniones sobre doctrinas y métodos; en una palabra, cada uno tiene su propia personalidad. Este hecho no puede olvidarse al seleccionar las actividades discentes, ya que una experiencia o un modo de proceder que resulta eficaz realizada por un maestro puede fracasar en manos de otro y viceversa. En este sentido ha podido afirmarse que los métodos en sí mismos no son «buenos» o «malos», sino que se adaptan o no a un determinado tipo de maestro.

— **Necesidad de dar variedad al trabajo escolar.**—

El principio de actividad falla cuando todo lo que se realiza se parece, cuando los ejercicios de una lección o los trabajos de una jornada son iguales a los de la siguiente. La rutina engendra monotonía y mata el interés, llegando a paralizar el desarrollo. El alumno debe realizar actividades muy variadas y la rutina escolar debe romperse de vez en cuando por medio de actividades, tales como excursiones, contactos de trabajo y juego con otras escuelas, organizando actividades sociales (exposiciones, conciertos de rondalla, etc.), invitando a personas ajenas a la escuela, bien preparadas, que hablen a los alumnos de cosas interesantes y contesten a sus preguntas, nuevos libros y aparatos y multitud de otras experiencias que signifiquen un cambio en relación con el lento discurrir de la vida escolar.

## Conclusión

Como se desprende de las ideas expuestas en este trabajo, la determinación, selección y planeamiento de actividades en torno a las unidades didácticas es una tarea compleja y difícil. Constituye un proceso cuya realización exige del Magisterio una gran preparación, esfuerzo, dedicación y entusiasmo, además de un cierto nivel de información científica y pedagógica. Es preciso, además, realizar observaciones, estudios y experimentaciones previas que, en general, rebasan las posibilidades de un solo individuo, por otra parte, ya muy recargado de trabajo, cuando se trata del maestro. En consecuencia, es aconsejable la constitución de equipos docentes que lleven a efecto en cooperación esta interesante, pero ingente labor de seleccionar y determinar las experiencias y actividades adecuadas para el desarrollo de las unidades didácticas.



Por **ELISEO LAVARA GROS**  
 Jefe del Departamento de Coordinación.

## Presentación

### 1. INTRODUCCION

El pretender presentar una unidad didáctica globalizada a través de una simple exposición escrita es empresa enormemente difícil y arriesgada. Dos peligros nos acechan. Por un lado, la presión que sobre el autor pueden ejercer los propios manuales de unidades didácticas, induciéndole quizá a hacer una presentación más propia de un texto que de una verdadera y dinámica realización escolar. De otra, y precisamente por querer huir de lo anterior, podemos dejar reducida nuestra aportación a un simple «índice de actividades», mejor o peor programadas, a partir del cual deba cada docente elaborar, presentar y desarrollar la unidad didáctica en su clase. No estamos seguros de lograr mantenernos en el justo medio, equidistante por igual de ambos peligros; no obstante, vamos a intentarlo. Algo puede ayudarnos el partir de conceptos claros, y para ello nada mejor que apoyarnos en el folleto recientemente publicado sobre el «Proyecto C. E. D. O. D. E. P. para la elaboración de los Programas Escolares» (1).

(1) Publicación del C. E. D. O. D. E. P. Madrid, 1966.

## de una Unidad Didáctica Globalizada

### 2. LAS UNIDADES DIDACTICAS GLOBALIZADAS Y EL PROYECTO C. E. D. O. D. E. P. PARA LA ELABORACION DE PROGRAMAS ESCOLARES.

No vamos a insistir acerca del concepto de unidad didáctica, puesto que repetidas veces se ha glosado en esta misma publicación y nosotros mismos lo hemos recogido en otro artículo, así como su necesaria presentación en varias sesiones de trabajo (2), pero sí queremos recoger algunas exigencias básicas formuladas en el citado Proyecto y que vienen a dar sentido y justificación a cuanto luego presentamos.

Especialmente queremos recordar que la unidad didáctica globalizada debe ser:

- a) Básica, realista, funcional, «ambientada» en el contexto social en que se desenvuelve la vida del niño, es decir, fundamentalmente psicológica, personalista, sin excesivas pretensiones de sistematización lógica de conocimientos ni estructuras.

(2) Cfr.: «La unidad didáctica y su presentación en varias sesiones de estudio, según los cursos de escolaridad».

- b) En defensa de la tesis de la concentración psicológica, el desarrollo de la unidad didáctica globalizada debe poner en juego todos los poderes de acción del escolar, desde los estrictamente sensomotores hasta los imaginativos, operativos, intelectuales, sociales, etc.

Nótese que decimos «el desarrollo de la unidad didáctica», es decir, a lo largo de todo el tiempo asignado a la realización de dicha unidad; pero no debe pretenderse que todos estos factores entren en juego en todas y cada una de las sesiones en que se especifica la presentación de unidad didáctica semanal.

- c) Respetando el tratamiento específico que cada materia exige, cabe, siquiera sea ocasionalmente, programar entre las actividades de las unidades didácticas algunos ejercicios de lenguaje (conversación, composición, etc.), expresión artística, etc. Si bien su realización, en dichas unidades, vendrá condicionada por el valor formativo que

dichas unidades comportan, pero nunca como medio de tratar de un modo específico el cultivo de dichos sectores, que deberá ser realizado sistemáticamente, según se desprende de los cuestionarios (3).

Hasta aquí las recomendaciones formuladas en el Proyecto y que han sido tenidas muy en cuenta por cuantos participan en las distintas fases de realización del mismo.

Veamos cómo quedaría una unidad didáctica programada para el primer curso de un colegio nacional según estos principios.

### 3. MODELO ESTUDIADO: «COMPRAR Y VENDER».

#### 3.1. Posible esquema programático:

- Semana: 15 (4).
- Materia: Unidades Didácticas Primer Curso.
- UNIDAD: COMPRAR Y VENDER (5).

(3) Proyecto C. E. D. O. D. E. P. Elaboración de Programas Escolares. 1966-67. Madrid.

(4) O la que corresponda a esta unidad temática, según la programación propia de la clase.

(5) Intimamente relacionadas con ella tenemos, en segundo la núm. 13: «Tiendas y almacenes», y en tercero, la número 11: «El comerciante».

— **Objetivos (6):** Cultivar hábitos de comportamiento adecuado en tiendas y lugares públicos. Llevarle a comprender la importancia del «comerciante», como género de vida, y la trascendental función que ejerce. Que aprenda a conocer y manejar monedas y sus cambios, fijándose en pesos, costes y medidas.

— **Aspectos (7):** Cambiar, comprar y vender: su necesidad desde la antigüedad. Ventajas e inconvenientes de los cambios. Tiendas de la localidad: sus tipos, necesidad, organización. Pesos, contar y medir. El dinero: principales monedas españolas. Todo cuesta dinero.

— **Actividades (8):** Dialogar acerca del origen de las cosas que él tiene y maneja, dirigiendo la conversación hacia la necesaria compra que de los mismos han hecho, bien sus padres, bien ellos mismos.

— Enumerar las cosas que nos son imprescindibles para vivir. Hacer dos columnas, colocando en una aquellas que compramos, y en otra, las que no se compran ni se venden.

— Enumerar las cosas que se compran diariamente en casa. Las que se compran especialmente en determinadas épocas (abrigo, legumbres, carbón, etc.), o fechas (onomásticas, festividades, etc.).

---

(6) Preferentemente objetivos formales, formativos, puesto que los objetivos, en cuanto a nociones a adquirir, nos vienen ya formulados en el epígrafe siguiente, al recoger los «aspectos» que nos interesa cultivar.

Conviene que estos objetivos formales sean específicos de la propia unidad didáctica que se trabaja, huyendo de recoger objetivos excesivamente amplios y generales. A la fijación de los mismos puede ayudarnos bastante el tener presente las exigencias que referidas a los hábitos, mentales y sociales, formulan los cuestionarios.

(7) De algún modo vienen a recoger los aspectos que constituirían los antiguos programas, si bien debemos procurar que su selección, e incluso enunciado, esté ya la línea de actualización tan repetidamente postulada.

(8) Deben constituir la parte noble de toda programación. Deben ser abundantes, variadas y originales, de suerte que pongan en juego todas las capacidades humanas.

— Dibujar tres cosas que compramos, pero que no son totalmente imprescindibles para vivir.

— Escribir el nombre de tres cosas que tengas en tu bolsillo o tu cartera. Decir dónde se compró cada una de ellas, y escribirlas ordenadamente según su tamaño. Ordenarlas luego según su coste. Colocar a un lado dos de ellas y a otro lado la tercera. Dialogar sobre el mayor o menor beneficio del que se quede con uno u otro grupo. ¿Quién sale ganando?

— Decir el nombre de tres objetos cambiables con los de sus amigos, señalando el aparente o real beneficio en estos cambios.

— Dialogar en torno a las ventajas e inconvenientes de los cambios, distinguiendo entre cambio y compra-venta.

— Hablar en torno a mercados, ferias, almacenes y tiendas, así como medios de comunicación que facilitan el comercio.

— Señalar las relaciones existentes entre el número de habitantes de una localidad o barrios y el número de tiendas existentes, así como el tipo de las mismas. ¿Por qué hay más tiendas de comestibles que farmacias o relojerías? ¿Por qué en los pueblos abundan los bazares, y en la ciudad las tiendas especializadas en la venta de determinados productos?

— Hacer una lista de los productos que se pueden comprar en un bazar, en una librería, en una farmacia, en una pastelería, tocinería, etc.

— Distinguir, mediante el olfato, gusto o tacto determinados productos que se venden en el comercio. Clasificarlos por su tamaño, peso, forma, valor, etc.

— Modelar en plastilina algún objeto que nos gustaría comprar.

— Practicar medidas con el metro, litro y kilogramo, reflexionando en torno a peso, tamaño, forma, valor.

— Dialogar acerca de lo

que se necesita para comprar (su origen en el tiempo, y su procedente en nuestra casa), y su uso adecuado.

— Ordenar determinados objetos por la prioridad que merecen en su adquisición, según las necesidades que satisfacen.

— Dibujar diversos frutos, ordenarlos según la época en que se consumen, según su tamaño, según su precio, según te gusten más o menos, etcétera. Hacer una relación de lo que se produce en la localidad.

— Dibujar —modelar— algunas monedas españolas. Clasificar otras, que presentamos, por su tamaño, peso y valor. Conocer su valor y manejarlas para «cambios» (presentar grupos equivalentes que puedan contribuir a fijar la idea de semejante valor entre las cosas que se cambian). Dialogar sobre la ventaja de estos cambios. Las tiendas necesitan disponer de abundante «cambio» (monedas de poco valor). El señor que viaja prefiere hacerlo con billetes de valor grande, etcétera.

— Operar con monedas: contar, cambiar, comparar. Construir y manipular pequeños conjuntos y subconjuntos.

— Enumerar cosas que puedan comprarse con 1, 5 y 25 pesetas.

— Dialogar en torno a la forma de vida del comerciante, comparándola con la del agricultor, pescador, minero, carpintero, herrero, conductor, médico, etc., señalando sus diferencias y resaltando como todos ellos son importantes para que podamos vivir mejor. ¿Qué ocurriría si no hubiera tiendas de ropas, calzados, comestibles, etc.?

— Si fueras comerciante, ¿a qué te gustaría dedicarte? ¿Por qué? (Este diálogo, bien conducido, puede ser un elemental «test» proyectivo.)

— Explica un cuento o historieta en torno a la compra o venta de algo.

— Como actividad extraor-

dinaria y casi fuera de programa, propondríamos:

— Invitarles a organizar una tienda. Ellos dibujarán y recortarán los objetos que deseen y haya en la tienda. Para ello, se dividirá a los niños en equipos. Luego, se reunirá el material preparado y se dialogará acerca de qué clases de tiendas son las que tienen los objetos que ellos han preparado. De ahí se pasará a la necesidad de abrir varias tiendas, ya que es normal que no esté todo mezclado en una sola tienda.

Se constituirán los vendedores, los dependientes y los compradores. Estos quedarán sentados hasta que les toque el turno de ir a la tienda que deseen para servir de espectadores e indicar si compradores y vendedores proceden correctamente o no, ya sea en la forma de pedir los productos, en el precio puesto por el vendedor, etcétera.

(Esta práctica, en toda su realización, llevará más de un día, lo que contribuirá más al interés de los niños y a que éstos puedan aumentar el caudal de sus conocimientos) (9).

— **Evaluación:** De tipo práctico. Controlar las experiencias por medio de situaciones creadas para ver su actitud. Valorar todos los aspectos de la conducta del niño en tal situación.

— **Material:** Fotografías de tiendas, almacenes, mercados, supermercados y escenas de compra-venta. Productos reales. Material obtenido de las actividades de los niños: plastilina, cartulina, papeles de colores.

Hasta aquí un posible programa de actividades semanales. Veamos

(9) Esta actividad, como la mayoría de las que hemos propuesto, ha sido recogida en el Proyecto C. E. D. O. D. E. P. para la Elaboración de Programas Escolares, en el que hemos querido fundamentarnos.

ahora cómo podía presentarse y trabajarse la unidad.

### 3.2. Desarrollo de esta unidad.

Para su presentación, queremos fundamentarnos en reflexiones y realizaciones que polarizan nuestra atención desde antiguo.

Postulamos la conveniencia de dividirla en cinco asignaciones a desarrollar a lo largo de la semana. Una primera sesión se dedicará a la presentación de la unidad didáctica. Se trata de dar una visión global del contenido de la misma. La segunda tendrá carácter más analítico, abordándola desde la perspectiva de la naturaleza. En cambio, la tercera sesión se hará bajo la perspectiva de la vida social implicada en el contenido de nuestra unidad didáctica. La cuarta y quinta asignaciones pueden tener un carácter de síntesis final.

Dentro de cada sesión o asignación, pueden distinguirse como tres momentos que vienen a responder a las siguientes cuestiones: qué sabe el niño; qué quiero que aprenda en esta asignación; cómo lo conseguiré; qué actividades interesan programar (10).

#### 3.2.1. Primera sesión.

Presentación real, en la que se ven niños intercambiándose objetos. Pueden utilizarse también grabados, fotografías o dibujos que representen ferias y mercados.

A) ¿Qué sabe el niño sobre estas cuestiones? Mediante preguntas de complejidad progresiva conduciremos al niño a reflexiones en torno a lo que está **observando**, reflexiones que expresará en voz alta para facilitar la participación activa de toda clase.

Junto a estas **observaciones** en torno a la realidad o a lo representado por los gráficos, llevaremos al niño a expresar sus propios recuerdos, sus propias vivencias personales. Así, él sabe que lleva siempre los bolsillos y cartera llenos de cosas, algunas de las cuales va coleccionando, y precisamente para completar dicha colección, intercambia sus cromos con los compañeros. A veces lo

hace uno por uno; otras, lo hace dos por uno, y aún más, pero siempre salen beneficiados los dos con el cambio. Sabe, también, que tanto a él como a sus amiguitos los cromos les cuestan **dinero**, es decir, en el quiosco «cambiamos» dinero por sobres de cromos.

Y así podríamos seguir fundamenteando nuestras futuras realizaciones en la vida misma del niño, único modo de crear esa «situación de alerta», esa ruptura del equilibrio adormecedor que, estremeciendo lo más hondo del niño, deja el campo removido para que, echando la semente, ésta germine.

B) Hablemos un poco. Siguiendo el matiz psicológico exigido a nuestra exposición, presentamos ahora, con este título sugestivo, una serie de actividades que nos obligan a dialogar. Podemos, si lo creemos conveniente, apoyarnos incluso en un pequeño texto que, copiado en el encerado, sintetice las observaciones y recuerdos evocados ya. He aquí un posible ejemplo:

«Hoy he cambiado unos cromos con

[Javier.

Yo tenía unos repetidos y él también tenía otros repetidos. A los dos nos convenía cambiarnos. Como somos amigos,

los hemos cambiado uno por uno. Los habíamos comprado en el quiosco,

[yo, gastando parte de nuestra paga del [domingo.»

Apoyándonos en él, podemos profundizar algo más en la idea de cambio, previa la idea de compra. Así, podemos dialogar acerca del origen de las cosas que él tiene y maneja, llevándole a formar pequeños grupos con las mismas, según la mayor o menor importancia que para él tienen.

Podemos continuar dialogando acerca de las cosas que diariamente compra su mamá; de las que compra él mismo; de las que se compran, y dónde, según las épocas del año o fiestas concretas. Siempre que se pueda, haremos referencia concreta a las cosas con las que juega... y sabemos que cada estación del año tiene unos juegos determinados.

C) **Para mi cuaderno.**—Tras estas observaciones, recuerdos y conversación sencilla —que en nada o muy poco, precisan de las técnicas

(10) LAVARA GROS, E.: «Las unidades didácticas globalizadas y su programación para el curso primero». *Vida Escolar*, C. E. D. O. D. E. P., núms. 81-82, 1966, pág. 35.



instrumentales de la cultura— el niño debe pasar a reflejar en su cuaderno las adquisiciones que va logrando.

Existen mil diversos ejercicios que, dando cuerpo a las actividades programadas anteriormente, facilitan dichas adquisiciones. Sólo a título de ejemplos, recogemos algunos tipos de enunciados:

— **Hago mi cuadreno:** Dibujar cosas que compramos, darles color, escribir sus nombres. Agrupar estos objetos según su finalidad, etc.

— **Ya sé redactar:** Ejercicios sencillos de complementación de frases a partir del texto copiado en el encerado, etc.

— **¿Bien o mal?:** Ejercicios de contar, pesar, medir, que lleven a la fijación de las unidades de medida: el litro, para «líquidos»; el kilo, para «sólidos»; el metro, para «longitudes», etc.

— **Hazlo tú mismo:** Ejercicios ma-

nipulativos Dibujar y recortar monedas. Modelar algunas de ellas. Ejercitarse en «cambios», etc.

D) **Para estudiar y aprender:** Esta actividad, aunque muy elementalmente formada, debe venir a constituir la síntesis del trabajo diario realizado en torno a la unidad temática trabajada.

No debe olvidarse que estas «unidades», junto al valor formativa que persiguen, son también la única parte del trabajo escolar que persigue la facilitación de ideas nocionales.

Por ello, y con toda la elementalidad que se quiera, se hace preciso conducir al niño a la elaboración lo más precisa posible —en cada edad— de aquellos conceptos básicos que constituyen el núcleo de todas nuestras observaciones, recuerdos, manipulaciones, conversaciones y realizaciones en general.

Quizá todas estas actividades no

puedan realizarse en una sola sesión; aquí se han recogido sólo a título de ejemplo, a fin de que se valore justamente la trascendencia de realizar gran número de ellas cada día como único medio de facilitar adquisiciones nocionales y formativas integrales y fuertemente motivadas.

### 3.2.2. Otras sesiones.

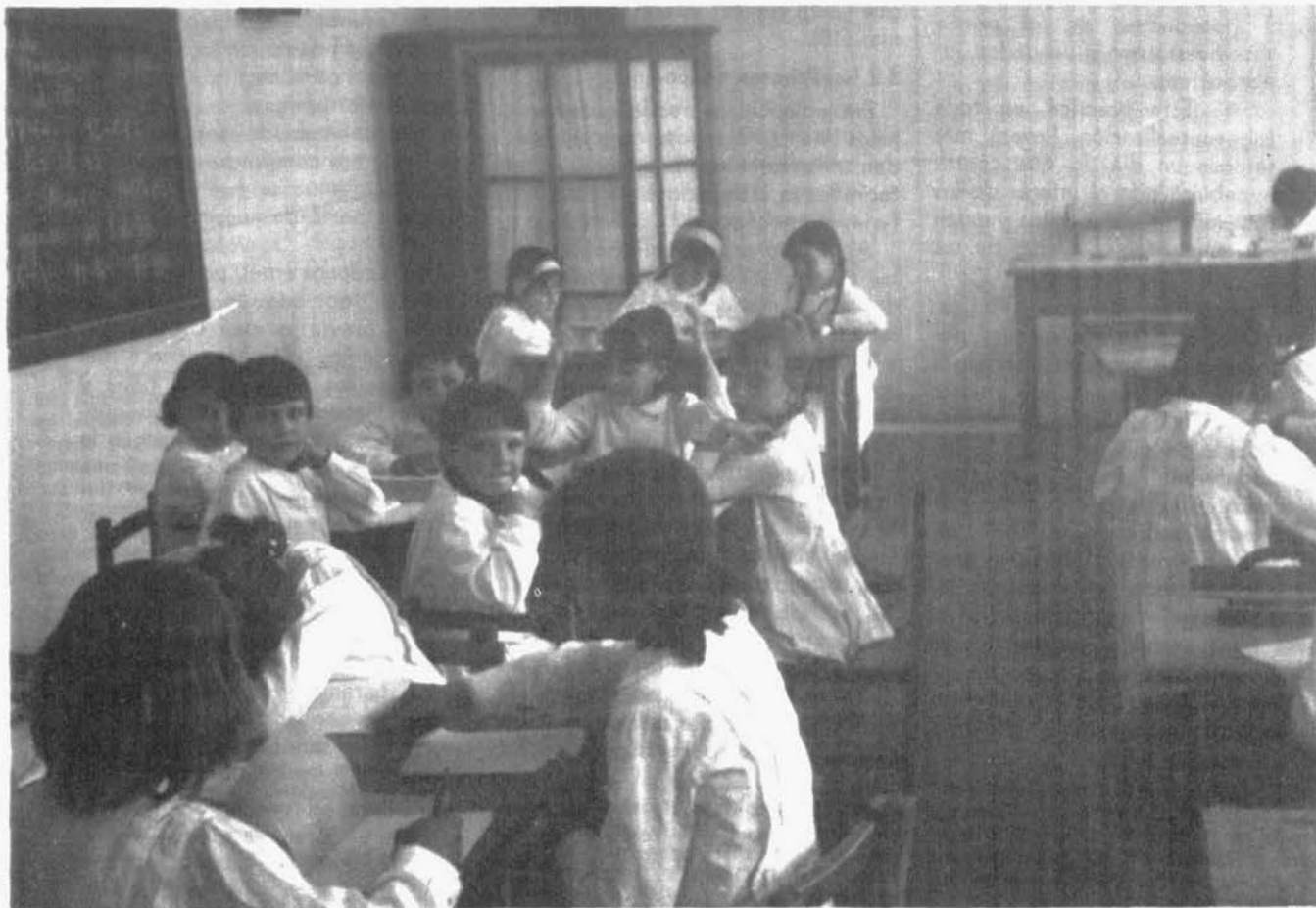
Por no extendernos demasiado, puesto que en líneas generales cada sesión debe constar de parecidas partes, y han sido recogidas abundantes actividades que, sin duda alguna, serán enriquecidas por la experiencia personal de cada docente, desistimos de «presentar» las restantes sesiones. No obstante, y para una mayor documentación, aconsejamos la lectura de otro trabajo que, sobre parecidas cuestiones, realizamos no hace demasiado tiempo (11).

## 4. Bibliografía.

(11) LAVARA GROS, E.: «Las unidades didácticas globalizadas y su programación para el curso primero». *Vida Escolar*, núms. 81-82, Madrid, 1966.

LAVARA GROS, E.: «Las unidades didácticas globalizadas y su programación para el curso primero». *Vida Escolar*, C. E. D. O. D. E. P., núms. 81-82, 1966.

*Proyecto C. E. D. O. D. E. P. para la elaboración de Programas escolares.* Publicación del C. E. D. O. D. E. P. Madrid, 1966.



# La diferenciación de Unidades Didácticas en Naturaleza y Vida Social

---

Por **ALVARO BUJ GIMENO**

Jefe del Departamento de Manuales  
Escolares

---

La estructura de las Unidades Didácticas, a través de los ocho cursos de escolaridad obligatoria, presenta un desarrollo singular. Para captar el proceso seguido en su elaboración, es necesario que el profesor lea detenidamente este capítulo de los vigentes Cuestionarios Nacionales.

Pensamos que cuantas alusiones y puntuaciones hagamos sobre este tema, no han de resultar triviales. Por el contrario, toda reflexión será siempre beneficiosa, para el correcto desarrollo de estos temas en clase.

Un buen punto de partida puede consistir en pensar que el alumno a su llegada a la escuela, en el orden de los conocimientos, no es una hoja en blanco. El conjunto de percepciones globales que le aporta el mundo circundante es ya un incipiente mundo de conocimientos. A la escuela corresponde la selección de contenidos y la progresiva reflexión sobre los mismos, para que el niño los asimile formalmente, es decir, le instruyan.

Bien es verdad que en el sector de hábitos instrumentales no ocurre lo mismo. Cuando no ha recibido una instrucción previa, es decir, si no ha estado en un parvulario, ni nadie se ha ocupado de enseñarle los símbolos de expresión escrita, ni los guarismos para el cálculo, accede a la escuela ignorante de estos instrumentos, y sin más recurso que el vocabulario usual, que por imitación ha captado en el medio ambiente y le sirve para comunicarse verbalmente.

Partiendo de estos principios, que condicionan la tarea didáctica, el profesor debe hacer progresar al alumno, pero siempre teniendo en cuenta el paralelismo que debe existir entre el modo de presentarle los contenidos y el proceso individual de desarrollo, que el niño recorre en su desenvolvimiento.

## 1.1. *El mundo circundante y la asimilación de conocimientos*

El estudio del mundo circundante permite introducir una incipiente sistematización en los conocimientos, no en cuanto a sectores definidos científicamente (asignaturas), sino a la globalización en unidades con sentido. Los epígrafes o denominaciones de estos conjuntos de conocimientos didácticos, no son extrañas al niño, ya forman parte de su propia vida, al menos en algunos de sus aspectos.

Pero la capacidad, preparación y experiencia del profesor permiten dar un nuevo sentido a esas nociones enriqueciéndolas, enlazadas con la propia vida del niño, y haciéndolas menos

superficiales y más relacionadas entre sí. Debemos tener en cuenta que cuando el niño llega a la escuela se mueve en un mundo de intereses, que no conducen necesariamente a una estructura científica; en realidad, sus auténticos intereses pertenecen al campo del juego, y en un sondeo más profundo apenas encontraríamos el sentido de lo útil, algunos hábitos de orden, determinadas concepciones espaciales, la relación causa-efecto (que suele confundir con una relación ordinal de sucesión), establecimiento de analogías, antropomorfismos, etc., y una superficial consideración de las relaciones estrictamente lógicas.

Por los motivos anteriormente aludidos pensamos que la explicitación de las unidades globalizadas solamente permiten el cultivo de las facultades de los alumnos cuando en la presentación, por parte del Maestro, se hayan previsto una serie de actividades del alumno, de carácter personal, recurriendo a ejercicios que cubran el mayor número posible de experiencias.

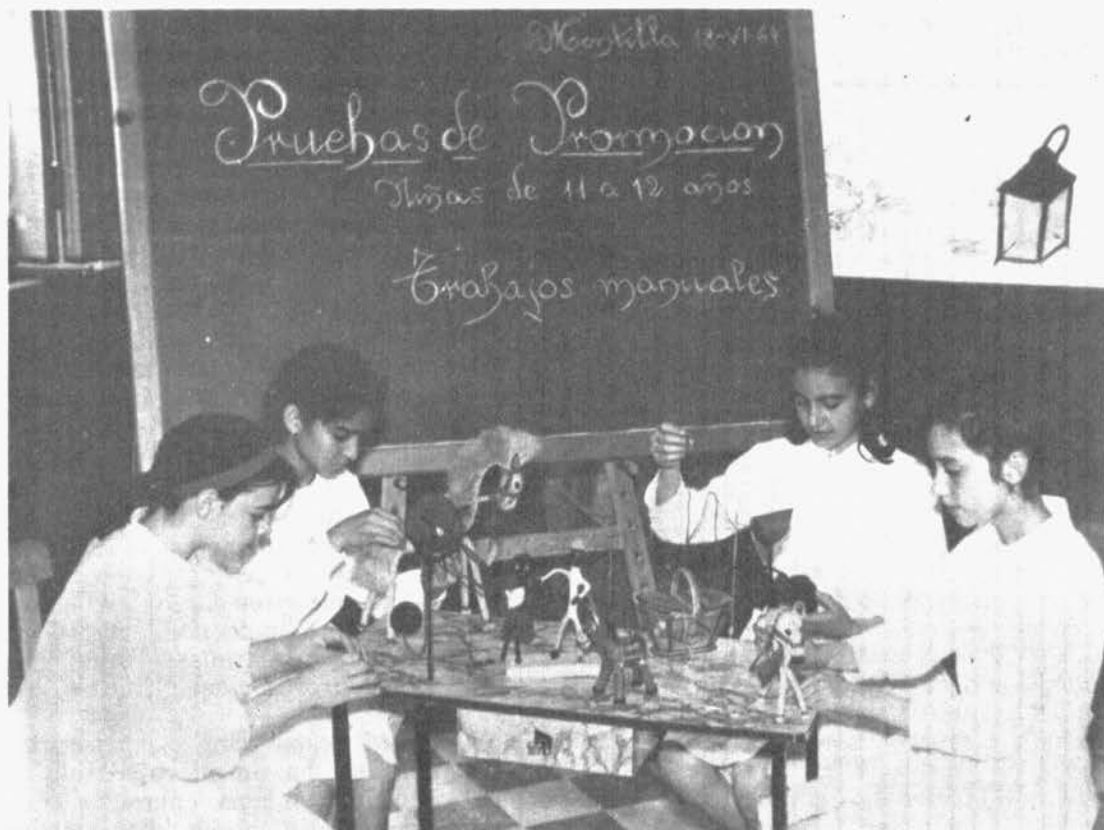
También podemos convenir que la tarea del Maestro lleva consigo no sólo la explicitación de estas unidades didácticas, sino la selección a través de ellas de los aspectos que cobren mayor interés en el ambiente que rodea la escuela. Esto no quiere decir que el profesor se limite únicamente a hacer comprender mejor lo ya conocido, por visto y vivido, sino para que sirva de introducción y fundamento a nuevos y más lejanos aspectos.

## 1.2. Estudios sociales

El sector que nuestros Cuestionarios titulan Unidades Didácticas presenta una cierta semejanza con los llamados *estudios sociales*, denominación que viene a comprender el estudio del hombre y de sus relaciones con los demás hombres y con el medio ambiente. En cierto modo, aunque con una mayor restricción, puede equipararse también a lo que la terminología alemana designa con el vocablo *Heimatkunde*; propiamente podríamos decir que se refiere al estudio del país, del terruño, de la comarca.

Quizá mediante un ejemplo pudiera comprenderse mejor la significación que queremos dar. Al hablar, por ejemplo, del tema de *la localidad*, se debe hacer alusión a su historia, accidentes geográficos que la circundan, clima, animales y plantas que en ella viven y se cultivan, gobierno local, costumbres, forma de vida y relaciones entre las diferentes personas y grupos que la habitan. Claro está que en nuestro caso (segundo curso de escolaridad), todo debe quedar en un primer nivel, centrado en los aspectos más sencillos.

A través de los dos primeros cursos se mantiene la denominación de unidades didácticas globalizadas. Al interpretar cada una de ellas es necesario que el profesor piense que cada unidad podría encuadrarse dentro de un esquema lógico y, por lo tanto, de una asignatura determinada. Pero esto es prematuro. Los esquemas mentales, que permiten definir y clasificar,



aparecen en el alumno en una edad más tardía. Por esto las semejanzas, que hemos tratado de establecer entre nuestras unidades didácticas y el campo de los estudios sociales, deben ser aprovechadas en otra faceta. Realmente cada unidad de sentido debe ser tratada sóloamente a través de referencias y actividades que el profesor extraiga de sectores científicos bien definidos para él, pero no ofreciéndolos en una sistemática concreta que le abocaría necesariamente a una presentación de nivel superior.

Más bien el matiz que queremos dar sería el siguiente: Los *estudios sociales*, a nivel científico, incluyen conceptos básicos de muchas ciencias, entre otras, geografía, historia, psicología social, economía, sociología, antropología, etcétera. Pues bien, los aspectos que le sirvan para tratar cada unidad didáctica pueden llevar implícita una referencia extraída de cada una de estas ciencias, pero nunca a través de conceptos, sino de descripciones que puedan llevar más tarde a nociones determinadas. De esta forma se logra ayudar a los alumnos a adquirir la comprensión, las aptitudes y una capacidad para conocimientos más específicos.

## 2. PRIMERA DIFERENCIACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS: NATURALEZA Y VIDA SOCIAL

Del criterio globalizador se pasa en los cursos 3.º y 4.º al de diferenciación, restringido a dos criterios: el de *naturaleza y vida social*. A partir de aquí no solamente se trata de establecer objetivos, aspectos, referencias, conexiones y actividades específicas en torno a un tema que unifica y da sentido, sino que, de ahora en adelante, diferenciamos el sector de la naturaleza, agrupando temas sobre el estudio del mundo físico, las cosas, los animales y las plantas y, de otra parte, el sector propiamente social, donde aparece el hombre y sus relaciones con los otros hombres y el mundo.

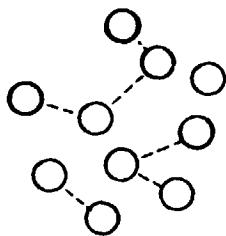
Si quisiéramos plasmar este proceso diferenciador en forma gráfica, podríamos recurrir al esquema siguiente:

1. Esquema A: representa la serie de nociones que el alumno trae consigo al acceder a la escuela; de una parte se trata de percepciones globales que no han sido objeto de análisis, por lo que a cada una de ellas se refiere; de otra, no hay ningún criterio que las unifique, y si existe apenas tiene un sentido reflexivo y profundo, las relaciones que se establecen son arbitrarias, y no obedecen a un esquema previo, ya que como tal no existe en el niño. Así es como trae un bagaje de conocimientos basados en la experiencia personal, captados a través de los medios de información no intencional ni estrictamente educativos y del contacto con el ambiente en que vive.

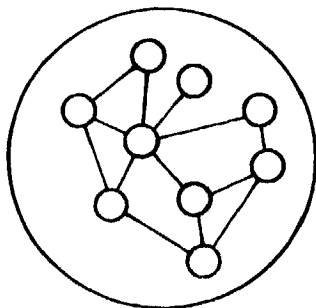
2. Esquema B: en éste aparece la acción de la escuela como institución educativa; el profesor analiza y da sentido a determinados sectores de conocimientos, presentándolos de una forma unificada (unidades didácticas), a la vez que establece entre esas nociones una serie de relaciones en forma reflexiva. Logra de esta forma un análisis y una síntesis posterior para que los alumnos coozcan de forma consciente. Introduce no solamente la exposición como procedimiento, sino una serie de actividades que le permitan al alumno tomar conciencia de forma distinta a como lo venía haciendo, es decir, las cosas que ya conocía las sabe ahora de forma que le permiten ordenar no sólo lo que en el momento ya sabe, sino cuantas cosas nuevas vaya conociendo de ahora en adelante.

3. Esquema C: aquí se aprecia una evolución más: cada unidad no diferenciada puede ser estudiada en dos grandes sectores, el que cubre los aspectos del mundo natural y el que desarrolle los relativos a la vida social. Pudiéramos decir que ésta es la tarea que se impone al desarrollar las unidades didácticas de tercer curso.

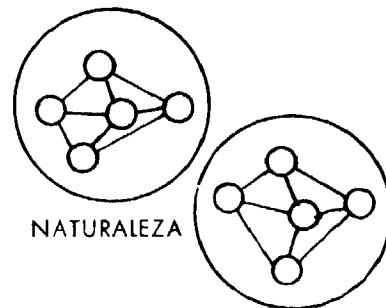
Ya en cuarto curso cada unidad didáctica está encuadrada en el campo de naturaleza o vida social, por tanto, su estudio pertenece claramente a un tipo de conocimientos diferenciados.



Esq. A.



Esq. B.



Esq. C. NATURALEZA VIDA SOCIAL



## 2.2. Planificación de las unidades diferenciadas

Mediante estos criterios, el tratamiento especial de cada uno de los temas se hará estrictamente aludiendo a los aspectos propios de naturaleza o vida social, según corresponda.

Es imprescindible detenerse en la lectura del repertorio de unidades didácticas que aparecen en cada sector; de otra forma, resultaría imposible dar los matices específicos al desarrollar cada unidad. Por ejemplo, si queremos considerar la unidad, *las rocas*, que aparece en el sector de naturaleza (4.º curso), su asignación a este bloque es clara. Ningún profesor caerá en la tentación de hacer de este tema un estudio geológico estricto, sabe que la intencionalidad y la metodología implícita en los Cuestionarios le llevan a que plantee el tema de forma que el niño tome contacto con el estudio de la naturaleza, la observación dirigida hacia un capítulo del mundo mineral, en todo caso hará una agrupación sencilla de las rocas basándose en criterios, tales como su aspecto externo, localización, uso que el hombre hace de cada una de ellas y quizá el estudio más detenido de aquellas rocas próximas al medio ambiente.

Sin abandonar el cometido fundamental (experiencias y actividades de observación y análisis), ni entrar en definiciones, ni en reconocimiento de minerales, está sentándose la base para un encuadramiento posterior del tema más limitado: el de las Ciencias Naturales.

Sin embargo, veamos otro tema, también en el sector de naturaleza: los *sentidos*. Indudablemente podemos hacer un tratamiento de este tema desde el punto de vista fisiológico, de una forma sencilla estudiando estos órganos del cuerpo humano, sus partes, etc., y presentando también las analogías y diferencias respecto del grado de desarrollo que los sentidos han alcanzado en el hombre y el que han logrado en otros animales. Mas pudiera ocurrir que el Profesor enfocase este tema desde otro punto de vista: el de la vida de relación, que también tiene una base en los sentidos; entonces habríamos pasado a considerar aspectos que pueden entrar claramente en el campo que hemos dado en llamar vida social.

Así ocurriría si al estudiar el oído se hiciese para una educación musical, que le permita captar determinados tonos y timbres y conocer los instrumentos, y de ahí la producción musical, el folklore de una región, etc. Otro enfoque pudiera ser el cultivo del mismo para memorizar fonemas, etc.

También en las unidades didácticas de 4.º curso podríamos aludir al tema *los castillos*. Esta unidad se inserta en el bloque de vida social; es decir, el tratamiento del tema no puede quedar reducido simplemente al aspecto monumental, ni siquiera al funcional, sino que debe servir para lograr un conocimiento re-

lacionado con la vida del hombre, en torno a estas construcciones y a la época en que se realizaron.

Sería oportuno, en este caso, hacer una presentación de imágenes, mediante fotografías, grabados, diapositivas, y donde sea posible verlos en la realidad; los alumnos podrán percibir de forma global sus características, llegando a la descripción de las partes fundamentales de un castillo. Sobre un mapa se pueden localizar algunos de los más representativos, con lo que logramos su ubicación en el espacio (aspecto geográfico); a partir de ahora es posible hacer referencia a la época en que fueron apareciendo, y quizá mediante algún hecho histórico se puedan entrever las causas de su aparición en el tiempo (aspecto histórico). Avanzando más sobre el tema se puede armonizar la localización de un castillo determinado, con las características que presenta y el fin que se persiguió al construirlo (aparece lo espacial unido a lo temporal). Otra cuestión es pretender que en este curso se estudiasen las causas propiamente históricas, con lo que habríamos rebasado el nivel que corresponde a esta edad del alumno. Es más propio tratar de describir la vida y relaciones que mantenían las personas viviendo en torno a un castillo; de esta forma, con el recurso de lo descriptivo, episódico y a veces novelesco, se puede introducir al alumno en el conocimiento de la estructura social de una época y región o país determinado. Por supuesto, en un análisis propiamente histórico del tema se podría estudiar el feudalismo. Pero insistiendo en otros matices, también presenta este tema la posibilidad de aludir a determinadas armas y tácticas bélicas, que por su carácter descriptivo, dinámico y de aventura, motivan especialmente el interés de los alumnos de esta edad.

a) Veamos qué actividades podríamos proponer para el desarrollo del tema: *las rocas*.

1. Mostrar diversas clases de rocas familiares a los niños: yeso, arcilla, sal gema, arenisca, pizarra, granito, mármol, etc.
2. Coleccionar diversos tipos de las existentes en la localidad y compararlas con las muestras anteriores.
3. Mostrar esculturas, construcciones y monumentos donde se empleen distintos tipos de rocas.
4. Establecer semejanzas y diferencias entre rocas, tomando como criterio el color, dureza, peso, etc.
5. Comprobar la dureza de varias rocas y ordenarlas de mayor a menor.
6. Observar una cantera (del natural o a través de documentación gráfica) y observar el procedimiento y medios de extracción.
7. Sobre un mapa físico de España, locali-

zar las zonas rocosas por excelencia y su explotación.

8. Resumir brevemente, por escrito, los aspectos estudiados.

9. Composición libre e ilustración sobre un aspecto cualquiera de los analizados a lo largo del tema.

b) Si pensamos en aspectos y actividades a desarrollar sobre el tema *los castillos*, pudiéramos recurrir a algunas facetas como las siguientes:

1. Observar directamente, o de algún grabado, varios castillos.

2. Ver las semejanzas (partes comunes y fundamentales) y las diferencias.

3. Consultar en el diccionario el significado de vocablos, tales como almena, adarbe, foso, torreón, etc.

4. Conversar sobre el emplazamiento de los

castillos en España; localizarlos en el mapa.

5. Observar las características de los lugares de emplazamiento y el motivo de su construcción.

6. Relato de hazañas guerreras en torno a los castillos.

7. Alusión al Cid y la Reconquista.

8. Costumbres de los hombres medievales: trajes, música, cacerías, ferias, etc.

9. Personas y familias que habitaban los castillos.

10. Recitar alguna composición literaria en torno a los castillos.

11. Identificar algunos castillos y las funciones que hoy tienen.

12. Resumen sobre los puntos anteriores mediante actividades, gráficas, de dibujo, manualizaciones, etc.



# La Unidad Didáctica y la Sistematización de las materias

## **LAS UNIDADES DIDACTICAS**

Los nuevos Cuestionarios Nacionales presentan las Unidades Didácticas en torno a cuatro fases:

1.<sup>a</sup> **Globalizaciones:** Para los cursos primero y segundo. Y ello porque partiendo de unos supuestos psicológicos reales y concretos, el escolar de esta edad percibe tanto intelectual como sensiblemente el todo antes que las partes. En la observación de un cuadro, de una escena, de una situación, percibe el escolar de esta edad su conjunto global. Tarea posterior será el introducirle en la captación de detalles, en el análisis de las distintas situaciones de la escena o cuadro. Y así, en la enseñanza de la lectura, podrá captar mejor el sentido de una frase, de una palabra, que encierran en sí una cierta unidad global de motivación e ideológica, que captar un sentido silábico, que en sí no tiene significación alguna y cuya captación corresponde a un momento de análisis, posterior a la comprensión global de la frase o de la palabra.

2.<sup>a</sup> **Iniciación a la diferenciación de conocimientos:** Para los cursos tercero y cuarto. En estos cursos el escolar, por su avance psicológico y mental, está ya en condiciones de realizar un análisis diferenciador de la percepción global realizada en etapas anteriores, pudiendo captar una serie de nociones madres, elementales y diferenciadas. Por ello, en los Cuestionarios, y por lo que se refiere a Unidades Didácticas, se comienza a diferenciar los saberes en dos amplios grupos: sociales (integrados por Geografía e Historia, fundamentalmente) y naturales (constituidos por las Ciencias de la Naturaleza).

---

Por **VICTORINO ARROYO DEL CASTILLO**

Jefe del Departamento de Publicaciones

---



### 3.ª Continuación de la diferenciación y entrada en el mundo de los saberes sistematizados:

Durante los cursos 5.º y 6.º Se corresponde esta etapa con un cambio en la vida del escolar. Su entrada en un mundo intelectual en que formalmente se comienzan a sistematizar los saberes. Si ha abandonado la escuela y pasa a la enseñanza media, se encontrará con una serie de asignaturas, aparentemente disgregadas entre sí y con varios profesores. Si continúa en la escuelas, el tránsito del proceso de diferenciación al de sistematización, lo realiza casi imperceptiblemente, sin ningún salto en el vacío, que pudiera lesionar la estructura psicológica de su mundo intelectual y emotivo. Por ello, en estos cursos de quinto y sexto, se comienza ya una especie de sistematización en torno a Geografía, Historia y Ciencias Naturales, principalmente. Sistematización que ya viene preparada de cursos anteriores, en aquel proceso de diferenciación de materias y conocimientos.

4.ª Sistematización de conocimientos: Para los cursos séptimo y octavo. En estos cursos se ha iniciado ya o comienza a iniciarse el período de adolescencia, con lo que supone de descubrimiento de un mundo nuevo, tanto interior como exterior, y el comienzo de una nueva vida intelectual con un cierto rigor científico y sistematizado, aparte de un florecer de la afectividad del escolar. Si desde el punto de vista personal del escolar esta etapa supone un cierto desequilibrio, desde el punto de vista del mundo de los saberes, éstos se tendrán que impartir de una manera razonada, lógica y reflexiva, conforme a las propias exigencias intelectuales del

escolar, que pretende descubrir el **por qué** de todas las cosas, alejándose un tanto del principio de autoridad del **magister dixit**, para develar por su cuenta y riesgo las causas fundamentales que subyacen a todos los fenómenos y hechos que le rodean. Por ello, es un momento óptimo para el **aprender haciendo**. La pequeña investigación, el pequeño ensayo, el pequeño experimento, realizado plenamente por el propio escolar, con sus posibles riesgos, aciertos y errores, tienen en este período su etapa más representativa. Junto a la adquisición de los saberes nocionales, de una manera ya más sistematizada, intentando penetrar en el **por qué** de las cosas, hechos y fenómenos, el escolar comienza a realizar proyectos de vida, intenta comenzar a caminar por una serie de vías o caminos, donde confluyen su capacidad y su vocación prístina. Es un momento en que el escolar necesita de orientación, de ayuda y de consejo.

### SISTEMATIZACION DE LAS MATERIAS

Al llegar a los cursos séptimo y octavo, las Unidades Didácticas se presentan ya con una cierta sistematización. Y así aparece la Geografía, la Historia y las Ciencias Físico-Naturales, con una separación clara y definida.

Pudiera pensarse que estamos, desde el punto de vista de la materia, ante unas «asignaturas» concebidas en su estilo tradicional. Y nada más lejos del espíritu de los Nuevos Cuestionarios. Evidentemente, se trata de asignaturas, por lo que tienen de **asignación** y porque se presentan desde una perspectiva de rigor científico, con-



venientemente sistematizadas; pero a la hora de traducir en **programa**, la selección de unidades realizada en los Nuevos Cuestionarios, y llegado el momento de enseñar y del aprender, no puede ni debe realizarse de una manera tradicional de señalar y aprender lecciones. De la unidad didáctica se habrán de construir lecciones, en conjunta cooperación y actividad entre Maestros y alumnos.

Las Unidades Didácticas en estos dos cursos últimos se presentan con un carácter **científico, realista y funcional**.

Son unidades científicas porque del conjunto cultural, integrado por saberes, nociones y actividades, se han seleccionado una serie de unidades, sin lesionar en lo más mínimo los esquemas lógicos y reflexivos, que están a la base de la estructura de la misma ciencia. Es decir, estas unidades suponen una ordenación rigurosa y sistemática del saber, desde el punto de vista de la materia y aprender y desde el punto de vista de la evolución natural de la misma ciencia.

Son unidades realistas porque en la trama de su selección y ejecución no sólo se ha tenido en cuenta la estructura *noética* del saber, sino la estructura psico-social del alumno, que tiene que asimilar mencionado saber. Y por ello, se han propuesto una serie de unidades que respetando la estructura científica, se ajusten a la realidad del escolar que las tiene que incorporar a su haber personal.

Y, por último, son unidades funcionales porque en la base de su selección, ejecución y valoración, se ha tenido en cuenta o debe tenerse en cuenta que dicha unidad debe ser un aporte positivo y perfectivo para el desarrollo de la personalidad del escolar.

Es decir, que la unidad didáctica al ser científica, la estructura de la materia a enseñar y a aprender, está jalonada por las rigurosas exigencias de un método científico; al ser realista, se quiere expresar que han sido seleccionadas sin romper la armonía, evolución y estructura de la propia ciencia, teniendo en cuenta las exigencias ineludibles del escolar, tanto en el momento actual como en una proyección de futuro; y al ser funcionales, con ello se quiere manifestar que no se trata simplemente de aprender por aprender una serie de saberes y nociones, sino que este aprender debe estar en **función**, sobre todo, del perfeccionamiento personal del escolar. En definitiva, aprender para algo y poder, posteriormente, realizar una vida humana plena en todos los sentidos.

Así, pues, los contenidos nocionales correspondientes a los cursos séptimo y octavo, deben ser sistemáticos y organizados con el rigor científico que exigen cada una de sus **asignaturas**; pero al mismo tiempo deben ser realistas, conforme a las exigencias que el escolar tiene y tendrá en un próximo futuro, y, por último, fun-

cionales, de tal forma que el aprendizaje de dichas unidades suponga para él un perfeccionamiento en su total personalidad.

## NECESIDADES EDUCATIVAS

Las necesidades educativas y fundamentales de los escolares de los cursos séptimo y octavo giran en torno a la educación de la personalidad y educación intelectual.

1. **Educación de la personalidad:** A partir de este momento, que supone aún una cierta inestabilidad, el escolar habrá de ser orientado, porque tiene necesidad de ello, hacia un determinado camino de los innumerables que en este momento aparecen en su horizonte y que podemos sintetizar en un mundo de valores, integrados por valores vitales, políticos, económicos, sociales, intelectuales, estéticos y religiosos. El escolar está aún incapacitado para elegir, pero el conocimiento de las perspectivas que se le ofrecen, junto con sus aptitudes y gustos nacientes, harán que más tarde cristalicen en una sentida y adecuada elección de ideal de vida.

En este momento la educación de la personalidad puede y debe realizarse a través de sus aspectos físicos, afectivos, sociales, morales y religiosos. En el aspecto **físico**, el crecimiento en estatura y peso exige una sana, abundante y equilibrada nutrición para la realización de ejercicios gimnásticos y predeportivos que le van a proporcionar una cierta seguridad en sí mismo; en el aspecto **afectivo** necesitará una información seria del por qué de sus dificultades y de sentirse incomprendido, llevándole a que intente comprender él a los demás; en el aspecto **erótico** también tiene necesidad de una información de las transformaciones físicas y psíquicas que está sufriendo para intentar corregir o evitar posibles desviaciones; en el aspecto **social** habrá que hacer hincapié en los variados aspectos del compañerismo, la amistad y el amor, así como tratar de comprender los modelos que elige o imita, aconsejándole lecturas adecuadas, analizando las organizaciones en que milita o reuniones a que concurre; en el aspecto **moral** habrá que cultivar su aspiración hacia una vida exigente y pura, su generosidad, abnegación, sacrificio, heroísmo y santidad, encarnados siempre en modelos humanos, teniendo en cuenta que si el valor, la fidelidad, el sacrificio y la generosidad son virtudes de este momento, también aparecen la insolencia, el cinismo, la grosería y la inmoralidad, y, por último, en el aspecto **religioso** hemos de tener en cuenta que en estos cursos se haya recibido o no una formación religiosa, es un momento en que la religión comienza a vivirse con intensidad, desplegándose en prácticas y obras, o cae en el campo del olvido como consecuencia del apuntar de una crisis que se va a resolver, en definitiva, bien con un total apartamiento de las cosas reli-



giosas, con un incremento de la religiosidad o bien con la formación de una religión completamente original y subjetiva.

2. **Educación intelectual:** En líneas generales, hay que favorecer el nacimiento del pensamiento conceptual, cultivándole a través del razonamiento y la reflexión, trabajando con ideas universales y abstractas. Y, por otra parte, hay que atender a la orientación vocacional del escolar, teniendo en cuenta la estructura de su personalidad, su nivel de inteligencia, sus aptitudes, su vocación y sus aspiraciones, así como las exigencias de las distintas profesiones a que puede optar, no perdiendo de vista que este adolescente puede **ser escolar**; es decir, aquel que de la escuela pasa al bachillerato, pudiendo seguir los variados caminos que le ofrecen la enseñanza media elemental o superior; **aprendiz**, que abandona la escuela para seguir el camino de la producción a través de una colocación u oficio, y **rural**, que deja la escuela para ingresar en el mundo del trabajo familiar o agrícola.

### TECNICAS EDUCATIVAS

Es difícil este período, ya que no puede contarse con el equilibrio del escolar de cursos anteriores. El adolescente gusta de lo nuevo, de lo inédito, del cambio. Las organizaciones de adolescentes, sus propias, nacientes y cambiantes aficiones, sus amistades y las elecciones de modelo de vida van a tener un peso extraordinario en su formación personal.

Así como en cursos anteriores se canalizaba la tarea educativa a través de la actividad, el trabajo y una adecuada emulación, en esta fase conviene sacar el máximo provecho de la estimulación, la orientación y la autoemulación, sin prescindir del trabajo y de la actividad.

El impulso, las sugerencias, el estímulo que el escolar puede recibir de su educador puede resultar sumamente beneficioso. Ello supone un estrecho y largo contacto entre educador y

educando. Contacto difícil, dada la estructura del adulto, del alumno y de la institución. El adolescente no sólo quiere un Maestro admirado por su saber, sino una persona comprensiva y enérgica al mismo tiempo, capaz de criticarle duramente, pero también de sostenerle y orientarle en sus momentos difíciles. Y, sin embargo, es el momento en que en la educación del escolar van a intervenir varios profesores, que deberían darse cuenta que no es lo mismo la formación de un nervioso que de un flemático, de un sentimental que de un colérico..., y también de que lo que más importa en este período no es la formación intelectual, mediante la adquisición de un saber, sino la formación de la personalidad en sus variadas vertientes.

En este período puede recurrirse a la autoemulación, es decir, llevar al escolar a que se interese por sus propios progresos, luche contra sus deficiencias, intente elevarse ante sus ojos y los ojos de los demás, proyecte su vida hacia el futuro y aspire siempre hacia un ideal cada vez más elevado.

### LOS CURSOS SEPTIMO Y OCTAVO

Todo lo anterior ha venido a confluír en un deseo de la Administración de contar con un número de Maestros eficientemente preparados para hacer frente a la variada problemática que presentan los cursos séptimo y octavo.

Por ello, la Dirección General de Enseñanza Primaria ha convocado y posiblemente seguirá en el futuro convocado cursos de selección y de perfeccionamiento, en los que podrán participar los Maestros nacionales que reúnan una serie de circunstancias que se especifican en cada caso.

Y así, en los momentos actuales, se están celebrando diversos cursos y cursillos:

A) **Cursillos reservados a Maestros nacionales licenciados en Filosofía y Letras o en Ciencias.**

B) **Cursillos para Maestros nacionales que posean alguna de las siguientes titulaciones:**

- Licenciados en cualquier Facultad universitaria, excluidas las de Filosofía y Letras y Ciencias.
- Titulados en Escuelas Técnicas Superiores.
- Licenciados en Facultad Eclesiástica.

Entendiéndose que los Maestros nacionales licenciados en Derecho, Ciencias Políticas y Económicas (Sección de Políticas) o en Facultades Eclesiásticas, deberán realizar los cursillos de especialización en Letras, y los licenciados en Medicina, Farmacia, Veterinaria, Ciencias Políticas y Económicas (Sección de Económicas) o Escuelas Técnicas Superiores, la de Ciencias.

C) **Cursillos reservados para Maestros nacionales que reúnan alguno de los requisitos siguientes:**

- Estar en posesión de algún título de Gra-

do Medio, Técnico o Profesional, realizando la especialización en Ciencias.

- Ser Diplomado en Iniciación Profesional, realizando la especialización en Ciencias o Letras.
- Ser Sacerdote y tener licencia de su Ordinario para la realización del cursillo, que realizarán la especialización en Letras.

D) **Cursillos para Maestros nacionales que reúnan alguno de los siguientes requisitos:**

- Pertenecer al Grado Profesional.
- Tener aprobadas las oposiciones a escuelas en poblaciones de 10.000 y más habitantes.
- Tener aprobadas las oposiciones a Secciones de Colegios Nacionales de Prácticas de las Escuelas Normales.

Todos ellos podrán optar a la especialización en Letras o en Ciencias.

E) **Un curso completo reservado a Maestros nacionales con más de tres años en propiedad en la fecha de la convocatoria, que comenzará el 2 de octubre de 1967, para finalizar el 31 de mayo de 1968.**

En estos cursos y cursillos de una duración variable, dependiendo de la titulación de los Maestros seleccionados, está programada la especialización no sólo en Ciencias o Letras, sino también en otros aspectos de la educación. Y por ello, ha de estudiarse también materias de Psicopedagogía de la adolescencia, Organización Escolar y Técnicas de Orientación Profesional, así como las didácticas especiales de las materias correspondientes a Letras y Ciencias.

Todo ello nos lleva a pensar que la Dirección General de Enseñanza Primaria intenta resolver la múltiple y variada problemática que presenta el desarrollo acertado de los cursos séptimo y octavo en nuestras escuelas, tanto desde un punto de vista organizativo como didáctico y educativo.

## DESARROLLO DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

Las Unidades Didácticas de los cursos séptimo y octavo giran esencialmente en torno a las asignaturas de Geografía, Historia y Ciencias Físicas y Naturales.

Ya se ha definido la Unidad Didáctica como un grupo de conocimientos y actividades instructivas, aprendidas y realizadas en la escuela, en torno a un tema central de gran significado y utilidad para el escolar..., entendiéndose que las adquisiciones no son exclusivamente notacionales, sino también y muy especialmente formales y educativas. Junto a los conocimientos proporcionados por los distintos sectores disciplinarios, hay que exigir el desarrollo profundo de hábitos, capacidades y destrezas que posibiliten la formación integral de la personalidad.

Por tanto, la Unidad Didáctica, tal y como está

entendida en los Nuevos Cuestionarios, supone una **unidad de contenido** (en nuestro caso una unidad lógica y sistematizada); una **unidad de método** (que se desprende de la propia exigencia de la asignatura en congruencia con la psicología del escolar); una **unidad de trabajo** (de acuerdo con los objetivos esenciales que hay que alcanzar), y, por último, una **unidad de tiempo** (ya que los Cuestionarios señalan un tiempo determinado para el desarrollo de cada unidad).

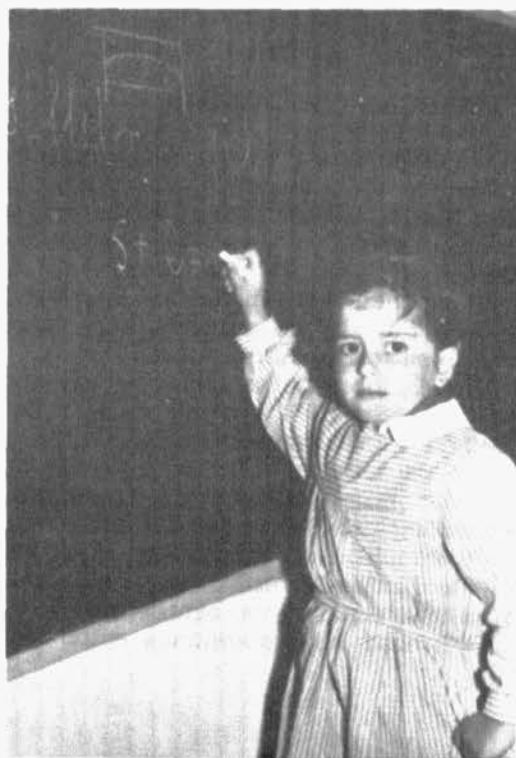
En el desarrollo, pues, de la Unidad Didáctica, referida a los cursos de séptimo y octavo, podemos hacer una triple distinción desde un punto de vista didáctico: desarrollo por parte del Maestro; desarrollo por parte del escolar, y desarrollo en los libros de texto de las unidades correspondientes por parte de los variados autores de manuales escolares. En este artículo, y dada la limitación del mismo, sólo nos detendremos a considerar el desarrollo en el primero de los aspectos señalados.

1. **Desarrollo por parte del Maestro:** Frente a las Unidades Didácticas a desarrollar establecidas en los Nuevos Cuestionarios, el Maestro tiene que tomar posiciones de carácter didáctico.

La unidad didáctica puede ser desarrollada a través de diversas formas y variantes (1). Seguiremos las orientaciones señaladas por el Profesor Rivas Navarro, en sus explicaciones en la Cátedra de Didáctica de la Universidad de Madrid.

En el desarrollo de una unidad didáctica en el aula escolar, podemos considerar tres partes fundamentales: **Preparación, ejecución y evaluación.**

(1) TITONE, Renzo: *Metodología y didáctica*. Edit. Rialp. Madrid, 1966. Traduc. Manuel Rivas Navarro, 675 págs.



## I. PREPARACION

La preparación de una unidad didáctica para su posterior desarrollo requiere unos cuidados especiales de organización, en los que debe tenerse en cuenta: amplitud de la materia, tiempo de explicación y desarrollo, objetivos a alcanzar, medios de realización, etc. Consideramos las siguientes tres partes como esenciales en la preparación de la unidad didáctica:

1. **Fines u objetivos:** Deben señalarse unos objetivos concretos, fáciles de alcanzar y de lograr. Fines que pueden concretarse en **objetivos de carácter instructivo** (nociones y características principales de la unidad de retener por el alumno y a explicar y concretar por el Maestro) y **objetivos de carácter formativo** (donde entran en juego las actividades y desarrollo de hábitos, destrezas y actitudes con un carácter positivo).
2. **Contenido:** La unidad didáctica para su pleno desarrollo en un tiempo señalado debe estar dividida en una serie de aspectos o subunidades, que faciliten su despliegue lógico y sistemático y el aprendizaje del escolar en una síntesis integral y verdaderamente significativa.
3. **Medios de realización:** Preparando todos aquellos medios formales o materiales (intuición, palabra y acción), sin los cuales no se podría en forma alguna desarrollar con éxito la unidad.

## II. EJECUCION

La ejecución puede realizarse mediante conversaciones entre el docente y los alumnos o a través del trabajo y el estudio libre del individuo o bien mediante trabajo de investigación llevado a cabo en grupos de trabajo. En definitiva, con cualquier tipo de actividad que sirva para facilitar al alumno la posesión segura de la idea central que encierra la unidad didáctica (2).

En este momento de ejecución pueden considerarse también tres partes fundamentales:

4. **Motivación introductoria:** Con el deseo o intención de provocar el interés de los escolares en torno a todos o algunos de los aspectos más destacados de la unidad, que vengán a estimular el deseo de aprender, provocando una cierta intencionalidad o un cierto interés, a través principalmente de una motivación intrínseca.
5. **Desarrollo:** A través del cual se co-

mienza a desplegar con una mayor intensidad la lección o unidad, siguiendo los aspectos o subunidades que hayan de tenerse en cuenta. Este desarrollo puede ser canalizado en tres momentos:

- a) **Apercepción:** Es decir, realizar en primer lugar una conexión con los conocimientos adquiridos por el escolar en la unidad o unidades anteriormente desarrolladas y que tengan una mayor relación con la que se va a exponer.
  - b) **Elaboración:** Momento en el que han de desarrollarse los conceptos nucleares y básicos de la lección; la idea central de la unidad didáctica, a través de los medios más adecuados para ello.
  - c) **Síntesis final:** Momento en el que de una forma clara y sencilla se exponen y reiteran los conceptos fundamentales elaborados en momentos anteriores, bien por el propio Maestro, bien por los grupos de alumnos que hayan intervenido, bien por los procedimientos y medios que se consideran más oportunos e idóneos.
6. **Aplicación:** La aplicación supone una funcionalización de los conocimientos adquiridos. En el despliegue de la unidad se han ido elaborando una serie de ideas y conceptos no sólo para que los **almacene** el escolar, sino para que los ponga en práctica. El saber adquirido debe servir para algo; debe estar en función de... y, por tanto, se debe ir realizando una serie de actividades canalizadas para realizar un eficiente aprendizaje, así como actividades de fijación y de ampliación de lo aprendido.

## III. EVALUACION

La evaluación puede ser realizada por el propio Profesor (heteroevaluación) o por los propios alumnos (autoevaluación). Tanto una como otra puede ser realizada cuando lo aconseje la materia en sí o cuando discrecionalmente lo crea el Maestro conveniente. En el bien entendido de que esta valoración no es sólo referida a conocimientos adquiridos, sino también a comportamiento, cambios de actitudes, adquisición de hábitos, etc.

(2) TITONE, Renzo: Op. cit., pág. 592.



Además, en esta evaluación puede y debe utilizar diversos instrumentos o medios de valoración; exámenes tradicionales (orales y escritos); pruebas objetivas de diversas clases; distintas

escalas de valoración (para conducta, hábitos, destrezas), así como formular escalas de auto-evaluación para que sean contestadas por los propios escolares.

## FICHA PARA EL DESARROLLO DE UNA UNIDAD DIDACTICA

MATERIA: Geografía, Historia, Ciencias Naturales...

CURSO: . . . . .

TEMA (el que corresponda).

### I. PREPARACION

- 1.º **Fines u objetivos de la unidad didáctica**
  - Fin instructivo.
  - Fin formativo.
- 2.º **Contenido de la unidad didáctica.**
- 3.º **Medios de realización.**

### II. EJECUCION

- 4.º **Motivación introductoria.**
- 5.º **Desarrollo:**
  - Apercepción.
  - Elaboración.
  - Síntesis final.
- 6.º **Aplicación.**

### III. COMPROBACION

- 7.º **Por parte del Profesor:**
  - Heteroevaluación (diversos procedimientos).
- 8.º **Por parte de los alumnos:**
  - Autoevaluación (diversos procedimientos).

# Inserción de ejercicios sobre hábitos operativos, mentales y sociales en las Unidades Didácticas

La parte más nueva y formativa de los cuestionarios actuales es, sin duda alguna, el sector educativo de la habituación.

Cierto que nunca ha estado ausente de la escuela la preocupación de educar, de que el alumno lograra unas destrezas, perfeccionara unas actitudes, adquiriera una serie de hábitos. Pero, todo eso, había quedado al arbitrio del maestro, no tenía una exigencia concreta, se realizaba de un modo empírico.

Es ahora, por vez primera, cuando se introduce en unos cuestionarios oficiales, con destacado relieve y con sistematización, un sector sobre formación de hábitos. Para cada año se determina un nivel que los niños deben alcanzar, respecto al desarrollo de sus capacidades, adquisición de unas destrezas, consecución de unas determinadas aptitudes y actitudes. Es decir, deben hallarse en posesión de unos hábitos para poder promocionar de curso.

Sector que postula una didáctica sobre importantes aspectos de la educación, y una cuidada programación de actividades.

Sector que ha de tener muy en cuenta el proceso psicológico del niño y el peso o carácter de cada hábito, en relación con el desarrollo integral de la personalidad.

La educación no se consigue con sólo la posesión de unos conocimientos, la adquisición de unas nociones. Se puede saber mucho y, sin embargo, ser una persona sin educación.

La educación se dirige de un modo especial a la formación religiosa, moral, social, etcétera. Pero, no a esto sólo, sino que también se orienta a la disciplina y desarrollo de todas las capacidades del pensar, a la adquisición de unas destrezas de tipo manual, a despertar y perfeccionar unas aptitudes valiosas; a regular prudentemente —para no quitar la espontaneidad— las actitudes y la expresión. En resumen, a dotar al alumno de hábitos que faciliten y potenten el ejercicio de:

- la inteligencia especulativa,
- la inteligencia práctica,
- la actividad manual,

---

Por **CONSUELO SANCHEZ BUCHON**

Jefe del Departamento de Planificación

---

— las actitudes, valiosas, de la conducta en general.

Y a todo este conjunto es al que mira, de un modo especial, el sector de la habituación.

En este primer intento, de implantar en la escuela primaria una psico-didáctica para el tratamiento de la habituación, se han hecho tres grupos o apartados, dentro de este sector educativo, que intentan abarcar las modalidades o aspectos: «el operativo», «el mental» y «el social».

Y aunque es cierto que la clasificación adolece de rigor científico o de precisión, porque todo hábito, por ser humano, es de algún modo, operativo, mental y social, sin embargo, con esta distinción se quiere significar el marcado predominio de ciertas actividades, conducentes a perfeccionar, de modo particular, cada uno de estos aspectos.

Y, en este sentido la clasificación tiene un valor funcional y es útil para la educación.

Los hábitos, que se denominan «operativos» se refieren a las diversas actitudes que conviene consiga el escolar ante diferentes hechos, o diversas circunstancias de la vida: movimientos o posturas del cuerpo en general; y en especial, la destreza manual, que le llevará poco a poco a conseguir con espontaneidad comportamientos correctos y habilidades manuales, etc.

Los llamados «sociales» engloban las actitudes de la conducta en grupo, las relaciones del escolar con los «otros»: niños y adultos, hasta conseguir los hábitos del «sentido social» y de las «virtudes sociales».

El aspecto mental se fija en las actividades que se han de realizar para conseguir un buen desarrollo y empleo de todas las potencialidades de tipo intelectual. Es una verdadera gimnasia mental, que llevará a los hábitos de la observación, de la reflexión, de un saber «leer» en la naturaleza los hechos y los libros. Conducirá a un entendimiento ágil, que es-

tablece relaciones, y a un entendimiento disciplinado acerca de la exactitud y precisión, a un espíritu de creatividad, etc.

Se ha dedicado un sector especial a la habituación para poderle sistematizar bien, y procurar que no falte ninguna de las actividades específicas para el logro correcto de esos hábitos. Pero, una vez tenido en cuenta los hábitos que deben alcanzarse, y su tratamiento propio, conviene sean integrados, estos ejercicios de habituación en los otros sectores de los cuestionarios (1). Y, hoy, nos corresponde ver cómo debe hacerse, en el sector de las unidades didácticas.

### *Los hábitos en las unidades didácticas, consideradas en general.*

Las unidades didácticas, dentro del espíritu de los actuales cuestionarios oficiales, son, esencialmente, una serie de ejercicios exigidos por un propósito educativo. Propósito educativo u objetivo que se desdobra en la adquisición de unas nociones y en el logro de unos hábitos, ambas cosas de gran significación y utilidad para el escolar, y de gran peso y eficacia para su formación integral.

Por ser la unidad didáctica una unidad de sentido que se dirige a toda la personalidad del niño, reclama, imperiosamente y en primer término, la consecución de la serie de hábitos, que los cuestionarios denominan, «operativos», «sociales» y «mentales» (2). Y por este carácter realista y básico que presentan, las unidades didácticas, para su terreno magnífico para su logro.

Creemos será conveniente, sobre todo como sugerencia para

(1) Aunque un puro ejercicio, que no buscara directamente adquisiciones de tipo nocional, tendría también sentido. Véase lo que dijimos a este respecto en el artículo «El tratamiento formal de la habituación». *Vida Escolar*, num. 63-64.

(2) Recuerdese lo que dijimos sobre este punto en «El tratamiento formal de la habituación». *Vida Escolar*, números 63-64.

el trabajo de los centros de colaboración, indicar brevemente unas consignas, o advertencias de carácter normativo, que deben tenerse en cuenta a lo largo de las unidades didácticas, en relación con el sector de la habituación.

1.<sup>ª</sup> El hábito se forma por la repetición de actos. Pero no es sólo la repetición: influye más aún la intensidad con que se desea el hábito y se ejecutan los actos, y para esto es de gran importancia una motivación muy vital, factor que puede ser muy potenciado por la viveza, interés y actividad con que se presenten las unidades didácticas.

2.<sup>ª</sup> Para conseguir el hábito no se deben permitir excepciones. Por el contrario, hay que aprovechar el mayor número de ocasiones para ejercitar el hábito naciente, ocasiones en las que son pródigas las unidades didácticas por su gran riqueza de matices.

3.<sup>ª</sup> El hábito es un conjunto complejo, y para lograrlo más fácilmente, conviene distinguir sus partes, o descomponerlo en distintos aspectos o rasgos. Por ejemplo, si se trata del aseo personal, pedido en el primer curso, habría que tratarlo distintamente en los siguientes elementos:

- limpieza de la cara: nariz, boca, orejas;
- limpieza de la cabeza y cuidado del cabello;
- limpieza de manos y piernas;
- vestidos limpios: evitar o quitar manchas, cambiarse con frecuencia;
- limpieza zapatos, etc.

4.<sup>ª</sup> Para empezar a desarrollar un hábito, conviene ver en qué situación se encuentra el niño, para reforzar los puntos más débiles, y en ocasiones actuar en contra de lo que ya posee, por ser hábitos viciosos, efecto de climas familiares o grupales deformados.

5.<sup>ª</sup> Aunque la sistematización, o al menos el orden secuencial que supone cada curso, respecto de todos, exige que se

determinen unos hábitos en cada año, ello no quiere decir que, después de ejercitarse en determinado período, se abandonen.

La naturaleza del hábito reclama, para su formación, la repetición de una serie de actos en el mismo sentido, a fin de lograr ésa como segunda naturaleza, o inclinación permanente, que lleva a la realización de esos mismos actos valiosos, cada vez con más facilidad, agrado y perfección. Pero el número de actos convenientes para arraigar el hábito no pueden precisarse; dependen de otros factores, —intensidad con que se ejecutan, motivación que tienen, modo de ser del sujeto, hábitos anteriores que posee, etcétera—; por eso, muy bien puede ocurrir que, a lo largo de un curso, no llegue a constituirse satisfactoriamente el hábito, y se necesite seguir desarrollándolo y afianzándolo en cursos posteriores.

En todo caso, no debe dejarse el ejercicio del hábito valioso, ya que pueden venir otros factores que lo hagan desaparecer. Por consiguiente, insistimos en que, si por razones de sistematización, cada curso exige sus determinados hábitos, éstos se deben ir asegurando a todo lo largo de la escuela primaria.

Se podría objetar a este tratamiento prolongado, el que se recarga demasiado el aspecto habitual en los cursos. Pero, en realidad, no es así. Cada hábito que se arraiga, da, cada vez, más facilidad para obrar en ese sentido. No es precisamente *suma* de elementos nuevos, sino *bases eficaces y unificadoras* en donde apoyar los siguientes.

6.<sup>a</sup> Los cuestionarios de habituación señalan unos hábitos a conseguir en cada curso. Con esto quiere patentizarse —más que la precisión de adquirirlos—, la graduación o carácter que deben tener en relación con la edad del niño, y ofrecerlos como paradigma para la consecución de otros similares. De ningún modo quieren expresar que han de reducirse a esos. A

través de los cuestionarios de Formación Religiosa, Educación Cívico-Social, Artística, etcétera, se indican otros muchos que conviene se den cita en las unidades didácticas y a los que se sumarán otros, siempre en íntima relación con la unidad didáctica y mirando a la educación integral.

Y, así, ¿qué duda cabe de que el hábito de la *auténtica* obediencia (3), de la veracidad, del respeto a la propiedad ajena, de la puntualidad, etc., son hábitos que tienen que arraigarse, y para los que las unidades didácticas ofrecen campo óptimo?

7.<sup>a</sup> La inserción de los hábitos «operativos», «sociales» y «mentales», que deben ser objetivos primordiales para las unidades didácticas, se han de hacer siempre de modo muy natural, brotando de la exigencia de la materia, o tomando a ésta como ocasión, pero no como si fuera una moraleja. El carácter vital básico y realista de las unidades didácticas, les hace ser el medio más adecuado para estas conexiones.

8.<sup>a</sup> El hábito, por no deber tolerar excepciones antes de estar bien arraigado, es claro no puede quedar reducido, su ejercicio, al recinto escolar, sino que debe continuar fuera del aula. Por esto, se hace precisa la *colaboración* familiar e incluso la de la comunidad en que se halla inserta la escuela. El carácter tan social de las unidades didácticas, se presta extraordinariamente al desarrollo de la cooperación.

9.<sup>a</sup> El maestro debe tener presente que, para la formación de los hábitos del niño, juega un valor decisivo el ejemplo que él dé. La fuerza plástica del pequeño, y la ley ideomotora de que «toda imagen tiende a su realización», hacen que el modo de conducirse el maestro, en el desarrollo de cualquier unidad didáctica, imponga, aun

(3) Decimos *auténtica* porque obediencia, no es igual que sumisión, y mucho menos carencia de iniciativa y personalidad.

sin decirlo y sin proponerselo, la formación de un hábito.

10.<sup>a</sup> Finalmente, hay que tener presente el carácter propio de las distintas fases, que ofrecen las unidades didácticas. Y así, aunque a una primera mirada, parece que se repiten los ejercicios o actividades para lograr unos mismos hábitos, observando, más, se aprecian diferencias en cuanto a su penetración, motivación y complejidad, que los hace grabar más honda o elevadamente. Pudiera valernos de símil una escalera de caracol, que, aunque parece que pasa por los mismos puntos, mirando a su verticalidad, siempre lo hace en distintos planos.

Por esto, aunque muy rápidamente, vamos a ver los ejercicios sobre hábitos, a través de los períodos de «globalización», «diferenciación de materias» y «sistematización», que ofrecen las unidades didácticas.)

#### PRIMERA FASE

##### *Proceso de globalización.*

Cursos 1.º, 2.º y 3.º, de seis a ocho años inclusive.

El carácter de sincretismo, aunque ya menos pronunciado en el tercer curso, hace que el desarrollo de las unidades didácticas, mire más al proceso psicológico del pequeño, que a la secuencia lógica del contenido. En consecuencia, no hay que atarse a la sucesión u orden cronológico que señalan los cuestionarios, sino más bien a la oportunidad temporal u ocasional. Este carácter vital de las unidades didácticas, mira a la oportunidad de la circunstancia, y al interés del alumno; es lo más adecuado para insertar, de modo natural, las actividades conducentes a los hábitos, que, primero, deben crearse y desarrollarse. Así, por ejemplo, quizá convenga, en el primer curso, colocar mucho antes el tema 12: «El aseo», puesto que desde el principio, es preciso vengan los niños decorosamente a la escuela. Y el tema 24, de segundo curso: «La Escuela», situarlo entre los primeros,



para insistir en el comportamiento correcto, dentro del aula y distintas dependencias del colegio: entradas y salidas, puntualidad, etc.

El niño, sobre todo en estos primeros años, antes de aprender directamente nociones, tiene que realizar una serie de actividades que le lleven suavemente a la captación de éstas, y al desarrollo de los hábitos.

El ejercicio que el pequeño ha de realizar, es sencillo. Más que el saber qué hace y para qué lo hace, tiene que hacerlo. Es decir, el carácter de este ejercicio es funcional. Ayudará mucho al arraigo del hábito, que sus actividades se vean coronadas por el éxito. Por ejemplo, para conseguir el hábito de ir limpio en estos primeros años, habrá que enseñarle, *haciendo que él lo haga*, cómo se lava el cuello y la cara *toda* en-

tera; ojos, orejas, cómo tiene que sonarse, etc. Y sus esfuerzos positivos en este orden deben ir seguidos de una mirada de aprobación, de una frase alentadora: «muy bien», «da gusto verte», etc.

Todas las unidades didácticas de estos tres primeros cursos, piden, partiendo de algo muy concreto, muchas actividades generadoras de hábitos:

A) *Operativos*.—De un lado, manipular con los objetos: dibujar, recortar, construir, combinar, etc. De otro, el adquirir determinadas posturas correctas, ejecutar diversos movimientos con *oportunidad* y *adecuadamente*, realizar diversas acciones valiosas, que le den fuerte predisposición para conducirse de determinada manera.

B) *Sociales*.—Ejercitarse en actividades fáciles en relación

con los otros, o consigo mismo, pero con proyección social, que va llevando a la adquisición de pequeñas virtudes sociales, y a que vaya captando cómo ha de tener siempre en cuenta a los «otros».

C) *Mentales*.—Observar, ver, unir, separar, comparar, relacionar la parte con el todo, seriar, por distintas cualidades, etcétera. Actividades que van preparando el camino para la reflexión y la captación de las notas comunes y diferenciales, base de la verdadera comprensión, y aun definición de seres.

Vamos a elegir, al azar, una unidad didáctica de primer curso. Veremos cómo en ella se insertan de modo natural, más aún, como exigencia, estas actividades conducentes a los tres tipos de hábitos señalados.

Por ejemplo, la unidad 7.ª:

### LOS JUEGOS

OPERATIVOS	SOCIALES	MENTALES
<p>Dibujar los dos juegos favoritos. Recortar de un anuncio o prospecto de juguetes aquel que preferirían poseer. Cortar en 16 partes una lámina, y luego reconstruirla (rompecabezas). Hacer una pajarita, un barco o una pelota de papel, plástico, corcho, etc. Realizar diversos juegos de construcciones. Señalar los caminos viables en diversos laberintos. Correr y saltar de modo higiénico y correcto. Ejercitarse en las posturas debidas que pide la naturaleza del juego. Jugar a moverse, más o menos deprisa, por la clase, sin hacer ruido ni tropezar. Idem en el patio, cada vez con más obstáculos en el camino.</p>	<p>Cumplir las distintas reglas de los juegos. En forma de juego, por el patio, seguir sin equivocarse, repetidas señales que se hagan para la circulación de peatones. Jugar a poner una mesa para comer. Y, simular comer, usando debidamente los cubiertos; limpiarse la boca antes de beber; masticar correctamente, etc. En las equivocaciones, pagar prenda. Jugar en equipos, y saber perder sin enfadarse. Jugar, respetando las formas elementales de la convivencia. Acostumbrarse a la lealtad en el juego, evitando las trampas, las formas hostiles o agresivas, las disputas. Dramatizar, distintas profesiones (se presta mucho el curso tercero), pastor, pescador, albañil, médico, etc. Darse cuenta, de si algún compañero no tiene juguetes y prestarle los propios.</p>	<p>Observar juegos y decir después algo sobre ellos; por ejemplo, en qué consiste, si es divertido, si alguno se queda sin jugar, etc. Distinguir juguetes de niños y de niñas. Destacar los juegos que prefieren y por qué. Clasificar los juegos por el lugar en que se realizan: patio, casa, mesa; por su índole: motores, de azar, etc. Indicar ventajas e inconvenientes de unos y otros. Combinando alguno de los juegos favoritos, inventar otros nuevos. Destacar notas diferenciales entre el trabajo y el juego que realizan en la escuela. Seriar los peligros que puede tener el juego en la calle. Elaborar un mural que recoja los aspectos más importantes de la unidad didáctica, valiéndose de recortes, dibujos, láminas pegadas, etc.</p>

#### SEGUNDA FASE:

*Proceso de diferenciación de materias.*

Cursos 4.º, 5.º y 6.º; años: nueve, diez y once.

Al llegar a estos años, el niño ha progresado mucho. En parte por su natural desarrollo psico-físico, y en gran parte, por las

adquisiciones, de varios tipos, que ha logrado en la etapa anterior, debido a una labor escolar bien encauzada.

De acuerdo con este crecimiento psico-cultural, y de acuerdo con las unidades didácticas de estos cursos, —que al diferenciar las materias, las hacen más fecundas en espec-

tos y determinaciones—, las actividades conducentes a los hábitos, son más numerosas, complejas y valiosas en motivación. Motivación, que sin dejar de mirar en primer lugar al proceso psicológico, que la hace muy vital, mira al proceso lógico, que le añade una mayor consistencia. Ahora, a la vez que realiza

las actividades, *debe saber* por que y para qué las ejecuta, y *no sólo* en vista de una finalidad muy inmediata.

En estos cursos se consolidan las actividades adquiridas en la etapa anterior y hay que contraer nuevos hábitos.

*Aspecto operativo.*—Se continúa con la misma temática anterior. De un lado, manualizaciones muy diversas, para las que *todas* las unidades didácticas ofrecen un contenido muy sugerente y progresivo. De otro, una compostura exterior más cuidada, y ante más hechos y circunstancias de la vida. Para esta actividad exterior las unidades didácticas son *sólo* una ocasión, como puede y debe serlo, cualquier actividad que se realice en la escuela.

*Aspecto social.*—Se señalan principalmente tres tipos de actividades:

a) Las que se relacionan con la convivencia en general y para las que las unidades de «Vida social» y de «Geografía e Historia» ofrecen, en sus distintas materias, un arsenal riquísimo.

b) Las relativas especialmente a la conversación: saber expresarse y escuchar, «actitud comprensiva, captando los puntos de vista del interlocutor», etcétera (4). En este punto, las unidades didácticas ofrecen una *gran ocasión*, partiendo, no precisamente de su contenido, sino de la forma en que deben realizarse muchas de ellas: trabajo en equipo, exposición conveniente y respetuosa, por parte de unos, y atención atenta, haciéndose cargo de lo que dicen, por parte de los otros; intervenciones oportunas, libertad de objetar, pero siempre dentro de una exquisita corrección. Para estos ejercicios, las unidades didácticas son una verdadera palestra.

(4) Actividad en la que hay que reconocer que el cuestionario de habituación es muy exigente, porque pide se forme cuidadosa y fuertemente este hábito de *saber dialogar*, ya que se considera como uno de los índices más significativos de la cultura social de un pueblo

### TERCERA FASE:

#### *Proceso de sistematización.*

Cursos 7.º y 8.º; años doce y catorce.

En este período, al que podemos llamar de madurez del niño o, mejor, epílogo de la infancia, el alumno es todavía un niño, aunque con algunas características ya de hombre. Este contraste vital, le produce un desequilibrio, un conflicto con el mundo exterior, el cual provoca en su conducta un desconcierto, respecto a la etapa anterior de armonía. Su inteligencia alcanza el índice adulto.

Este profundo cambio que experimenta en todo su ser, y que aún se acentuará en los dos o tres años siguientes, pide un nuevo rumbo en las actividades que deben exigirsele para generar nuevos hábitos y atender a su formación integral.

Formación que ha de mirar de modo especial a su vida extraescolar, a su vida en el mundo de los adultos, a que se produzcan actitudes de una mayor comprensión del «otro» y de una intervención en las realizaciones de los mayores.

Por esto el sector de la habituación en estos años tiene especiales características, que miran a la vida del alumno después de la edad escolar.

*Aspecto operativo.*—«Compostura correcta respecto de las visitas que se hacen o se reciben.» Agilidad para acomodarse debidamente a las circunstancias, que ofrece la convivencia humana. «Adecuadas actitudes en espectáculos y lugares públicos.»

Estas actividades, conducentes a los hábitos operativos, habrá de ejecutarlas el escolar al margen de las unidades didácticas, pues, si bien éstas, en algunas ocasiones, pueden dar pie para tratar algo relacionado con ellas, siempre será de modo tangencial.

En cambio, piden estas unidades didácticas un variado y valioso repertorio de actividades, de tipo manipulativo, y muchas con el carácter de inicia-

ción, en distintos campos profesionales.

*Aspecto social.*—Para las actividades de programación del trabajo en equipo, y de dirección o planificación de determinadas tareas, ambas cosas *sólo* con la supervisión del maestro, las unidades didácticas son la gran ocasión para ejercitar al escolar en este trabajo de iniciativa, decisión, responsabilidad, contar con el otro, etc. Adquisiciones que tanto va a necesitar al salir de la escuela.

Para la correspondencia interescolar y las actividades de carácter asistencial, las unidades didácticas, *sólo* pueden ser ocasión marginal.

*Aspecto mental.*—«La explicación de definiciones en general», y de «aspectos complementarios del concepto»; «la elaboración de definiciones elementales», y el carácter de investigación, —que se inicia al empujar al niño a «que descubra, ante hechos y procesos desconocidos, las leyes que los rigen»— son ejercicios de gran gimnasia mental, que las unidades didácticas de estos años reclaman, para llegar a *saberlas* debidamente. Y que, por otra parte, capacitan al alumno para esa vida que exige criterios, y actitud *abierto y prudente*, frente a los cambios y progresos de la cultura.

Se ve clara la línea que la labor escolar, sobre todo en relación con el niño de 8.º curso, ha de ser de «descolarización».

En resumen, hemos podido apreciar que el sector de la habituación se inserta de un modo natural y con un gran peso para la formación integral, en las unidades didácticas. Más aún, responde sencillamente a la exigencia de su contenido, o a la de su modo de realización.

Las unidades didácticas, riquísimas en contenido, matices y sugerencias, son unas unidades de sentido, en torno a las cuales se puede desenvolver la educación total, y que dibujan claramente, la orientación organizativa, que reclama hoy la escuela.

## La Unidad Didáctica y su presentación en varias sesiones de estudio según los cursos de escolaridad

### 1. INTRODUCCION

Los Cuestionarios Nacionales definen a la unidad didáctica «como un grupo de conocimientos y actividades instructivas, aprendidas y realizadas en la escuela, en torno a un tema central de gran significado y utilidad para el niño» (1).

Su objetivo primordial debe ser, pues, la formación de la personalidad más que el simple cultivo de la inteligencia.

No vamos a detenernos ahora a recordar los principios esenciales sobre los cuales se sustenta, pues los hemos glosado repetidamente (2). Sin embargo, queremos insistir, siquiera sea brevemente, en el análisis de sus características esenciales.

Sostenemos que la unidad didáctica, para ser integral, debe reunir en sí misma cuatro «unidades» esenciales:

- a) Unidad de contenido.
- b) Unidad de método.
- c) Unidad de trabajo.
- d) Unidad de tiempo.

No nos detendremos en la consideración de estas «unidades», varias veces estudiadas ya (3), y algunas de las cuales se estudian también en este número.

No obstante, es preciso recordar que el desarrollo correcto de toda unidad didáctica exige contar con el tiempo real de que se dispone. Esta unidad de tiempo debe interpretarse, necesariamente, a la luz de las exigencias de los Cuestionarios.

### 2. EXIGENCIA LEGAL Y PEDAGOGICA DE LOS CUESTIONARIOS NACIONALES

En efecto, «el contenido de las unidades didácticas, y de hecho se ha formulado así en la estructura de los nuevos Cuestionarios, está en función del tiempo disponible» (4). La distribución de las unidades didácticas por cursos y en función del tiempo disponible es la siguiente:

(4) Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria. Ob. cit., págs. 4-5.

(1) «Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria». *Vida Escolar*, núms. 70-71. C. E. D. O. D. E. P. Madrid, 1965, página 29.

(2) LAVARA GROS, E.: «Las unidades didácticas globalizadas y su programación para el curso 1.º» *Vida Escolar*, números 81-82, septiembre 1966, págs. 34-37.

(3) LAVARA GROS, E.: *Qué son y cómo pueden programarse las unidades didácticas*. Tiempo y Educación, vol. II, capítulo 23.

MATERIA-CURSO	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º
Globalizaciones	25	30						
Naturaleza Vida social			50	25 25	25 25			
Geografía e Historia						20	15 15	15 15
Ciencias						30	20	20

Cuadro núm. 1

Cada una de estas disciplinas, «teniendo en cuenta el curso en que está situada y la extensión de sus conocimientos y trabajos, dispondrá para su desarrollo durante la semana de un margen de tiempo determinado» (5). En efecto, recordemos el cuadro horario que para la «dis-

tribución semanal de materias por cursos» se recoge en los propios Cuestionarios, y fijémonos exclusivamente en las asignaciones de tiempo que para cada semana se fijan para el tratamiento de estas disciplinas:

	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º
Geografía							1-30	1-30
Historia	2-30	3	2	2-30	3-30	3-30	1-30	1-30
Ciencias			2	2-30	3-30	3-30	3	3

Cuadro núm. 2

He aquí dos cuestiones importantes:

a) Como más adelante veremos, el tiempo «útil» en un curso escolar se cifra en 32 semanas. Es decir, disponemos de 32 semanas, y en cada semana de un «tiempo» legalmente fijado para el tratamiento de estas disciplinas, cuyo número de unidades didácticas para cada curso no es precisamente 32.

b) Llama la atención la variedad de «tiempos» concedidos para el trabajo semanal de estas disciplinas, según los cursos a que corresponden. Diversidad que, como hemos visto, está en función de los conocimientos y actividades que en la integración total del curso se reserva a estas materias nocionales y formativas.

Hasta aquí las exigencias legales y pedagógicas de los Cuestionarios Nacionales muy ligeramente comentadas. Partiendo de estos supues-

tos, corresponde ahora abordar el problema capital de la periodización de esta porción del trabajo escolar, de suerte que se armonicen las exigencias formuladas en cuanto a los «contenidos» y las asignaciones reales que del tiempo escolar se fijan para esta tarea. Para ello nada mejor, a nuestro entender, que el presentar unas reflexiones lo más prácticas posibles en torno a estas realizaciones.

### 3. REALIZACION PRACTICA

¿Cómo pueden, pues, conjugarse estas exigencias temáticas y los tiempos que para su tratamiento se nos asignan? Esta es la cuestión esencial del presente trabajo.

Es preciso partir de una recomendación capital. Supuesto el curso escolar de 36 semanas y reconociendo la conveniencia de dejar unas 4 semanas para la clasificación, agrupamiento y realización de pruebas de progresión y promo-

(5) Cuestionarios Nacionales. Ob. cit., pág. 5.

ción escolar, nos queda un tiempo útil de unas 32 semanas (6). Esto es importante porque unifica los tiempos, ya que son 32 semanas las que hemos de «llenar» con una ocupación horaria para el desarrollo de las unidades didácticas que oscila entre las 2,30 horas semanales, del curso 1.º, a las 7 horas de 5.º y 6.º, según el cuadro número 2.

Salta a la vista, pues, la conveniencia de homogeneizar nuestras unidades en torno a 32 pe-

ríodos de tiempo que permitan el desarrollo unitario de otras tantas unidades temáticas. Está claro, pues, que en todos los cursos será preciso ampliar el tratamiento de algunas de las actuales **unidades didácticas** para «llenar» esas 32 **unidades temáticas** que esta periodización práctica del tiempo escolar nos está exigiendo. He aquí, pues, un nuevo cuadro, en el que ya se recoge esta exigencia:

Unidades temáticas

	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º
Globalización .....	32	32						
Naturaleza .....			64	32				
Vida Social .....				32				
Geografía .....					32	32	16	16
Historia .....							16	16
Ciencias .....					32	32	32	32

Cuadro núm. 3

Podría alegarse, y no sin fundamentos, que no es imprescindible la unificación total en torno a estas 32 semanas-32 unidades temáticas; quizá sea discutible esta unificación, pero no hay duda que facilita nuestra reflexión en torno a la periodización del trabajo escolar.

En efecto, así resulta que tenemos —para los cursos 1.º y 2.º— 32 unidades temáticas que presentar. No hay duda ninguna que podemos dedicar las 6-8 semanas iniciales del curso 1.º a trabajos que no exijan la utilización de las técnicas instrumentales de la cultura, aunque en aquellos centros, cuyos niños —por cualquier motivo— las posean ya, puede iniciarse el tratamiento sistemático de estas unidades temáticas a razón de una semanal.

En los restantes cursos, al disponer de 64 unidades temáticas, tendrían que desarrollarse a razón de dos por semana, como norma, una de «Naturaleza» y otra de «Vida Social», para lo cual cuentan ya con tiempos concretos asignados, según se ve en cuadro número 2.

### 3.1. Cursos 1.º y 2.º

Introduciéndonos un poco más en materia, vemos que la **unidad temática** (que puede o no

coincidir con una **unidad didáctica** de las propuestas en los Cuestionarios, pues ya hemos visto como alguna de éstas quizá convenga especificarla más para «llenar», con las 25 ó 30 que se nos proponen respectivamente, las 32 semanas de que «realmente» disponemos) a desarrollar seannualmente en primer curso, cuenta con un tiempo de 2,30 horas, y en segundo con 3 horas, lo que no significa, claro está, que deba realizarse toda seguida hasta completar ese tiempo. Más bien al contrario, se reconoce la conveniencia de presentarla en varias sesiones. Quizá 5-6 sesiones sea lo aconsejable para estos dos primeros cursos, con una duración media de unos 30 minutos para cada sesión, a lo largo de las cuales se desarrollarán los más diversos tipos de ejercicios, a través de los cuales se asimilen los contenidos nocionales y formales de la **unidad temática** trabajada.

Lógicamente, puede ocurrir que alguna de esas 32 semanas el docente quiera dedicarla a la evaluación de las adquisiciones realizada por los escolares. Tal sucede, por ejemplo, al tener que cumplimentar las pruebas de «progresión escolar».

En tal caso, en dicha semana se procuraría conjugar ambas necesidades: la del tratamiento de la unidad temática, que habrá sido programada de un modo ya menos amplio, como apéndice quizá a lo trabajado en la semana inme-

(6) Proyecto C. E. D. O. D. E. P. para la elaboración de programas escolares. Madrid, 1966.



diatamente anterior, y la de la evaluación, referida, claro está, a las adquisiciones logradas en el campo de las propias unidades didácticas. Quizá, pudieran dedicarse en dicha semana de 2 a 3 sesiones a cada finalidad.

### 3.2. Cursos 3.º y 4.º

En los cursos 3.º y 4.º, para los que, ya de un modo próximo a la globalización —caso de 3.º—, ya apuntando a la diferenciación de materias —caso de 4.º—, contamos realmente con 50 **unidades didácticas** para cada uno, caben dos posibilidades, cronológicamente hablando: intentar sintetizar dichas unidades didácticas en 32 grandes unidades temáticas o, por el contrario, procurar especificarlas en dos amplios sectores de 32 unidades temáticas para cada una de las materias. Nosotros nos inclinamos por esta última posibilidad y, así, hablamos de 32 **unidades temáticas de «Naturaleza»** y otras 32 de «Vida Social».

Para el desarrollo de cada una de ellas disponemos de 2 horas en 4.º curso y 2,30 horas en el curso 5.º. Seguimos pensando que, tanto en un curso como en otro, lo mejor es presentar una unidad temática de «Naturaleza» y otra de «Vida Social» (fácilmente distinguibles en 3.º aun cuando se nos presenten separadas) por semana, dedicando al tratamiento de cada una de ellas unas tres sesiones.

Notemos que no decimos si deben ser seguidas o alternas; una primero; luego, otra. Todo esto, así como el tratamiento específico que el desarrollo de la unidad exige, según pertenezca a 3.º ó 4.º curso, es objeto de estudio en otros trabajos de esta misma publicación, a los que nos remitimos. Aquí nos limitamos a apuntar la conveniencia de que el trabajo se periodice en tres sesiones de unos 40 minutos de duración para cada una de las de 3.º, y de unos 50 minutos, para las de 4.º. Podría ocurrir que pareciera excesivo el tiempo dedicado a cada sesión y se considerase más prudente ampliar el número de sesiones para poder reducir la duración de cada una de ellas. No hay mayores inconvenientes en ello siempre que no fueran más de 8 sesiones (4 para cada materia), en cuyo caso la duración de las mismas oscilaría entre 30 minutos (para 3.º) y casi 40 minutos (para 4.º). El único problema que encontramos en este segundo supuesto, y que nos inclina hacia la primera solución, es el que se origina si dedicamos 4 sesiones al desarrollo de la unidad de «Vida Social» y otras 4 al desarrollo de la unidad de la «Naturaleza», pues necesariamente un día tendrán que desarrollarse dos sesiones. Esto, sobre todo en 3.º, nos parece un recargo innecesario y una cierta dispersión de intereses contrarios a ese principio de **globalización** que todavía informa los Cuestionarios de dicho curso.

En 4.º no hay tantos inconvenientes e incluso puede facilitar el adentramiento del alumno en esa diferenciación de materias que ya se inicia.

Queremos insistir en que aquí no tratamos los problemas técnicos del desarrollo de cada unidad. Nos limitamos a reflexionar en torno a las exigencias que respecto al tiempo nos marcan los Cuestionarios. No obstante, en estos primeros cursos y de acuerdo con los más elementales principios de psicología del aprendizaje y de psicología evolutiva, quizá convenga dedicar la primera sesión a presentar «globalmente» el contenido que se va a trabajar, para pasar, en las sesiones siguientes, a **analizar** los elementos capitales de la unidad, incidiendo sobre la misma ya desde su perspectiva «natural», ya desde su perspectiva «social», terminando en nuestra última sesión con una **visión sintética**, total, integradora de cuanto hemos venido manifestando, reflexionando, conversando a lo largo de la porción de semana que nos ha ocupado.

### 3.3. Cursos 5.º y 6.º

Lo más notable en estos cursos es la necesaria ampliación que de las **unidades didácticas** de Geografía e Historia de 6.º debemos hacer para convertirlas en 32 **unidades temáticas**. En las demás materias no parecen plantearse grandes dificultades para lograrlo.

Tanto en un curso como en otro, se dispone de 3,30 horas para cada materia, que podrá ser abordada en 4-5 sesiones de una duración aproximada de 40 a 50 minutos cada una.

### 3.4. Cursos 7.º y 8.º

Para estos cursos puede respetarse la planificación apuntada ya para los cursos 5.º y 6.º, pues, aunque las disciplinas aparezcan totalmente separadas, el número de las **unidades temáticas** es la misma en total, y el tiempo de que se dispone, casi equivalente. La única diferencia importante radica en la sistematización por separado que se hace de la Geografía y de la Historia.

La reducción del tiempo dedicado al tratamiento de estas disciplinas está en función de la mayor sistematización y, en consecuencia, tratamiento lógico que las mismas persiguen ya en estos últimos cursos.

Quizá pudieran subdividirse en dos **unidades temáticas** cada una de las **unidades didácticas** de Geografía e Historia, de suerte que pudiera entonces dedicarse una de las 32 semanas a abordar realmente media unidad didáctica de

cada una de estas disciplinas. Así quizá pudieran programarse dos sesiones semanales, de 45 minutos cada una, para el estudio de la Geografía (o tres de 30 minutos), y otras dos, también de 45 minutos, para el estudio de la Historia. Dedicando entonces 4 sesiones, de 45 minutos cada una de ellas, al estudio de las Ciencias.

Recordamos uno vez más que el número de sesiones y los tiempos son recogidos aquí como simple punto de partida de las reflexiones personales que todo educador, en cuanto programador, debe emprender.

#### 4. SINTESIS

Hemos visto ya que, a nuestro entender, el problema de la «periodización de las unidades didácticas», presenta un doble aspecto:

a) La necesidad de unificar las **unidades temáticas** (siempre a partir de las unidades didácticas exigidas para cada curso) con el número de semanas hábiles para el tratamiento de las mismas, y que en principio hemos fijado en 32 por curso escolar.

Esto es importante, porque el cuadro horario de la «distribución semanal de materias por curso» nos asigna un **tiempo semanal** para el tratamiento de estas disciplinas a lo largo de todo el curso.

b) La presentación, propiamente dicha, de cada unidad didáctica en varias sesiones de trabajo, según los cursos de escolaridad.

En este aspecto es importante insistir en que de ningún modo debe desarrollarse la unidad didáctica en una sola sesión de trabajo que ocupe todo el tiempo asignado para su tratamiento semanal. Por el contrario, la unidad didáctica debe presentarse en varias sesiones (de 3 a 6), según los cursos. Es importante también dejar constancia de que el número de sesiones recomendadas para el tratamiento de esta disciplina en los diversos cursos no debe entenderse de un modo estandarizado y absoluto. Está claro que, en un mismo curso, una unidad nos estará exigiendo quizá 3 sesiones; otra, 4, y otras, 5 ó 6. Las cifras recogidas lo han sido sólo a título de posible criterio, modificable según las exigencias reales de cada unidad.

Lo importante, a nuestro entender, es que se admite la conveniencia de presentar el tratamiento de cada unidad didáctica en varias sesiones, de no excesiva duración cada una de ellas, pues no debe aspirarse a que toda actividad escolar gire en torno a la unidad didáctica, que, como vemos, tiene un tiempo específico y determinado para su desarrollo.



# Los textos de Unidades Didácticas: Su empleo por el alumno e interpretación por el maestro

El texto de unidades didácticas, manual para uso del alumno, es un libro de aprendizaje, instrumento que forma parte del conjunto de los medios puestos a disposición del escolar.

El niño encuadrado en una institución escolar cuenta con una serie de material impreso que podríamos enumerar sucintamente: 1) material para la adquisición de los hábitos instrumentales de la cultura: libros y cuadernos para el aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo; 2) libros donde se desarrolla el campo de los conocimientos o nociones por sectores (unidades didácticas); 3) manuales y libros de trabajo en que se sigue el tratamiento de las matemáticas y lenguaje; 4) textos para materias especiales: religión, formación cívica social; 5) textos y material para dibujo, música y canto, iniciación profesional y orientación para actividades manuales; 6) lecturas complementarias de ampliación de conocimientos; 7) material de consulta: diccionarios, atlas y ficheros documentales; 8) material para aprendizaje de lengua extranjera.

El objeto de estas reflexiones nos aboca a la consideración de un tipo peculiar de texto: el de *unidades didácticas*.

Sin embargo, el título de unidades didácticas no permite la unidad absoluta de criterios para la elaboración y presentación de este tipo de manuales. Este aserto tiene una referencia clara: la estructura que presenta este sector en los vigentes cuestionarios. Los criterios, ya bien conocidos del profesorado, son los siguientes: globalización, diferenciación y sistematización de conocimientos. Dicho de otra forma, unidades globales, en primero y segundo curso; naturaleza y vida social, en tercero y cuarto; naturaleza, Geografía e Historia, en quinto y sexto; Ciencias Naturales, Geografía e Historia (de España y Universal), en séptimo y octavo.

## J. CONSIDERACIONES SOBRE EL USO DEL TEXTO POR EL ALUMNO

El empleo de un texto por el alumno lleva implícito todo el proceso de aprendizaje y, a la vez, de enseñanza. Hay un condicionamiento básico por parte del estado evolutivo del alumno, sobre todo en la fase concreta de adquisición de los hábitos instrumentales. Los medios de expresión y comprensión del alumno evolucionan a lo largo de los diversos cursos de escolaridad. El aprendizaje de la lectura y es-

---

Por ALVARO BUJ GIMENO

---

critura se simultanean con el manejo del libro de unidades didácticas, al menos en el primer curso; en puridad, sólo concedemos el dominio de estos hábitos en séptimo y octavo, donde están ya al servicio del resto de las tareas de aprendizaje.

Esta condición supedita en buen grado el manejo de los textos de unidades didácticas. Si estos libros se presentan como manuales de lectura o lecciones de cosas, el manejo y uso de los mismos no tendría matices distintos al de un manual de lectura, que pasaría por las fases de iniciación y perfeccionamiento y lecturas instructivas, de extensión y complementarias.

Al hacer estas reflexiones se plantea una vez más la esencia misma del trabajo escolar en el nivel primario. Los alumnos deben aprender ciertas nociones a la par que adquieren los hábitos culturales que les permiten avanzar en dichos conocimientos. Este planteamiento es radical en lo que respecta a los cuatro primeros cursos; quizá menos agudo de quinto curso en adelante.

### 1.1. *El texto de unidades globalizadas.*

El uso por el alumno de los manuales a este nivel no puede caer en la asimilación de los contenidos, cual si se tratase de un libro de estudio.

Una fuerte apoyatura debe estar en el recurso intuitivo, cobrando especial interés el campo visual, es decir, el recurso de los grabados presentados en el manual. Avudas que deben servir de guía y estímulo al niño para que busque, dentro del ámbito escolar y fuera de él, nuevos recursos, a la par que le clarifiquen los contenidos.

Al nivel de la lectura es muy importante que el niño encuentre en el libro muchas actividades y ejercicios que le lleven a la comprensión. Deberá traducirse este aspecto en ejercicios tales como: completar frases, actividades en torno a la comprensión y dominio del vocabulario, conversación libre y dirigida, pequeñas composiciones con ilustración de dibujo libre, interpretación de grabados, juegos y canciones, manualizaciones, tareas individuales y de equipo que le lleven a la adquisición de hábitos ope-

rativos, mentales y sociales, ejercicios de observación, etc.

En esta fase, el manual de unidades didácticas debe convertirse a todos los efectos en un auténtico libro de trabajo. Si el alumno no se sirve de él en este sentido, lo convierte automáticamente en libro de lectura. La dificultad es obvia cuando las actividades se plantean a través de la exposición, «programando» la materia; es altamente positivo el recurso de colecciones de cuadernos de ejercicios cuando el manual no es auténtico libro de trabajo.

### 1.2. *El manual de unidades diferenciadas.*

Los vigentes cuestionarios extienden este criterio a los cursos 4.º, 5.º y 6.º, bajo asignaciones concretas, en los sectores de Naturaleza, Vida Social, Geografía e Historia, y corresponden a la edad comprendida entre nueve y once años. El uso del texto tiene ya una mayor aproximación al del libro de estudio. De una parte, por la indole de los temas presentados, y de otra, por la edad de los alumnos. La adquisición de los hábitos de lectura y escritura, el aumento de la comprensión y la más perfecta expresión, llevarán al uso distinto del manual.

Van desapareciendo las actividades de comprensión, al nivel del propio texto presentado en cada tema, para llevarlo a inducciones que le permitan aumentar la comprensión general. Los ejemplos concre-

tos y la casuística en que se apoya la explicación de la materia han de servir para que el alumno pueda entender y resolver situaciones similares. Aparece la necesidad de que el niño enjuicie, critique, compare, distinga situaciones aparentemente similares.

A la lectura del texto de cada unidad, con ejercicios de aprendizaje para fijar nociones más concretas, tendrá que añadir los de expresión personal, tarea asequible ahora en más alto grado, ya que el dominio instrumental es más perfecto.

La diferenciación de dos grandes sectores, el de naturaleza y vida social, permite una actividad más monográfica.

Hay un aumento de los ejercicios que exigen la consulta de libros y documentos de ampliación y referencia. La situación planteada en el texto puede transferirla con facilidad al ambiente que le rodea y a su situación personal.

Puede intensificar los ejercicios para el dominio de una terminología más concreta e incipientemente científica. Las composiciones escritas han de abundar, así puede proyectar el niño sus experiencias y sugerencias, aumentando la libertad y espontaneidad.

Las tareas de equipo cobran especial interés y se les pueden presentar motivos ambientales para la realización de proyectos.

De las descripciones literales y





verbales, simples, pueden pasar a resúmenes y esquemas sencillos, buscando la precisión en el vocabulario.

Los matices de las palabras deben buscarse para que el rigor entre en sus esquemas mentales.

Las actividades de observación pueden incrementarse para encontrar diferencias y semejanzas. Así los ejercicios se convierten en analíticos, conservando siempre el nivel adecuado.

Materias como Ciencias de la Naturaleza y Geografía e Historia, todavía no sistematizadas, han de permitir al alumno que el libro atraiga su atención. Las actividades que sirvan para introducir al niño en relaciones de causa-efecto, espaciales, de reconocimiento y localización y temporales, cobran todo el interés; por este motivo los ejercicios bien graduados ha de realizarlos el escolar con la apoyatura del libro, de donde extrae no sólo los motivos concretos, sino las sugerencias.

Ya no se trata en esta fase de un auténtico libro de trabajo, sino de un manual que contiene materia suficiente para información, actividades, sugerencias y referencias de material y documentación complementaria. Actividades de composición, manualizaciones, pequeños resúmenes, proyectos y ejercicios varios, donde cobren especificidad los temas, considerándolos monográficamente y se clarifiquen los aspectos sociales y de observación y comprensión de los fenómenos naturales.

### 1.3. *Textos relativos al proceso de sistematización.*

En séptimo y octavo curso el alumno debe poseer un auténtico libro de estudio. Las materias presentadas sistemáticamente y organizado su contenido de acuerdo con la estructura noética que les caracteriza. No puede haber, sin embargo, un olvido de las características que presenta el alumno de doce a catorce años.

Al presentar los temas la referencia a los ejercicios y actividades se va alejando de los esquemas simples y frases cortas, para llegar a descripciones, narraciones y exposiciones más concretas, referidas a



hechos, sucesos y fenómenos singulares.

El alumno estudia el texto para asimilar contenidos, de los que tendrá que formular resúmenes y esquemas. Las actividades giran en torno al establecimiento de relaciones, precisión de conceptos, trazado de gráficos, composiciones escritas, etcétera, y se ve en la necesidad de consultar otros libros y documentos, recurrir a la observación de hechos y fenómenos singulares.

Si en los primeros cursos el libro de unidades didácticas le exigía el manejo de cuaderno y libros de trabajo, ahora le exigen la consulta de otros libros y documentos: diccionario, atlas, lecturas de ampliación, ficheros, documentos gráficos, etc. Todo en el camino de una investigación personal. Realización de experiencias y trabajos enlazados con problemas y situaciones reales.

En el orden fáctico le llevan a las prácticas de iniciación profesional. Por esto los textos que desarrollan estas materias enlazan con las tareas de taller, laboratorio y ensayo.

De esta forma accede de una parte al campo de la observación sistemática, de otra al encuentro y construcción de esquemas mentales (definiciones y clasificaciones) y, finalmente, a la investigación, así le capacitamos para el estudio independiente y la solución de proble-

mas reales. Accede al campo de la cultura y al de las tareas profesionales en su nivel inferior.

### 2. INTERPRETACIÓN DE LOS TEXTOS POR EL MAESTRO.

Invariablemente venimos afirmando el carácter netamente instrumental del manual escolar. El profesor elige el texto de aprendizaje que ha de utilizar el escolar, de la misma forma que elige sus propios textos de referencia y consulta, siempre con el carácter de ayuda.

No puede descargarse la tarea escolar sobre el libro del alumno. Sería como construir un edificio, sin tener en cuenta más que el material (ladrillo, yeso, cemento, hierro, madera, etc.). Hay otros elementos auxiliares que el arquitecto conjuga, estudiando la orientación del edificio, las finalidades de su construcción, el ritmo de trabajo, la estructura particular, altura del edificio, características del subsuelo en que apoya la estructura, etc., y todo, en suma, le permite realizar el proyecto. Añadiendo a todo esto que el edificio que construye el Maestro es algo vivo y peculiar, la personalidad de sus alumnos.

Dos referencias y apoyaturas básicas tiene el profesor, además del texto del alumno: el programa del curso, integrador de todas las tareas escolares, con objetivos claros y concretos, y la guía didáctica. La

interpretación del libro de unidades didácticas por el Maestro tiene, al menos, ambos condicionamientos.

### 2.1. Unidades globalizadas.

Al existir otras materias que tienen carácter instrumental (lectura, escritura, lenguaje y matemáticas) y tratamiento independiente, no puede aglutinar en torno a las unidades didácticas todo el programa escolar y la tarea didáctica.

Los temas o unidades debe desglosarlos en aspectos concretos y distribuirlos en las necesarias sesiones de trabajo.

Adaptar y coordinar las actividades propuestas en el texto del alumno, de forma que haya un entroncamiento con ejercicios afines de otras materias.

Enlazar los ejercicios que el manual indica al nivel del dominio instrumental de los alumnos; es decir, según las posibilidades de los niños en el campo de la expresión y la comprensión, tanto verbal como escrita.

Preparar el material y documentación, grabaciones, diapositivas, aparatos, objetos, etc., que sean necesarios para realizar las tareas que el texto proponga.

Establecer una reordenación de las unidades que el manual desarrolla, con vistas a la escuela en particular, al nivel de los alumnos,

a la ambientación, ocasionalidad, etcétera.

### 2.2. En los temas de diferenciación de materias.

Realizar el programa escolar, teniendo en cuenta el libro escogido para el alumno, de forma que se destaquen notoria y diferencialmente los matices de naturaleza y vida social.

Aparte de los objetivos generales a alcanzar en cada unidad, prestar atención singular hacia los que mayor interés tengan por su idoneidad con el medio ambiente. A este respecto necesitará desglosar en aspectos parciales cada unidad, enriqueciendo el contenido de alguno de ellos; ha de prevenir la necesidad de detenerse y explicar mejor aquellos que ofrezcan especial dificultad.

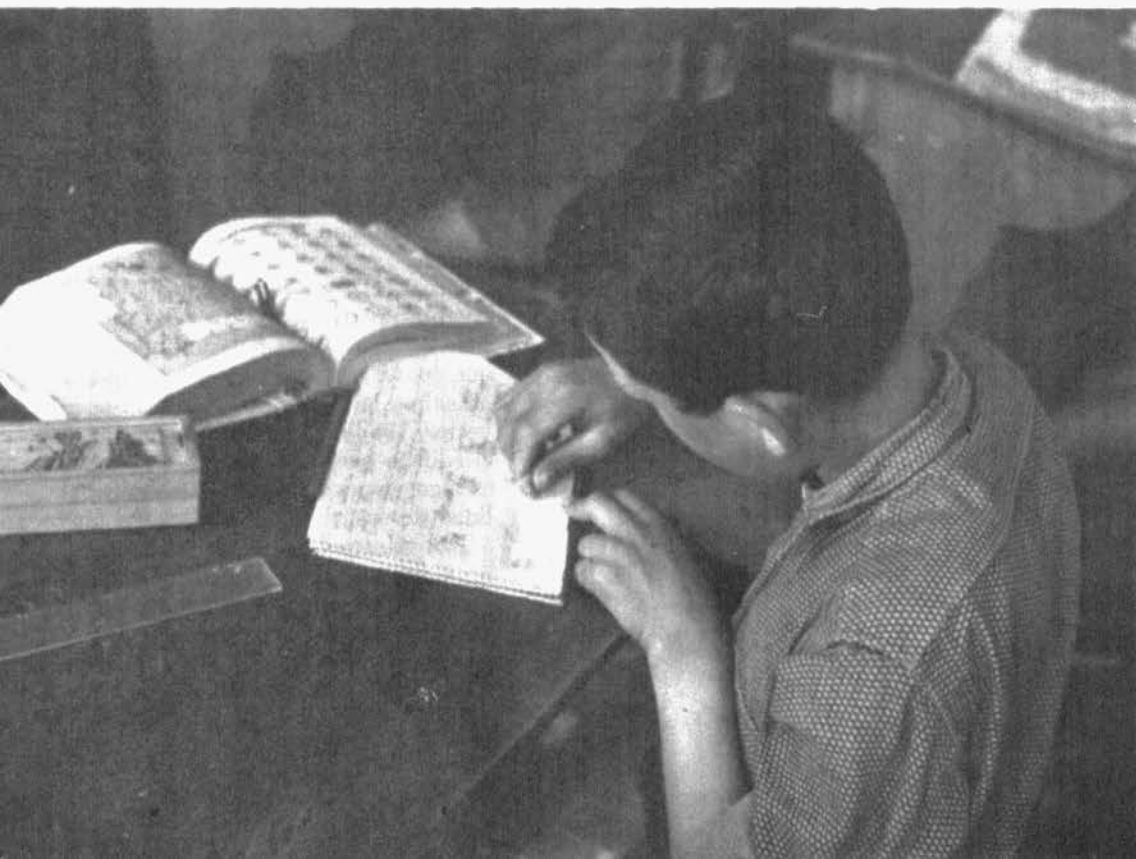
Tener en cuenta que al abordar estas unidades debe conseguir de los alumnos dos objetivos: uno de asimilación concreta de cada tema y sus partes, y otro de tipo formal, que supone la base para una sistematización en cursos posteriores. El primero se refiere a las notas y características del hecho, ser, suceso o fenómeno, en particular; el segundo, lo común, genérico a otros que deberán asimilarse más adelante.

### 2.3. En la fase de sistematización.

Son válidas las observaciones hechas anteriormente, pero habrá que añadir otras fundamentales.

La mayor amplitud de las unidades y la necesidad de impartir nuevas enseñanzas (prácticas de iniciación profesional y lengua extranjera) piden una absoluta coordinación entre actividades afines, referidas a materias diversas. Por ejemplo, la coordinación entre el dibujo, el cálculo, la geografía, rotulación, etc., al realizar una escala gráfica, sobre un fenómeno determinado de la geografía humana. Si no hay coordinación en el dominio de todos los sectores, no podrá ser realizado este tipo de actividad, aunque haya sido propuesta en una materia concreta.

Finalmente, a la vista de las exigencias del manual, el profesor ha de prever el material de consulta, ampliación, instrumentos, aparatos y medios en general que los alumnos van a emplear. Así las tareas que proponga serán realizables y le ponen a salvo de encomendar un trabajo para el que no hay medios, o restringir de tal forma (por falta de previsión) los ejercicios, que tenga que limitarlos a los de expresión verbal o escrita.



# Los materiales de enseñanza y aprendizaje y El desarrollo de las Unidades Didácticas

## I. LAS AYUDAS MATERIALES EN EL DESARROLLO DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

Tal vez la nota diferencial más acusada que los nuevos Cuestionarios de Enseñanza Primaria asignan a los tópicos incluidos bajo la rúbrica de «Unidades Didácticas» sea su carácter eminentemente realista, que las vincula a hechos y situaciones más próximos a la vida y al mundo ambiental que a las fórmulas intelectualistas que constituyen la base de una enseñanza desenvuelta bajo el patrón dominante del libro. De aquí que al tratar de vitalizarlas y darles aplicación en el marco de la escuela, cobre determinada relevancia el papel que en su construcción corresponde a los elementos de carácter real que con cada una de ellas pueden estar relacionados.

Por tanto, al desarrollar estas unidades hay que pensar en una construcción didáctica mediante la que, sin despreciar lo que de carga nocional debe figurar como componente ineludible de ellas, puedan ser enriquecidas, motivadas y estructuradas con la aportación de elementos de carácter realista, muchos de los cuales tienen un alto valor y generador de ideas, actitudes, hábitos y destrezas.

Pero al postular para el desarrollo de las unidades didácticas un apoyo de orden material, no estamos aludiendo al «material» como medio de facilitar las adquisiciones, a los artificios de que muchas veces se ha valido la Pedagogía para hacer más *digeribles* conceptos que de suyo eran *indigestos*. La vertiente de realismo que concedemos a estos entes no se queda sólo en una invitación al maestro para que se valga de determinados ingenios, al objeto de hacer más fácil o más eficaz el aprendizaje.

Se trata más bien de relacionar los contenidos de las dichas unidades didácticas con seres, hechos o ambientes vitales con los que los niños se sienten familiarizados («el agua», «los árboles», «nuestro cuerpo», «el sacerdote y el maestro»...) estén en condiciones de apreciar objetivamente («la flor», «los insectos», «la luz y la óptica»...) o de imaginar en virtud de transferencias mentales inmediatas («la Meseta», «el observatorio meteorológico», «por qué flotan

---

Por JUAN NAVARRO HIGUERA  
Jefe del Departamento de Material  
Escolar

---



los cuerpos...»). Sin que con ello deban excluirse las aplicaciones de material de toda clase que puedan ser necesarias en algunos momentos y para cuestiones que por su naturaleza lo exijan.

El tronco realista que pretendemos no quiere decir que los elementos de que se trate hayan de estar siempre en presencia física ante los alumnos. El recto juicio del maestro debe discernir cuándo la «cosa» ha de mostrarse directamente, o cuándo es suficiente con crear una situación vivencial con aportaciones que haga el docente en ese momento. Ejemplo del primer caso será el examen y utilización de una brújula cuando se aborde el tema 22 de tercer curso, «La orientación y la brújula», y del segundo el tratamiento del tema 29, «La paloma», en que no consideramos necesaria la presencia del ave para que la lección pueda ser viva y realista, pues cualquier maestro conocedor de su oficio suscitará vivencias capaces de transportar al alumno a una situación en nada inferior —según nuestros fines— a la que se produciría con una paloma dentro del aula.

De lo anteriormente expuesto podemos llegar a la conclusión de que en torno a las unidades didácticas cabe distinguir dos órdenes de factores materiales que deben contribuir a darles carácter, haciendo de ellas procesos didácticos activos y fecundos:

1. Los elementos insertos en la realidad, que la mayor parte de los títulos encierran bajo su epígrafe; y

2. Los elementos auxiliares con rango de medio de que puede valerse el educador para facilitar, ampliar o completar su labor.

El primer grupo de elementos es, sin duda, más auténtico, más natural, más directamente sugeridor; pero también más difícil de sistematizar en unas normas aplicativas. Es la intuición del maestro, apoyada en unas claras y fundamentales ideas, la que le debe orientar por explotar adecuadamente el rico veneno de situaciones que le ofrece ese mundo de estímulos aprovechables que subyace tras el repertorio temático de las unidades didácticas.

En cuanto al segundo grupo, es posible hilvanar

algunas reflexiones que puedan servir de orientación para una discreta utilización de los materiales. A ello nos referimos a continuación, aunque bastantes de las ideas que se expongan serán, en muchos casos, igualmente aplicables a los elementos del grupo primero.

Pero antes de pasar al siguiente punto conviene hacer una aclaración importante respecto al que podríamos llamar «material ambiental», que antes se ha presentado como uno de los elementos básicos en el desarrollo de las unidades didácticas y que, si bien constituye una buena fuente de ayudas, no debe tampoco ser estimado con exageración. Y esto vale decirlo a propósito de lo mucho que se ha abusado de la recomendación de apelar al «material natural», al «material construido o localizado por los propios alumnos», al «material del contorno», exaltando hasta niveles desproporcionados la posibilidad, la eficacia y la oportunidad de valerse de esta clase de recursos. Es cierto que el maestro puede servirse —de modo más frecuente y positivo de lo que suele hacerlo— de infinidad de cosas que están a su alcance y que podrían ser provechosas a su labor. Pero, por otra parte, también es cierto que ha llegado a constituirse una doctrina que concede excesivo valor a esta fórmula y la presenta de forma que puede calificarse de extremosa.

Como en tantos aspectos de la educación, debe ser el criterio del maestro el que resuelva qué es lo razonable, justo y equilibrado y qué es desproporcionado y extemporáneo.

## II. CATEGORÍAS DE MATERIAL

Al conceder al material un rango mucho más amplio que el que podría atribuirse a los efectos que ordinariamente suelen registrarse en los inventarios de las escuelas como medios didácticos, es preciso aplicar las fórmulas de empleo a repertorios mucho más extensos de ingenios que, de modo permanente o accidental, pueden servir para ayuda del binomio enseñanza-aprendizaje.

Convendrá, pues, que analicemos cuáles pueden



ser las principales categorías que, en relación con las unidades didácticas, presentará el material.

Contemplando el asunto desde uno de los diversos puntos de enfoque que pueden presentarse, encontramos las siguientes categorías:

a) *Según su función.*—Este criterio de distinción nos da dos grandes grupos, que podríamos denominar *informativo y operativo*.

Considerando esas dos caras de la moneda, que son la enseñanza y el aprendizaje, pudiéramos asociar el informativo al primer aspecto y el operativo al segundo, aunque, naturalmente, no pueda establecerse una disección absoluta entre ambos grupos.

#### *Material informativo.*

La información sobre el objeto del trabajo escolar es una componente ineludible en la obra didáctica. No cabe duda de que el alumno debe recibir mensajes variados que vayan instalando ideas en su mente, y para ello es válido emplear recursos que canalicen, intensifiquen y amplíen el campo de las percepciones. Apreensiones hechas por la experiencia personal de los alumnos, por examen directo de objetos, por imágenes representativas, por descripciones registradas magnetofónicamente. Según las materias y según los temas habrán de ser unas u otras las formas comunicativas a emplear. Unas veces podrán utilizarse más de una; en otras ocasiones, no cabrá ninguna de ellas.

El material incluido en esta categoría estará más vinculado a la acción magistral y tendrán un carácter que pudiera considerarse en cierto modo pasivo porque la iniciativa no es plenamente del sujeto, si bien muchas veces las respuestas a los estímulos encierran no poca carga de acción personal.

En el repertorio de material que se da en el punto IV podrá apreciarse claramente cuál es la abundante nómina de elementos que pueden emplearse.

#### *Material operativo.*

Es el que de un modo directo e inequívoco permite «hacer» al alumno, uniéndole vitalmente a una tarea creadora y modeladora de su cultura, de su carácter o de su personalidad. Es un principio ya clásico en la

pedagogía activa, de cuya validez nadie duda, pero de limitada aplicación práctica en muchos casos.

Las posibilidades de *actuar* por parte de los alumnos son muy variadas. Muchas de ellas pueden realizarse sin el concurso de elementos materiales. Otras, requieren elementos que pueden ser fáciles de conseguir. El activismo en el empleo de este material puede provenir de la operativa manual (dibujar, pintar, modelar, construir); de la búsqueda, clasificación y análisis de objetos; del manejo de aparatos (proyectores, tocadiscos, magnetófonos).

Generalmente en los manuales escolares, libros del maestro y orientaciones didácticas se sugieren actividades de esta clase. Por ello resulta ocioso pretender especificarlas aquí. Ahora bien: lo que no está de más es que recomendemos la ejecución de trabajos de esta clase, que muchas veces se descuidan por parecer enojosos o faltos de sentido. Puede ser que, en ocasiones, se abuse de la proposición de «actividades», pero ello no es razón para que se incurra en el extremo contrario de no hacer ninguna o limitarse a las de carácter típica y tradicionalmente escolar. Puede asegurarse —con pocas probabilidades de error— que en casi todas las unidades didácticas hay materia susceptible de ser abordada a través de la operativa con materiales capaces de promover el aprendizaje de modo activo, que la habilidad del profesor deberá suscitar y canalizar.

b) *Según su esencia.*—Otros dos grupos forman esta categoría de material: el de los elementos naturales y de primera mano y el de los preparados intencionalmente para procesos de aprendizaje. Podríamos agruparlos bajo los términos de *natural y convencional*.

#### *Material natural.*

Es todo aquel que está constituido por elementos que la escuela toma tal como se hallan en el ambiente o se usan de ordinario. Alimentos, vestidos, utensilios de la casa, las macetas, el agua, hilados y tejidos, los sentidos, el termómetro y el barómetro, la patata, que corresponden a temas elegidos de entre la nómina de unidades didácticas; permitirán poner





ante los alumnos unos medios materiales que no tienen un tinte escolar y que los verán del modo en que se hallen en los ambientes de que son propios.

La obtención de este tipo de material no suele ser onerosa, y sólo requiere para lograrla que el maestro mantenga la debida preocupación.

#### *Material convencional.*

Bajo esta denominación incluiremos todos aquellos elementos que se preparan para que la escuela pueda hacer más asequibles ciertas ideas y para facilitar el aprendizaje de contenidos que la experiencia ha demostrado resultan dificultosos por las vías normales de adquisición. Desde los modelos reproducidos en relieve (el oído, los pulmones, la esfera, sólidos, geométricos) hasta los mapas, existe una amplia teoría de útiles con una finalidad docente y que, en general, se encuentran en bastantes centros de enseñanza.

Nuestras unidades didácticas pueden ser reforzadas por esta clase de material, que muchas veces es un puntal para apoyar una acción que en su discurrir natural podría encontrar resistencias debidas a la inmadurez de los sujetos a quienes se aplica o a la dificultad intrínseca de los contenidos. Gracias a estos auxilios se clarifican las ideas, se afianzan las nociones o se propicia la actitud receptiva del escolar en virtud de la fuerza motivadora del material.

c) *Según el ámbito de aplicación.*—Todavía podemos contemplar el material adecuado a nuestras unidades didácticas desde un tercer punto de vista: el del mayor o menor grado de especificidad del mismo. Porque es obvio que hay ingenios que pueden ser válidos para todas las materias, mientras otros tienen un campo limitado a una sola de ellas. De aquí que podamos hablar de material *general* y *específico*.

#### *Material general.*

Es el aplicable para cualquier disciplina. Así, pueden incluirse en esta categoría el encerado, el franológrafo, el proyector, el tocadiscos, el magnetófono y cuantos elementos correspondan a sectores concretos del campo de la enseñanza. El material general suele vincularse preferentemente a la vertiente magistral.

#### *Material específico.*

Aunque las materias de enseñanza tienen en las unidades didácticas un mínimo carácter de «asignaturas», por ser más bien trozos de realidad aislados para trabajar sobre ellos, resulta evidente que poseen un determinado grado de relación con las clásicas asignaturas, especialmente en el *proceso de sistematización*. De aquí que sea inevitable la adscripción de las ayudas materiales a sectores especiales que podríamos agrupar en Ciencias Naturales, Física y Química, Geografía e Historia, cada uno de los cuales tiene apoyos materiales bien característicos.

### III. DIDÁCTICA DE LOS MEDIOS MATERIALES

#### *El fondo y la forma en la consideración del material.*

Hemos observado en el seno de la escuela un fenómeno característico, que podría estereotipar una situación muy frecuente. Todo maestro suele mostrar

una tendencia a la supervaloración del poder del material cuando no lo posee y una infravaloración del mismo cuando ya dispone de él. El docente anhela vivamente tener medios materiales, y casi indefectiblemente los abandona cuando cuenta con ellos. La constante repetición del caso nos ha hecho reflexionar sobre el particular, y hemos llegado a la conclusión de que el fallo no puede achacarse a incompetencia o inconsecuencia de los maestros ni a inutilidad de los propios medios materiales. Lo que falla es el modo de concebir el empleo del material, que suele contemplarse como un talismán mágico que por sí nos lo da todo hecho y no como vehículo para soportar una idea —la de los principios didácticos a los que sirve— muy lejos de estar representada por la externa funcionalidad de los aparatos o utensilios. Es decir, que una vez más vemos repetido en este caso el viejo problema de la falta de distinción entre el fondo y la forma, entre lo esencial y lo accidental, entre lo funcional vivo y lo material inerte.

El docente es atraído por la sugestión que todo artificio despierta, se ilusiona y lucha por conseguir esos medios sobre los que alguien, a lo mejor, le ha ponderado milagrosas excelencias. Cuando empieza a utilizarlos, comprueba que añaden complicaciones a su labor, que le llevan a situaciones imprevistas, de las que no es fácil salir, y que los rendimientos en la práctica no son tan espectaculares como creía. Entonces surge el desánimo, el escepticismo y el consecuente abandono del flamante material.

#### *La intencionalidad didáctica*

Todo ello es consecuencia de un error planteamiento, pues en orden al material lo importante no es su manifestación externa, sino la intencionalidad didáctica que debe guiar su empleo. Cuando el maestro conoce las líneas metodológicas que marcan la estructura de cualquier proceso de acción escolar, ve claros los objetivos y domina los recursos para seguir el camino didáctico; podrá, con el debido conocimiento de causa, emplear los auxilios materiales de un modo oportuno, equilibrado y realista, dando a las ayudas de índole real su auténtico valor.

Es evidente que un maestro que conozca a fondo y tenga conciencia clara de las características de los procesos didácticos, podrá encontrar formas muy valiosas de apoyos materiales, aunque cuente con pocos medios. Por el contrario, los mejores instrumentos serán incapaces de infundir de por sí aptitudes didácticas al maestro que deba manejarlos.

De aquí que debemos prevenirnos y ponernos en guardia siempre que se trate de la aplicación de cualquier clase de ayuda, reconociendo que la mayor parte de los desengaños producidos al emplear recursos materiales no son debidos a razones que puedan imputarse a deficiencias de éstos, sino a utilización indebida por falta de identificación del docente con los principios didácticos que alientan bajo la estructura real de cualquier ingenio como razón metafísica del mismo.

Podríamos poner numerosos ejemplos en los que se vería que tras la apariencia física del material hay

unas raíces funcionales invisibles que son las únicas que pueden darle vida y hacerlo razonablemente eficiente, y que, al no ser tenidas en cuenta, conducen a la situación apuntada.

#### *Ponderación de uso.*

Con los elementos materiales sucede como otras muchas realidades en que la justa mediada de aplicación es la clave del éxito. No es infrecuente comprobar en ocasiones las exageradas confianzas que se ponen en la virtud de los medios materiales, de los recursos objetivos o de las representaciones intuitivas. Tales confianzas conducen a empleos sin tasa, que resultan notoriamente nocivos. El conocimiento de la justa dosis que a cada aplicación corresponde es, sin duda, la clave que confiere su razón de eficacia a los apoyos de índole material. Consideramos indispensable saber cuándo debe utilizarse determinado medio porque la naturaleza de los procesos didácticos lo requiere, o cuándo convienen las vías de la manipulación o de la objetividad por ser aconsejable este camino para alumnos de inteligencia no discursiva.

Podemos encontrar una cierta semejanza entre esta modalidad de aplicación y la de las drogas, en que no por aumento de las proporciones en que figuran en las fórmulas puede obtenerse mayor o más rápido efecto.

Hay un límite óptimo cuyo conocimiento es el secreto del éxito y que, incumplido por defecto o por exceso, puede ser igualmente inútil.

#### *Notas diferenciales.*

En el empleo del componente material hay que distinguir dos notas que pueden ser base de una recta aplicación. Son las que afectan a la congruencia de la naturaleza del material con el contenido didáctico a que se aplica y la adecuación de los medios al nivel de los cursos en que se utilizan. Es decir, que la eficacia de estos apoyos depende del grado de correlación que tengan con las materias tratadas y con la situación de los alumnos a quienes se aplican.

#### *Congruencia de naturaleza.*

Debe hacerse destacar esta nota porque no es raro que, en muchas ocasiones el prestigio alcanzado por un determinado recurso o la eficacia que ha acreditado en ciertas aplicaciones, muevan al docente a usarlo sin discriminación en otras situaciones para las que no están indicados en absoluto. Pretender utilizar recursos intuitivos para desarrollar temas en los que lo esencial es ejercitar una particular función de razonamiento, emplear registros magnetofónicos para conocimientos en que es básica la función espacial, presentar fenómenos psíquicos a través de dramatizaciones, cargar sobre la imagen papeles que corresponden al sonido en el aprendizaje de idiomas, son realidades harto frecuentes que revelan una radical incomprensión de lo que debe ser la utilización de los medios y en la que todo maestro debe evitar caer. Saber qué ayuda material puede ser la adecuada en cada uno de los sectores del currículo escolar es condición básica a la que concedemos particular relevancia.

#### *Ajuste al nivel.*

También es fácil de constatar el hecho de que, muchas veces, el primario deseo de «pedagogizar» la enseñanza lleva al profesor a buscar subsidios que pueden resultar del todo improcedentes. Hemos visto lecciones en las que el aparato material montado resultaba ridículo ante escolares que poseían una madurez suficiente para acceder por vía mental a los objetivos que se pretendía alcanzasen caminando con «andadores». Y también hemos visto despliegues de efectos mediante los que se buscaba anticipar el momento de la aprehensión de algunos contenidos, que sólo bastaba desplazar a un curso posterior para que de un modo natural y seguro pudieran ser instalados en los escolares.

Este sentido de la medida para encontrar el lugar en que puede estar indicado cada recurso auxiliar es tal vez el secreto más valioso de la aptitud didáctica, y que un maestro lo posea en grado eficiente es testimonio muy elocuente de su madurez pedagógica. La técnica que se construye con el dominio de las posibilidades de cada factor y la capacidad de diagnóstico de las situaciones para el ajuste entre aquéllos y éstas es la auténtica clave de la actuación magistral más calificada.

#### *Momentos óptimos.*

El que la enseñanza y el aprendizaje puedan verse favorecidos con el apoyo de ciertos elementos materiales plantea un nuevo problema que no debe olvidarse: la determinación del momento en que han de insertarse estas ayudas.

Según ley fácilmente registrable, toda aplicación de material debe hacerse subordinada a una estructura de alcance amplio, en la que se inserten cuantos factores han de intervenir en la construcción didáctica que entraña cada proceso de enseñanza-aprendizaje. Actividades diversas por parte de maestro y alumnos, pautas de actuación, señalamiento de objetivos, fijación de estadios de progresión, indicación de recursos, propuestas de control, son los principales aspectos que debe recoger el guión didáctico que presida la acción del maestro.

La utilización de materiales ha de venir condicionada por la marcha del trabajo, de acuerdo con la planificación antes citada. Cada subsidio auxiliar tiene un momento determinado en que debe aplicarse para que su efecto sea el más eficiente. Si hay que hacer una proyección o un experimento, una manualización o una búsqueda de ejemplares, una audición de disco o una demostración ante el franelógrafo, habrá de hacerse en aquellos puntos de la trayectoria del proceso en que su apoyo pueda ser más efectivo. No basta con hacerlo, hay que hacerlo en su lugar, de acuerdo con una norma de situación dentro de la panorámica que suponga el plan de cada unidad didáctica.

#### *Tecnología de los materiales*

Las consideraciones que acabamos de hacer nos llevan a tratar de justificar el por qué este punto III lo hemos puesto bajo la rúbrica de *didáctica de los medios materiales*, empleando una expresión que tal vez

parezca pretenciosa y exagerada. Pero la verdad es que la experiencia demuestra que el uso correcto de los elementos materiales no se produce por generación espontánea ni se consigue de buenas a primeras. Cualquier mediano observador podrá apreciar que incluso el empleo de elementos tan conocidos y clásicos como los mapas, el encerado, las esferas, los sólidos geométricos, los patrones de medida, son usados —cuando se usan— de un modo tan simplista y desordenado que apenas pueden llegar a ser medianos auxiliares de la función docente. No digamos qué puede ocurrir cuando se trate de utilizar elementos materiales de técnica más específica, como pueden ser los medios audiovisuales o ingenios concebidos para tareas educativas muy calificadas.

Consideramos que no puede tomarse como exagerada la idea de que se atienda debidamente a la tecnología que implica el uso de los materiales de apoyo, procurando no sólo proporcionar a los maestros normas claras sobre la aplicación, sino atendiendo a la formación de éstos en cuanto suponga comprensión, manejo y subsiguiente explotación del amplio elenco de subsidios que la técnica moderna puede poner al servicio de la enseñanza.

Sin olvidar que esta capacitación ha de tener una doble vertiente: la de los principios metodológicos de los contenidos a que se aplican —como se indicó al tratar de lo *esencial* y lo *accidental* en la naturaleza del material— y los requisitos técnicos que encierra el manejo de cada elemento, especialmente cuando éste se halla constituido por aparatos o útiles de cierta complicación.

#### IV. ELENCO DE MATERIALES

Con el propósito de establecer unas líneas de clasificación que permitan inventariar el cuadro de materiales que pueden ser utilizados en el desenvolvimiento de las unidades didácticas, esbozamos a continuación un repertorio de posibles subsidios didácticos.

##### a) *Material ambiental:*

Procedente del ámbito propio de cada tema, en el que se encuentran los siguientes grupos:

**Cosas.**—Que pueden servir, si no cómo término u objetivo de la unidad, como ocurría en las viejas *lecciones de cosas*, al menos como factor real del aprendizaje. Las «cosas» llegarán ante el hecho de la unidad didáctica de varias formas, cada una de las cuales tiene sus características y valores.

- Traídas por el maestro.
- Aportadas por los escolares.
- Evocadas en clase (el sol, la luna, el automóvil).
- Localizadas en su ambiente, en paseos y visitas.
- Elaboradas en determinado tiempo (gráficas de temperatura, germinadores, terrario y acuario, herbario).

**Personas.**—En ocasiones, pueden ser observadas por los alumnos por ser de su mundo próximo, tales como el médico, el sacerdote, el maestro, el albañil. Otras veces, la realidad personal puede ser imaginada si los

niños la concen directamente por haberla vivido en alguna ocasión.

**Animales.**—Son bastantes los que aparecen en el Cuestionario de Unidades Didácticas. No siempre será necesaria la presencia del animal para que la idea tenga carácter realista.

**Hechos naturales.**—El día y la noche, la lluvia, la respiración, son fenómenos que pueden observarse directamente o tenerlos presentes en el momento del desarrollo de la unidad.

**Hechos sociales.**—Que conocen los escolares y que pueden contemplarse o revivirse con facilidad, tales como la familia, las Navidades, tiendas y almacenes, la iglesia. Su existencia tiene una gran fuerza motivadora que puede ser eficazmente aprovechada.

##### b) *Material convencional:*

Dentro de este grupo quedarán comprendidos todos esos efectos que, clásicos en la escuela o recientes en la enseñanza, dan cierto carácter al quehacer docente. Cada uno tiene específicas áreas de empleo, que no es posible citar con detalle. Los más importantes son:

— Encerado, de cuya recta utilización depende en gran medida la eficacia de la enseñanza. Todas las unidades didácticas pueden aprovecharse del uso de este utensilio.

— Franelógrafo. Muy poco empleado hasta ahora, pero que tiene reservado un brillante papel en el seno de la enseñanza.

— Mapas y esferas. De vieja existencia en los centros de enseñanza, no siempre adecuadamente utilizados. La introducción de mapas apizarrados, desmontables y hechos sobre el franelógrafo son mejoras que encierran felices promesas. No obstante, la producción de mapas debería adaptarse a características de un sentido más actual y dinámico que las que presiden las viejas cartas geográficas escolares.

— Modelos en relieve. No son usuales en las escuelas, aunque en ocasiones pueden disponer de ellos. Los modelos en relieve tienen el serio inconveniente de que, por lo general, sólo sirven para un punto temático. Actualmente, los materiales plásticos han propiciado las producciones de esta clase. El hombre «clástico» (descomponible) es un ejemplo característico —muy útil, por cierto— de esta clase de material.

##### c) *Material audiovisual:*

El tratamiento de las unidades didácticas puede beneficiarse de la formidable ayuda de los medios audiovisuales en casi todos sus tópicos. Es cierto que existen dificultades básicas que entorpecen casi de raíz el empleo de esta posibilidad; pero ello no es razón para dejar de pensar en la valiosa colaboración que pueden proporcionar estos subsidios.

La circunstancia de que muchas escuelas posean ya material audiovisual, de que existan programas de Radio Escuela y de Escuela TV., suponen factores muy positivos con los que habrá que contar en el futuro.

Ante la imposibilidad de esbozar la problemática que plantea la introducción de estos recursos en el contorno de las unidades didácticas, sirva este anuncio como esperanzador anticipo de unos modos de actuación didáctica de singulares perspectivas.

# El recurso de medio ambiente

## En el desarrollo de las Unidades Didácticas

Las unidades didácticas, según los Cuestionarios Nacionales, proporcionan al escolar primario un conocimiento progresivo y diferencial en torno a la *naturaleza* y a la *vida social* como sectores de saberes imprescindibles para su proyección en el mundo y la vida. Estas unidades didácticas deben ser básicas y realistas porque pretenden muy fundamentalmente poner en contacto al escolar con el *mundo real* que le circunda y muy especialmente con los aspectos y datos más importantes de esta realidad.

Se ha dicho con razón que todo individuo, joven o viejo, aprende lo que vive y vive lo que aprende.

### *El ambiente elemento básico*

El ambiente es la base de una prospectiva didáctica que extrae del medio que nos rodea y en el que vivimos los elementos para una actividad educativa que llega fácilmente a hacer descubrir al alumno los elementos fundamentales concretos sobre los que se apoyará la cultura abstracta.

Siguiendo a Hessen podemos decir que «la ambientalidad y la globalidad (en este caso nuestras unidades didácticas) tienen en común el hecho que quieren organizar la enseñanza bajo el principio de la integridad. El verdadero objetivo de la enseñanza es un conjunto de carácter vital, adecuado a la mentalidad del niño que aún no sabe analizar, pero precisa y percibe según una integridad concreta» (1.175).

Las cosas que nos circundan pueden en todo momento dar lugar a desarrollar un conocimiento, a captar una experiencia.

El ambiente local contiene en sí todos los elementos fundamentales que más tarde se hallarán en las disciplinas diferenciadas: lengua, historia, geografía, religión, arte, etc., y a través del estudio episódico de este ambiente con sus múltiples ocasiones de interés histórico, geográfico, científico, puede adquirir el alumno un más amplio y exacto conocimiento del mundo.

---

Por MARIA JOSEFA ALCARAZ LLEDO

---



#### *El niño y el ambiente que le rodea*

Los conocimientos que aporta el niño a la escuela tienen su base en el medio ambiente en que ha vivido y son el punto de partida para gran parte de las enseñanzas de las unidades didácticas del primer curso (2 y 3).

La curiosidad del niño y el deseo de saber, caracterizados en los primeros años por la eterna pregunta en sus labios: ¿qué es esto? y que poco después se convierte en ¿por qué es esto? o ¿por qué es así?, le incita a observar y buscar la realidad, y al ver el ambiente que le rodea lo ve en su integridad, porque no está en condiciones de hacer abstracción, ni de razonar según la lógica del adulto.

El ambiente representa para el niño el conocimiento de la realidad como integridad concreta no diferenciada, que es una etapa previa para comprender más adelante la enseñanza sistemática en su estructura lógica, descubriendo y desarrollando la capacidad al análisis reflexivo y el modo de pensar abstracto.

La directa observación del ambiente en este primer período no tiene carácter nocional, sino que despierta el interés ocasional del alumno que puede ser guiado en el descubrimiento de lo que le rodea no sólo desde el punto de vista cognoscitivo, sino desde el volitivo y afectivo, ya que es lo que le rodea, en lo que está inmerso, lo que le hace actuar, pensar, vivir en suma.

El niño participa en la vida del medio ambiente con un deseo de integración que responde a una necesidad de integración social del niño y de encontrar y satisfacer intereses concretos. Por ello, penetra en el conocimiento del ambiente natural y social, en el cual vivirá como hombre, a través de los datos ambientales,

de lo próximo a él, adaptándose sin resistencia a la sociedad, en virtud del instinto de imitación. En ocasiones se abandona a la actitud de la masa, adquiriendo esta actitud del mundo que le rodea o de la experiencia personal. Una actitud que, según Allport, es un estado (disposición) psíquico y neuro-fisiológico, organizado por la experiencia individual y que tiene influencia directora o dinámica sobre la manera de reaccionar del individuo ante aquellos objetos o situaciones a las que se refiere la actitud y la adopción de determinada actitud o actitudes impiden ver las cosas como son en realidad, traduciéndose en prejuicios que dificultan la convivencia. Es preciso desterrar de la escuela todo lo que promueva o fomente la creación de estas actitudes.

El niño llega a comprender por sí mismo lo que hay de común y lo que diferencia sus experiencias, y por este camino llega a encontrar las leyes a que pueden referirse, ya que siente la necesidad de relacionar los hechos de por sí independientes y encontrar un nexo común. Reúne datos culturales extraídos de su experiencia cada vez más conscientemente, descubriendo así el mundo de los hombres y de las cosas.

#### *El Maestro y el estudio del ambiente*

Corresponde al Maestro suscitar, destacar, coordinar, favorecer la ocasión de observación por el alumno del medio ambiente como medio de adquisición del saber. Hacer observar se ha dicho es hacer intuitivo, es decir, llegar a percibir clara, instantánea una idea o verdad como si se la tuviera a la vista.

La curiosidad desarrollada en el ambiente escolar, familiar y social, provoca en el niño investigaciones de estudio que estimulan su independencia y su actividad.

El Maestro ha de extraer de la vida local todos los elementos necesarios para despertar en el escolar la necesidad de saber y de actuar según una motivación de valores, y ha de ser mediador entre el ambiente y los valores, superándolos y depurándolos, ya que al ser experiencia se desprenden aspectos positivos y negativos de la misma. Al educador compete discriminar la experiencia como valor de la experiencia, mero hecho con factores perturbadores para la espiritualidad y para la personalidad. Se debe tender a crear un nuevo ambiente, sustituyendo en él lo nocivo, como creencia, costumbres, prejuicios, supersticiones, etc., promocionando un ambiente cultural, educativo.

Para llegar a obtener el máximo valor de la observación aplicando el método ocasional, según Lombardo-Radice, es el Maestro el que debe elegir la ocasión, ya que al elegir ordena la ocasión que quiere aprovechar, en relación con lo que anteriormente ha enseñado. Adapta



la ocasión, la considera como un elemento del sistema de ideas que va constituyendo en los escolares, de tal modo que no se presentará la ocasión si de todo lo enseñado anteriormente no se derivase la oportunidad de utilizarla (4.173).

Su finalidad en suma es llegar a hacer de su escuela lo que Catafalmo denomina escuela ambiental, una escuela en la que de la experiencia nace la cultura, en la que se afirma la cultura, en la cual lo que rodea al niño y hace de base a su vida entra en la escuela para ser reconstruido, reelaborado y transfigurado (5.132).

De aquí se desprende la obligación moral para el Maestro de estudiar bajo todos los aspectos fundamentales el ambiente en el cual es llamado a ejercer su actividad docente.

#### *Estudio del ambiente*

En la exploración del ambiente se puede partir de los elementos más importantes del paisaje, siendo objeto de este reconocimiento no sólo los elementos naturales, sino las obras realizadas por el hombre para transformarlos, aprovecharlos, destruirlos; para hacerlo más útil a las necesidades del hombre.

Se puede partir para ello de la revelación de los elementos más importantes del paisaje físicos, biológicos y humanos.

Entre los elementos físicos, figura la observación de la morfología del terreno, hidrografía, fenómenos meteorológicos, temperatura media, etc.

Entre los biológicos, la fauna, la flora, lo que se traduce en la observación de los productos de la tierra y las características de los animales que se crían en ella, tanto si son útiles al hombre para su alimentación, vestido, el trabajo, etc., como si son beneficiosos a la agricultura, e incluso los perniciosos al hombre y a los demás seres, sean vivientes o no.

Entre los humanos, podemos ver los medios de comunicación centros fabriles, artesanía, comercios, mercados, servicios públicos, centros oficiales, monumentos y vestigios históricos.

En los que se refiere a la enseñanza de la geografía y de la Historia, el Profesor Di Rosa adopta como guía para la investigación del ambiente durante tres años del ciclo escolar el siguiente esquema (6.178).

1. Influencia del hombre en la naturaleza:
  - a) Agua —modificaciones de su régimen y aplicaciones técnicas.
  - b) Vegetación —transformación de la flora espontánea.
  - c) Fauna —aumento y destrucción de la misma.
2. El «habitat»:
  - a) Su agrupación.
  - b) Orientación, planos, división.
  - c) Vías de comunicación.
  - d) Monumentos y edificios.
  - e) «Sedimentación» de las épocas en el «habitat».

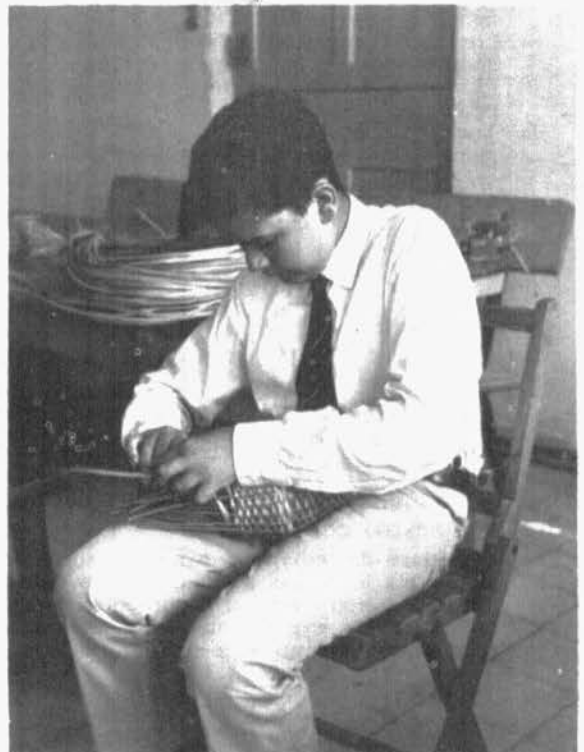
3. La vida económica:
  - a) La población.
  - b) Recursos económicos.
  - c) Industria y comercio.

Se ha dicho que descubrir a través de la repetición de determinados fenómenos las leyes de la Naturaleza equivale a compenetrarse con ella. En el episodio, en la situación ocasional, el alumno solo o estimulado por el Maestro debe llegar a descubrir por sí mismo lo que es una ley o un principio en los casos que se estudian, mediante el análisis y la síntesis consiguiente, las generalizaciones y las analogías.

Desde el primer momento, la escuela debe tratar de lograr la identificación del niño con su medio fomentando actividades alrededor de un núcleo asociativo interesante para lograr el fin propuesto. En el estudio de la localidad se destacan los siguientes objetos generales:

- Ampliar las experiencias y los intereses del niño.
- Cultivar la capacidad de observación y de investigación.
- Desarrollar en él un amor y simpatía por la Naturaleza, haciendo resaltar la riqueza y belleza natural del país.
- Dar a conocer y a desear la asociación con los semejantes.
- Desarrollar la capacidad de adaptación al ambiente social mediante el conocimiento del medio natural en que vive y de la utilidad y bienestar que nos proporcionan sus elementos entre los objetos específicos.
- Apreciación de la belleza, de forma y color, contenida en los elementos naturales y productos artísticos que integran el ambiente.
- Reproducción del medio por medios plásticos.
- Recogida de materiales necesarios para provocar una investigación, para ilustrar un tema, para suscitar un sentimiento, para provocar una conversación, etc.

La mejor técnica para conocer la comunidad es explorarla desde distintos puntos. Esta ex-





ploración debe iniciarse con excursiones de observación, para obtener una idea global de sus características más influyentes. Una vez logrado este paso, el Maestro puede preparar un mapa con los contornos reales o imaginarios de la comunidad, para llevar a él los datos producto de sus investigaciones. A este mapa puede llevarse:

- a) Distribución de los edificios, clasificándolos en edificios públicos, casas comerciales, instituciones públicas y privadas, hogares, etc. Esta distribución puede hacerse mediante símbolos para los casos aislados, y para los comunes, sombreado la superficie correspondiente.
- b) Las zonas de peligro: lagunas ríos, costas, puentes, cruces de ferrocarril, zonas infectadas, plantas eléctricas, calles de mucho tránsito, etc.
- c) Los lugares que sean fuentes directas para apreciar la vida de la comunidad: ingenios, otras industrias, zonas agrícolas, comercios más importantes, etc.
- d) Accidentes geográficos y lugares históricos, ríos, lagunas, costas, lomas, monumentos, escenarios de nuestras guerras de independencia, etc.
- e) Vías de comunicación de la comunidad y otras conectadas con éstas: caminos, carreteras, calles principales, telégrafo, teléfono, cables, radio, etc.

Además de este mapa, debe intensificarse el estudio de las instituciones locales, industrias, comercios, servicios públicos, fuentes de riqueza, miserias o limitaciones de la comunidad y, en general, todo lo que pueda dar un concepto y comprensión claros del medio donde el individuo actúa.

Este conocimiento de la comunidad permitirá al Maestro conocer mejor:

- a) Qué clase de individuo espera la sociedad que la escuela le devuelva. Esto supone ciertas habilidades, actitudes, conocimientos, intereses, apreciaciones, experiencias, etc., que debe poseer todo individuo para enfrentarse, con mejo-

res posibilidades de buen éxito, con las distintas esferas de su medio.

- b) Qué relación existe entre los objetivos y demás factores de los cursos de estudios con los objetivos y demás factores existentes en la comunidad.
- c) Cómo formular nuevos objetivos, incluir nuevas actividades, desarrollar nuevas experiencias, aprovechar nuevos materiales, objetivos, etcétera, aprovechando los recursos de la comunidad y las necesidades de ésta y de su individuo (7.51 y 52).

En el modelo para evaluar por comparación unidades de materia sugerido por Echegoyen y Suárez, destacan entre las condiciones exigidas gran número de ellas en conexión con el ambiente.

La unidad debe estar íntimamente ligada a las situaciones particulares que rodean al individuo a quien se dirige.

Esto supone la identificación de la escuela con su medio y con el propio individuo. Y esta identificación, que determinará la selección, organización y desarrollo de la unidad, puede y debe estar presente aun en aquellas unidades de base esencialmente intelectualista.

Los elementos o factores de la unidad deben estar perfectamente integrados entre sí y al proceso integral de la educación.

Esta integración no sólo exige la coordinación de todos los elementos de la unidad de manera que respondan a los objetivos de ésta, sino que, tanto estos objetivos como los elementos particulares de una unidad, deben ser parte de un todo, que es la educación del individuo según los fines y objetivos que la definen en una situación particular. Esta es la coordinación vertical y horizontal del contenido del *currículum*. Toda unidad, no importa cuál sea su base, debe propiciar oportunidades para el desarrollo de aquellos aspectos intelectuales, sociales, físicos, emocionales y artísticos que contribuyan a un proceso de educación integral.

No importa que la base de unidad sea la materia y, consiguientemente, que ésta predomine; toda unidad debe incluir actividades que tiendan a favorecer ese

proceso integral de la educación a que se refiere este apartado.

La unidad de trabajo debe estimular al alumno a desarrollar *intereses, actitudes, hábitos, ideales, en relación con la sociedad a la que la escuela sirve*. Ese punto está íntimamente ligado a los dos anteriores, referentes a integrar una educación integral. La escuela intelectualista siempre ha concedido excesiva importancia a estos ideales, actitudes, hábitos, y este énfasis, como cualquier otro, inclina el proceso educativo hacia un solo lado. Sólo cuando es con fines armonizantes, integrantes de una personalidad, esta situación supone un verdadero aporte.

La unidad de trabajo debe presentar frecuentes situaciones para desarrollar el sentido de responsabilidad en el alumno.

No es exagerado decir que la «responsabilidad» es uno de los fundamentos más importantes de la nueva educación; de ahí que todas las técnicas modernas la incluyan como uno de los objetivos sobresalientes.

Toda unidad debe propiciar oportunidades para estimular en los alumnos la crítica constructiva, la selección, la exposición de ideas, la creación, la investigación científica, la organización y la evaluación del producto de la investigación.

Toda unidad debe estimular el trabajo cooperativo entre los alumnos.

Bien sea sistemáticamente, mediante los equipos, o en situaciones aisladas, es necesario que el alumno comprenda, más que la necesidad de trabajar en cooperación, las ventajas de esta forma de trabajo.

Siempre se encuentran oportunidades que faciliten la interacción de los grupos: comisiones de trabajo, discusiones, asambleas, debates, competencias, etcétera, son recursos positivos.

Toda unidad debe considerar que la iniciativa del alumno hace el trabajo activo y creador, or consiguiente, las oportunidades para el desarrollo de las iniciativas del alumno deben abundar.

Toda unidad debe tratar de «salir del aula», de llegar a la comunidad, de penetrar en el hogar, de extender su esfera de acción, por lo menos, al radio inmediato del individuo.

De la misma manera que la unidad lleva la escuela a su medio, debe traer el medio a la escuela. Este medio, intervenido por la escuela, facilita una mutua corriente de penetración y cooperación. El medio ofrece a la escuela las más interesantes y nutridas fuentes de materiales, con la ventaja excepcional de que éstas se «encuentran en su medio».

Toda unidad debe presentar oportunidades para que el niño adquiera experiencias básicas que le permitan interpretar su medio e incorporarse a él (7.115-118).

Y más adelante, entre las distintas y variadas actividades, destacan gran número, que se refieren al ambiente o están directamente relacionados con él.

- Realizar las excursiones planeadas.
- Oír la lectura, hecha por el maestro, de noticias incluidas en el periódico del aula.
- Experimentos sencillos para reconocer el agua
- Examinar pequeñas porciones de tierra y advertir cómo en ellas hay arena y partículas de roca.
- Observar los peces de un acuario para notar cómo se alimentan.
- Poner dos macetas para plantas en el aula. Colocarlas donde haya luz, echándoles agua todos los días. Poner fertilizantes a una sola de ellas y observar los resultados.
- Hacer una excursión al campo para observar la interdependencia de animales y plantas.
- Hágase que los alumnos siembren semillas de judías, melón o maíz, a distintas profundidades, para observar cómo la profundidad influye en el éxito de la siembra.
- Comentario con los niños sobre lo que era y



- cómo era el lugar ocupado por la localidad antes de fundarse ésta, apoyándose en el plano hecho anteriormente, para seleccionar una trase que sintetice el motivo de la fundación.
- Tomar datos acerca de la agricultura, la industria, el comercio y la población, en época de Las Casas, para la formación de fichas correspondientes.
  - Visitar un monumento histórico o búsqueda de grabados que lo representen.
  - Visitar las fábricas y talleres en que se puedan advertir las ventajas del trabajo que se realiza en comunidad.
  - Construir álbumes con motivos relacionados con asuntos que se traten.
  - Discutir y planear excursiones y paseos.
  - Ordenar los grabados que ilustran una narración.
  - Preparar programas para actos cívicos.
  - Organizar programas para transmisiones radiales.
  - Dibujar figuras y casas de cierta proporción.
  - Hacer una clasificación de los animales de acuerdo con los países en que viven.
  - Coleccionar insectos, estrellas de mar, esponjas y otros tipos de invertebrados para formar un pequeño museo.
  - Redactar un informe sobre lo observado respecto a la fabricación de un artículo en la visita hecha a una fábrica.
  - Formación de gráficas comparativas entre el valor económico del ganado vacuno y los productos e industrias derivadas del mismo.
  - Conversaciones acerca del hogar y los miembros de la familia, de los compañeros del aula, de los maestros.
  - Relatar brevemente sucesos interesantes.
  - Manejar el directorio telefónico, guías de ferrocarril, listas de precios, etc.
  - Hágase un concurso entre los alumnos para ver quién conoce mejor los implementos y aparatos agrícolas y el empleo y manejo de ellos.
  - Crear el periódico del aula. Si la escuela tiene un periódico general, colocar en los muros del aula los artículos redactados por los niños.
  - Organizar un club de lectura con los alumnos de la clase.
  - Realizar actos festivos con programas que incluyan lecturas, y recitaciones de poemas.
  - Procúrese que los alumnos dibujen el plano del proyecto para huerto escolar, a fin de aplicarlo sobre el terreno si la escuela lo tiene.
  - Crear la biblioteca del Grado 4.º. Coleccionar libros, revistas, artículos, etc., propios para los ejercicios de lectura del grado.
  - Fundar un club de lectura y organizar las actividades en forma tal que permita la realización de lecturas en el hogar, bajo una dirección más o menos directa del maestro. Crear entre los alumnos la costumbre de intercambiar libros y materiales de lectura.
  - Organizar un club de lectura con los alumnos de la clase.
  - Hacer organizaciones de juegos adecuados para la vida del hogar.
  - Actuar en las fiestas que celebre la escuela.
  - Creación de asociaciones infantiles para la formación de los hábitos de conducta que se señalan en esta meta.
  - Constitución de asociaciones por los niños del aula, tratando de que ellos fijen las reglas principales para su funcionamiento.
  - Visitas a alguna biblioteca o museo.
  - Señalar casos en que estamos obligados a ofrecer auxilios a nuestros vecinos.
  - Relacionar las principales ocupaciones de los hombres para descubrir el mutuo auxilio que revelan.

- Confeccionar planes para el acertado empleo del tiempo ocioso: coleccionar, realizar excursiones, construcciones, lecturas, etc.
- Levantar juegos de «encontrar» en reproducciones artísticas, formas y colores conocidos.
- Coleccionar reproducciones de cuadros e ilustraciones de estatuas y objetos artísticos y confeccionar una libreta titulada «Mi museo» (7.133-146).

El conocimiento inicialmente episódico de las características del lugar no solamente de los elementos naturales del paisaje, sino también y, sobre todo, de la labor del hombre para modificarlo, con la finalidad de adecuarlo a sus necesidades y del ambiente social, y más adelante de la provincia y de la región, permite al alumno alcanzar una idea clara de su país mediante observaciones y reflexiones a través de los cuales se realiza una especie de síntesis que desarrolla la capacidad analítica del alumno, ya que como se ha indicado anteriormente el ambiente local, por su integridad indiferenciada contiene todos los elementos fundamentales que están a la base no solamente de las unidades didácticas, sino también de las disciplinas singulares.

## BIBLIOGRAFIA

- HESSEN, Sergio: *Struttura e contenuto de la scuola moderna*. Roma. Casa editrice Avio, 1954.
- ALCARAZ LLEDÓ, María Josefa: «Las Ciencias Sociales en el programa escolar». *Vida Escolar*, num. 83, noviembre 1966, páginas 6 y 7.
- «Orientaciones didácticas para niveles de conocimientos sociales». *Vida Escolar*, num. 65, Madrid, enero 1965, páginas 8-9.
- LOMBARDO-RADICACE, Giuseppe: *Lecciones de Didáctica y recuerdos de experiencias docentes*. Barcelona Edit. Labor, Sociedad Anónima, 1950, 479 páginas.
- CATAFALMO, Giuseppe: «L'ambiente». En *I Programmi Didattici per la scuola primaria*. Roma. Scuola Elementare e di Completamento dell'obbligo, 1956, págs. 120-134.
- DI ROSE, Gino: «Alcuni criteri per lo studio del ambiente». En *La didattica della Storia et della Geografia nella scuola primaria*. Roma. Centro Didattiche Nazionale, 1957, páginas 173-178.
- ECHEGOVEN DE CAÑIZARES, Ana y SUÁREZ GÓMEZ, Calixto: *La unidad de trabajo y el programa. Una guía para la aplicación de los cursos de estudios. 2.º Grado*. La Habana. Cultural, S. A. (s. a.), 384 páginas.



# CENTROS DE COLABORACION PEDAGOGICA

**CURSO 1967 - 68**

## T E M A R I O

### **LAS UNIDADES DIDACTICAS**

1. Las diversas concepciones de Unidades Didácticas.
2. Las Unidades Didácticas según los Cuestionarios Nacionales.
3. Distinción entre Unidades Didácticas, centros de interés y otros conceptos análogos.
4. Criterios para la preparación de actividades en torno a una Unidad Didáctica.
5. Presentación de una Unidad Didáctica globalizada.
6. La diferenciación de Unidades Didácticas en naturaleza y vida social.
7. La Unidad Didáctica y la sistematización de las materias.
8. Inserción de ejercicios sobre hábitos operativos, mentales y sociales en las Unidades Didácticas.
9. La Unidad Didáctica y su presentación en varias sesiones de estudio según los cursos de escolaridad.
10. Los textos de Unidades Didácticas: su empleo por el alumno e interpretación por el maestro.
11. Los materiales de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo de las Unidades Didácticas.
12. El recurso del medio ambiente en el desarrollo de las Unidades Didácticas.

### **PRUEBAS DE PROGRESION Y PROMOCION ESOLAR**

1. Sentido de la evaluación del rendimiento escolar en la escuela primaria.
2. Carácter y contenido de las pruebas de progresión y promoción escolar.
3. La elaboración de las pruebas. Selección de los «items».
4. Análisis de los «items»: índices de dificultad y discriminación.
5. Criterios para determinar la validez de las pruebas de promoción.
6. La aplicación de las pruebas y su problemación.
7. Corrección y valoración de las pruebas. Velocidad y exactitud de respuestas.
8. La evaluación de la calidad o mérito general. Escalas de producción para composición escrita y expresión artística.
9. La evaluación de los hábitos y destrezas.
10. Elaboración, corrección e interpretación de una prueba de promoción escolar.





## UNIDADES DIDACTICAS

### Y GLOBALIZACION

- E**
- CALICE, Amilcare: «Globalismo e programmi». *I Programmi Didattici per la scuola primaria*. Roma, Scuola Elementare e di Completamento dell'obbligo. 1956, págs. 84-87.
- CATAFALMO, G.: «Crisi o evoluzioni del concetto di globalità?». *Scuola di Base*, n.º 6, novembre-dicembre 1966, páginas 3-10.
- COTTONE, Carmelo: «Possibilità e limiti del globalismo». *L'Applicazione del metodo naturale nella scuola elementare italiana*. Roma, Scuola Elementare e di Completamento dell'obbligo scolastico, 1955, págs. 69-77.
- CROSSI, O.: *La «globalità» nella pedagogia predecrolyana*. Moderna. Arti Grafiche Ruggeri, 1963.
- D**
- DALHEM, L.: *Contributo al metodo Decroly*. Firenze. La Nuova Italia, 1964.
- DECORDES, V.: *Principi educativi del Decroly*. Roma. Armando, 1962.
- DECROLY, O.: Fascicolo speciale di *Scuola Materna*, n.º 18, settembre 1954. Brescia, La Scuola.
- «La función de la globalización y la enseñanza». *Revista de Pedagogia*. Madrid, 1927, 78 págs.
- DECROLY, Dr., y BOON, G.: *Iniciación general al método Decroly*. Buenos Aires. Editorial Losada, S. A. La Escuela Activa, 1950.
- DI ROSA, Gino: «Alcuni criteri per lo studio dell'ambiente». *La Didattica della storia e della geografia nella scuola primaria*. Roma. Scuola Elementare e di Completamento dell'obbligo scolastico, 1957, págs. 173-178.
- Didattica della storia e della geografia nella scuola primaria (La)*. Atti del Convegno Nazionale (Roma, 29 aprile-2 maggio 1957). Roma, Centro Didattico Nazionale per la Scuola Elementare e di Completamento dell'obbligo scolastico, 1957, 247 págs.
- DOTTRENS y MARGAIRAZ: *El aprendizaje de la lectura por el método global*. Madrid, Espasa Calpe, S. A. 1933.
- F**
- FERRIERE, Adolfo: *The Activity School*. New York, John Day, 1927.
- FLORES D'ACAS, Giuseppe: «Globalità e unità dell'apprendimento». *I Programmi Didattici per la scuola primaria*. Roma. Scuola Elementare e di Completamento dell'obbligo scolastico, 1956 págs. 60-69.
- G**
- GABRIELLI, Giorgio: «Il globalismo nelle classi elementari». En *L'applicazione del metodo naturale nella scuola elementare italiana*. Roma. Scuola Ele-

- mentare e di completamento dell'obbligo scolastico, 1955, págs. 63-68.
- *Dai metodo globale all'insegnamento naturale*. Roma, Capriotti.
- «Metodo globale o naturale?». *Scuola di Base*, n.º 6, novembre-dicembre 1966, págs. 40-47.
- *Perche devi preferire il metodo globale*. Napoli, N. Cioffi, 1954.
- GIUGNI, G.: «Globalità, analisis e sintesi nello sviluppo delle attività di studio e di ricerca». *Scuola di Base*, n.º 6, novembre-dicembre 1966, págs. 24-32.
- «Globalismo, II». *Scuola di Base*, n.º 2, abril-junio 1954. Roma.
- «Globalità». Número monográfico de *Scuola di Base*, n.º 6, Centro Didattico Nazionale per la Scuola Elementare. Roma, nov.-dic. 1966.
- GRANATO, Filippo: «Residui didattici tradizionali nell'applicazione del metodo naturale». *L'Applicazione del metodo naturale nella scuola elementare italiana*. Roma. Scuola Elementare e di Completamento dell'obbligo scolastico. 1955, págs. 78-84.
- H**
- HAIMADE: *El método Decroly*. Madrid. La Lectura, 1936, 4.ª ed.
- K**
- KILPATRICK, W.: *La función social, cultural y docente de la escuela*. Buenos Aires. Losada, 1940.
- y otros: *El nuevo programa escolar*. Buenos Aires. Losada, 1962, 123 págs.
- L**
- LAVARA GROS, Eliseo: «El principio psicológico de la globalización y el globalismo didáctico en el aprendizaje». *Vida Escolar*, n.º 77, marzo 1966.
- LEONARD, Paul: «What is a unit of work». *Curriculum Journal*, vol. 8, 1937.
- M**
- MAUXION, Marcelo: *La educación por la instrucción y las teorías pedagógicas de Herbart*. Madrid, Daniel Jorro, 1927.
- MAZZETT, R.: *Ovide Decroly e l'educazione nuova*. Roma. Armando, 1965.
- MCKOWN, Hany C.: *Activities in the Elementary School*. New York, McGraw Hill Book Co., 1938.
- MENCARELL, M.: «Caratteri del metodo globale: integrazioni e applicazioni». *Scuola di Base*, n.º 6, novembre-dicembre 1966, págs. 33-39.
- «Il ciclo della globalità». En *La didattica nella scuola dell'obbligo*. Brescia. La Scuola, 1964.
- «La globalità». En *Il fanciullo e la scuola*. Bologna. Malipiero, 1957, páginas 27 y sig.
- Metodo globale al metodo naturale*. Del. Quaderni di Pietralba. Brescia. La Scuola, 1956.
- MICARDI, B.: *Decroly*. Brescia. La Scuola.
- P**
- PETRACHI, G.: «Il metodo globale-naturale». *Scuola di Base*, n.º 3-4, maggio-agosto 1965, págs. 67-80.

Programmi e metodi della scuola Decroly. Milano, Gianasso, 1959.

- R**
- RUGG, Harold: *American Life and the school curriculum*. Boston, Ginn and Co., 1936.
- S**
- Scuola di Base, n.º 6, novembre-dicembre 1966. Número dedicado a: «La globalità».
- T**
- TOCCO, Emilia: «Applicazione del metodo globale in Italia». En *L'Applicazione del metodo naturale nella Scuola Elementare Italiana*. Roma. Scuola Elementare e di Completamento dell'obbligo scolastico, 1955, págs. 85-89.
- U**
- UEBERSCHLAG, R.: «L'antiglobale et l'opinion publique». *L'Éducateur*, n.º 12-13, marzo-1.ª aprile 1966, págs. 60-63.
- METODO NATURALE . . .
- A**
- AGOSTI, M.: «Evoluzione del concetto di metodo naturale». *Pedagogia e vita*, novembre 1954.
- L'Applicazione del metodo naturale nella scuola elementare italiana*. Roma. Centro Didattico Nazionale per la Scuola Elementare e di Completamento dell'obbligo scolastico, 1955, 94 páginas.
- M**
- MAZZA, M.: *Il metodo naturale nella prima classe*. 8.ª ed. La Scuola, 1954.
- O**
- ODDI AZZANESI, O.: *Le prime esperienze sul metodo naturale*. La Scuola. Brescia.
- S**
- SCOTTI, D.: *Come applico il metodo naturale in prima classe*. Brescia. La Scuola.
- T**
- TOGNETTI, Amelio: «Riserve sul metodo naturale». *L'Applicazione del metodo naturale nella Scuola Elementare Italiana*. Roma. Scuola Elementare e di Completamento dell'obbligo scolastico, 1955, págs. 90-94.
- CENTROS DE INTERÉS
- G**
- GUILLEN DE REZZANO, Clotilde: *Los Centros de interés en la escuela*. 6.ª ed. Publicación de la Revista de Pedagogía. La Escuela Activa.
- H**
- H. C.: «Que penser des centres d'intérêts?». *Moniteur*, n.º 8, abril 1966 páginas 234-236.
- HAMAIDE, Amelio: «Un centro de interés». *Anales*, núms. 4 al 9, abril-septiembre 1959. Montevideo, Uruguay.
- L'unità dell'insegnamento mediante il Consiglio di classe e il centro d'interesse*. *Ricerche Didattiche*, n.º 85, gennaio-febbrario 1965, págs. 8-16.

M.ª JOSEFA ALCARAZ LLEDO

**NUEVA PUBLICACION**

**MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA**  
**Dirección General de Enseñanza Primaria**  
**C.E.D.O.D.E.P.**



**LOS  
MEDIOS  
AUDIOVISUALES  
EN  
LA  
ESCUELA**

**80 ptas.**

Esta obra, que acaba de aparecer, recoge a nivel elemental las cuestiones más importantes que plantea el empleo escolar de las ayudas audiovisuales. Las características que la definen son:

- Concesión y claridad en las ideas expuestas.
- Temática escogida de cara a las exigencias prácticas de la escuela.
- Profusión de ilustraciones, todas de gran valor expresivo.
- Propuesta de actividades autónomas para que los maestros que lo deseen puedan practicar tareas reales en orden al empleo de estos medios.
- **LOS MEDIOS AUDIOVISUALES EN LA ESCUELA**, es un libro que debe poseer y estudiar todo maestro que desee estar a la altura de nuestros tiempos.

Solicite un ejemplar con el 25 % de descuento.



Pedidos al Administrador del C. E. D. O. D. E. P.  
Pedro de Valdivia, 38 - 2.º izqda. Madrid - 6.



# CANJEANDO

LOS PUNTOS DE TEXTOS MAGISTERIO, CONSEGUIRA GRATIS

- LIBROS DEL MAESTRO
- LIBROS para regalos de Navidad

## FOLLETOS "EL MAGISTERIO ESPAÑOL"

FOLLETOS EL MAGISTERIO ESPAÑOL



SUSCRIPCIÓN A SEIS números no publicados 80 ptas.

### TÍTULOS PUBLICADOS

- 1, 2, 3. Nuevos Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria: 45 ptas.
4. Nueva Ley de Educación Primaria: 25 ptas.
5. Conmemoraciones Escolares: 25 ptas.
6. Educación Cristiana (I): 25 ptas.
7. Educación Cristiana (II): 25 ptas.
8. Programas escolares, 1.º: 25 ptas.
9. Programas escolares, 2.º: 25 ptas.
11. Programas escolares, 3.º: 25 ptas.
12. Programas escolares, 4.º (También editados en tamaño DIN-A-5, para insertar en la Carpeta de hojas cambiables DO-NOR, los números 8, 9, 11 y 12.)
10. Biblioteca pedagógica para Maestros y educadores: 25 ptas.
13. Tsts y pruebas de promoción de 1.º y 2.º: 25 ptas.
14. Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria: 25 ptas.
15. Tests y pruebas de promoción de 3.º y 4.º: 25 ptas.
16. Juegos y juguetes educativos en la edad preescolar: 25 ptas.



## LIBRO DE BOLSILLO

50 PTAS.



La aventura equinoccial de Lope de Aguirre, Ramón J. Sender.

Lazarillo de Tormes, anónimo.

La hija de Celestina, Salas Barbadillo.

La Rusia olvidada, en los mejores cuentos de Antón Chejov.

Amor y Pedagogía. Tres novelas ejemplares y un prólogo, M. de Unamuno.

Los egipteos, Henry James.

Narraciones de la España romántica. Antología por L. Romero Tobar.

En la ardiente oscuridad. Irene o el Tesoro. Buero Vallejo.

Los comienzos de la crisis universitaria en España. Antología por F. Aguilar Piñal.

Memorias inmemoriales. ... Azorín.

En torno a la granja, John Updike.

## NUEVA COLECCION DE PEDAGOGIA



### Reedición de COMO ESTUDIAR

Por C. Morgan y J. Deese. Precio: 125 ptas

OTROS TITULOS: MAQUINAS DE ENSEÑAR Y ENSEÑANZA PROGRAMADA Por E. Fry

Precio: 150 ptas.

DIRECTORES PARA UNA ESCUELA MEJOR Por Basset, Crane y Walker

Precio: 100 ptas.

LA ENSEÑANZA ELEMENTAL DE LAS CIENCIAS Por G. Blough y J. Schwart

Precio: 195 ptas.

ORIENTACIONES SOBRE DIDACTICA DE LA GEOGRAFIA Por Pedro Plans

Precio: 150 ptas.



## COLECCION GRANDES CUENTOS

Botarate, Bellotina, Perico y Manolín, de Torcuato Luca de Tena.

Cuentos de Navidad, de José María Sánchez-Silva.

Pipepaco en la selva, de José García Nieto.

Cada uno: 100 ptas.



## COLECCION "HOMBRES DE DIOS"

Vida de San Francisco de Asís.

Vida de María, Madre de Dios.

Vida de San Antonio de Padua.

Vida de San Pablo.

Cada uno: 75 ptas.



CADA PUNTO TIENE EL VALOR DE 3 PESETAS

# EDITORIAL MAGISTERIO ESPAÑOL, S. A.

VE-3

D. ....

Calle ..... núm. ....

Ciudad .....

desea ..... ejemplares de los libros .....

.....

.....

.....

por un total de ptas. ....

cuyo importe desea abonar por

Reembolso

o por .....

