

Metodología y organización

RACIONALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES ESCOLARES

Por ADOLFO MAILLO

Análisis didáctico.

En nuestro artículo anterior hicimos algunas consideraciones sobre la manera de distribuir en el tiempo el trabajo escolar para huir tanto de la improvisación carente de sistema como de la rutina despersonalizada a que se entrega quien sigue dócilmente la «organización» del trabajo que da una determinada «enciclopedia», por buena que la imaginemos.

Repetimos, una vez más, que no nos proponemos ofrecer marcos temporales escuetos y rígidos, sino invitar a los maestros a una reflexión sobre la organización y realización del trabajo escolar, que produciría beneficiosos efectos en la formación de los niños.

El tiempo es, evidentemente, el marco general de las actividades humanas y debe tenerse en cuenta en la organización del trabajo escolar, aunque no hayan de seguirse con minuciosa exactitud las divisiones que el horario señale. Lo que importa es concentrar la atención sobre la estructura intrínseca de las tareas escolares en cada materia o faceta del programa.

Hemos indicado ya que puede establecerse, con carácter general, una división de dichas actividades en dos grandes grupos: *lecciones* y *ejercicios*, según se trate de explicación y retención de ideas o de ejercitar al alumno en la «manipulación» mental o material de las mismas. Es claro que no existe entre ellas una diferenciación neta, tanto más cuanto el carácter general de la Didáctica moderna tiende a borrar las fronteras que tradicionalmente se habían señalado entre ambos tipos de actividad. En efecto, el «hacer», en que consiste esencialmente el trabajo escolar, tal como lo concibe la Didáctica actual, entrelaza hábil y coherentemente *construcciones* y *lecciones*, a tal punto que el desarrollo de una «unidad de trabajo», con arreglo a los principios más exigentes de la escuela activa, apenas permite diferenciar qué porción del tiempo se dedica a la explicación o a la memorización de lecciones y cuál otra se destina a la realización de ejercicios. Sin embargo, adoptamos esta terminología por razones de comodidad, tanto para

nuestra exposición como para la comprensión de lo que consignamos después.

Con todos los riesgos que supone, por consiguiente, esta delimitación, no ofrece duda que el distinto carácter de las materias de enseñanza hace que en unas predominen más que en otras los ejercicios, a supuesta igualdad del número de lecciones. Las técnicas instrumentales, por ejemplo, están constituidas, casi exclusivamente, por ejercicios, mientras la Historia o Geografía se prestan más al desarrollo de lecciones. La cuestión se complica si pensamos que la Gramática y la Aritmética tienen carácter mixto en cuanto consisten en lecciones que el niño debe aprender y en ejercicios que ha de realizar, con predominio evidente de estos últimos, pero sin que puedan suprimirse totalmente aquellas, aunque sea conveniente reducirlas todo lo posible.

La organización interna del trabajo escolar sería deficiente y rutinaria si se limitase a marcar los límites temporales que corresponden al desarrollo de cada materia. Mucho más importante que esta delimitación, desde el punto de vista técnico, es el análisis didáctico de cada actividad escolar para determinar el número de lecciones y ejercicios, así como la orientación que debe darse al desarrollo de las primeras y los objetivos, tipos y modalidades de los últimos. Sólo mediante este proceso de «química didáctica» podremos llegar a una organización eficaz del trabajo escolar desde el punto de vista técnico-pedagógico.

Un ejemplo concreto.

El mencionado análisis tiene relación estrecha con la llamada «psicología de las materias de enseñanza» (designación ilegítima, bien que clara, por lo que su uso está relativamente generalizado); pero utilizando las enseñanzas que proporciona esta rama de los estudios pedagógicos, conviene dar un paso más para entrar en la «racionalización del trabajo escolar», un poco en el sentido en que lo toman la Industria y la Economía.

Ya suponemos la reacción de sorpresa, cuando no de indignación, que asaltará a muchos de nuestros lectores ante una afirmación semejante. Sin espacio para razonarla debidamente, digamos que la Pedagogía, sin abandonar sus propósitos humanos y humanísticos, antes, por el contrario, para llevarlos a la práctica acabada, y no sólo teóricamente, necesita adoptar algunos de los puntos de vista que rigen en el mundo de la producción de bienes materiales, sin negar, ni mucho menos, la especificidad de las tareas creadoras y suscitadoras de estados de conciencia en que consiste la educación.

Entre esos puntos de vista ocupa lugar preponderante el postulado de la eficiencia, que si ha nacido en el mundo económico, puede y debe aplicarse con toda legitimidad a las tareas escolares.

Pongamos un ejemplo de materia escolar que deseamos someter al análisis antes citado. La enseñanza de la lengua nacional en la escuela primaria es asunto fundamental entre todos, por cuanto todas las materias del programa y la actividad entera escolar y pos-escolar del alumno se beneficiarán directamente con su cultivo. Por otra parte, en ella podemos ver claramente la diferencia didáctica que existe entre *lecciones* y *ejercicios*, especialmente si tenemos en cuenta que la lengua engloba la lectura, la escritura, la gramática y los ejercicios activos de lenguaje y pensamiento (escollo de los Cuestionarios Nacionales vigentes por falta de la oportuna información).

Cada una de estas actividades reclama una didáctica especial, que no vamos a explicar aquí, por no ser este nuestro propósito actual. Resulta evidente que tanto la lectura, como la escritura y los ejercicios de lenguaje y pensamiento están constituidos por ejercicios, mientras la gramática es un conjunto de lecciones, bien que estas lecciones deban ser continuamente reafirmadas mediante ejercicios.

Pero los ejercicios ofrecen una variedad considerable. Provisionalmente podemos distinguir en ellos los de *entrenamiento*, *aplicación*, *revisión* y *comprobación*. El nombre de cada uno de estos tipos nos exime de explicar sus objetivos y modos de realización. Ahora bien, no ofrece duda, por una parte, que los ejercicios de entrenamiento y revisión convienen especialmente a la lectura, la escritura y el lenguaje, mientras los de aplicación se acomodan mejor a las necesidades didácticas de la gramática y los de comprobación abarcan el área entera de la enseñanza de la lengua, aunque el uso y las necesidades de control del trabajo escolar a fines de curso con fines de promoción de los alumnos hayan de versar también la posesión de las nociones gramaticales.

Los ejercicios de entrenamiento serán especialmente abundantes cuando los niños se ejerciten en el dominio de los mecanismos de la lectura y la escritura. Por ello, su número será proporcionalmente mayor hasta los ocho-nueve años, disminuyendo a partir de entonces para incrementar de modo paralelo los de gramática. Pero la dosificación de unos y otros ha de ponderarse con arreglo a la importancia de cada tipo en el conjunto de los objetivos didácticos que debe cubrir la enseñanza de la lengua nacional.

El tiempo dedicado a las lecciones será generalmente distinto del destinado a ejercicios y uno y otro variarán a medida que cambien las posibilidades de comprensión y estudio personal en los niños. Por término medio, las lecciones no deben durar más de 20 minutos en los tres primeros cursos, ni de 30 en los tres siguientes. Los ejercicios tendrán una duración aproximada de 30 minutos, excepto los de control, que pueden tener una duración de 45 minutos, por término medio.

Con carácter meramente indicativo y provisional damos a continuación un esquema necesitado de toda clase de reflexiones y correcciones:

VARIABILIDAD EN LA PROPORCION DE LECCIONES Y EJERCICIOS DE LENGUA
ESPAÑOLA (Niños)

E d a d	Total de horas	Lecciones	E J E R C I C I O S				Total de ejercicios
			Entr.	Aplicación	Revisión	Comprobación	
6- 7 años...	170	10	275	21	28	6	330
7- 8 » ...	160	20	248	35	17	4	304
8- 9 » ...	150	36	194	62	14	4	268
9-10 » ...	130	45	107	80	12	4	193
10-11 » ...	130	60	77	102	10	4	163
11-12 » ...	130	70	41	125	14	4	159
TOTALES..	870	241	942	425	95	26	1.417

Un análisis semejante deberá realizarse en todas las actividades escolares, para distribuir las en el tiempo de acuerdo con sus exigencias intrínsecas.

Didáctica tecnológica.

La división de las actividades escolares en lecciones y ejercicios es una dicotomía superficial (y, como antes indicamos, sólo a medias correcta) de las tareas que debe realizar la escuela. La clasificación que hemos establecido de los ejercicios es sólo un punto de partida que puede y debe prolongarse y matizarse de acuerdo con la índole de cada asignatura.

Al lado de este análisis de la materia de enseñanza debe ir otro encaminado a señalar los «pasos lógicos» que ha de seguir el alumno para comprender las nociones escolares. Este es, en resumidas cuentas, el postulado esencial de la «enseñanza programada» que asusta a muchos pensando en una tecnificación deshumanizada de la didáctica, especialmente peligrosa con el uso de las llamadas *máquinas de enseñar*. Mucho más que la realización individual del estudio y la automotivación del alumno, la enseñanza programada se caracteriza fundamentalmente por la «organización interna de los contenidos nocionales», organización de carácter lógico si damos a este apelativo una acepción que no se reduzca a considerarlo tributario solamente de la lógica tradicional, ya que se trata de una «disposición secuencial» de las nociones que tiene en cuenta del modo más escrupuloso su articulación interna en correspondencia a los grados o escalones que sigue la comprensión del niño.

Ahora bien, este postulado no sólo es defendible sino que debe aplicarse a todas las materias de enseñanza y ahondarse mediante reflexiones dirigidas a realizar un impecable y perfecto «microanálisis» de las nociones. En esta perspectiva, la tecnificación didáctica que introduce la enseñanza programada puede considerarse como una de las principales conquistas pedagógicas de nuestro tiempo (1).

Pongamos un ejemplo de este microanálisis, aplicado de un modo bastante personal. Supongamos que se trata de dar a niños de ocho años una primera lección sobre los quebrados comunes. La didáctica tradicional nos da, por una parte, su definición (contenido nocional); por otra, una serie de recursos didácticos de carácter gráfico (intuición) o activo (acción) que debemos integrar en un conjunto, ya que la noción, desde el punto de vista didáctico, comprende tanto la definición como los medios didácticos que facilitan su inserción en la mente del niño. Lo primero que tenemos que hacer es determinar la se-

rie de ideas en que puede descomponerse la definición y paralelamente la serie de recursos didácticos que podemos emplear, haciendo que se correspondan unas y otros en el transcurso de la «lección programada».

Indudablemente, podemos optar entre muchos caminos para iniciar o abrir la lección: el *lingüístico*, que explica el nombre; el *perceptivo* o concreto, que pone ante los niños la cosa o el fenómeno, y el *experiencial*, que produce o reproduce los hechos, ya para dar idea directa de ellos, ya para inducir, mediante ellos, las realidades que se intenta estudiar. Aproximadamente, estos tres caminos corresponden a la clasificación que la didáctica tradicional hacía de los procedimientos en verbales, intuitivos y activos, aunque nuestras denominaciones tienden a precisar con más exactitud la índole de cada uno.

El análisis psicodidáctico de la definición descubre en ella las siguientes ideas, íntimamente relacionadas entre sí, pero con fisonomía peculiar y propia: la de *unidad*, la de *división* de la unidad, la de *partes* que resultan de esta división, la de *igualdad* de dichas partes. Estas cuatro ideas se ramifican después en otras muchas cuando intentemos estudiar los términos con que se representa cada fracción y las clases de fracciones que de ello resultan; pero, por el momento, constituyen el *núcleo básico* del microanálisis didáctico de la noción de quebrado común.

Ahora sólo resta determinar el orden de sucesión de estas ideas, la elección de los refuerzos gráficos que las acompañen, fijar las «unidades de sentido» en que pueden subdividirse y establecer los dispositivos que favorezcan la autocorrección y garanticen su fiabilidad. ¿Y el problema del método, tan traído y llevado por la vieja didáctica? ¿Será deductivo o inductivo? Modernamente se tiende a imbricar ambos en marchas metódicas ondulantes y complementarias. Según estos «puntos de vista», será muy fácil «construir» lecciones que puedan ofrecer a los niños una sucesión gradual donde cada dificultad haya sido objeto de un «paso», no en obediencia a las «etapas formales» de Herbart y su escuela, sino con relación al microanálisis secuencial de las nociones.

Es notorio que una didáctica planeada así, ya se trate de redactar un libro de texto, ya de preparar material para una «máquina de enseñar», ofrece dificultades muy superiores a las que encuentran hasta ahora autores y usuarios del material didáctico. Se trata de llevar a cabo un análisis complicado, que antes no se hacía porque los libros clásicos se limitaban a consignar las nociones y clasificaciones usuales en los grados superiores de la enseñanza, sin otra reducción que la puramente cuantitativa, correlativa a la concepción del niño como «homúnculo».

Pero la problemática concreta que, especialmente en las materias instrumentales del programa, plantea este microanálisis, no es de este lugar. Por el momento, pretendíamos solamente aludir a la necesidad de

(1) Para la enseñanza programada, véase el número 5 de NOTAS Y DOCUMENTOS, publicación del C. E. D. O. D. E. P., y el artículo de Juan Manuel Moreno: *Enseñanza programada*, en el número 115, marzo de 1963, de «Bordón».

llevar a cabo una racionalización del trabajo escolar más minuciosa, detenida y eficiente que la parva «organización escolar» vigente hasta aquí. Orientada, sin titubeos, hacia una Didáctica tecnológica que tome de la Ciencia del Trabajo todo lo que, facilitando los

esfuerzos docentes y discentes, no obstaculice las peculiares y hondas «relaciones humanas», indispensables a la educación y la enseñanza.

En otras palabras: sin que el *postulado de la eficiencia* eclipse el valor del *principio de la gratuidad*.

El trabajo escolar en la práctica

EL TRABAJO INDIVIDUAL

Por DAVID BAYON
Director de Grupo Escolar, Segovia.

He hecho en el curso pasado un pequeño ensayo de trabajo individual en mi escuela. Empecé sin darle importancia. Fue así: Viene dándome gran apuro el ver la sequedad de las pobres enciclopedias que usan los niños, como única fuente de información y de estudio, y se me ha ocurrido darles libros míos para ampliar sus lecciones y para ilustrar algunas de las que se presten a ello. Son muchos los niños que quieren leer los libros que yo traigo a la escuela. Y surge en seguida la necesidad de ordenar y orientar estas lecturas.

Me informé algo de lo que se viene haciendo en otras escuelas, en materia de trabajo individual, Dalton Plan, escuelas de Winetka, etc. Saco en consecuencia que lo esencial de esta clase de trabajo son unas fichas que le sirven al niño de guía. Y me pongo a hacer fichas. Una para cada niño.

Cada ficha contiene tres pequeñas partes:

- 1) Unas frases con sugerencias encaminadas a llamar la atención del niño hacia el asunto objeto de estudio; que le inciten a recordar que le lleven a observar, que le despierten un poco su fantasía.
- 2) Instrucciones para la manera de llevar a cabo su labor.
- 3) Ejercicios que ha de realizar, al final, para completar su trabajo y para comprobar que lo ha realizado adecuadamente.

Y comenzamos a trabajar. Elegimos las materias en que vamos a hacer trabajo individual: Geografía, Historia, Lengua, Aritmética, Ciencias... Escribo las primeras fichas de estas materias y las pongo a disposición de los niños. Cada uno trabajará en la materia que prefiera y le dedicará el tiempo que desee.

Cada niño ha elegido su ficha y se va a su sitio a trabajar. Las fichas tienen instrucciones sumarias para orientar su trabajo. No obstante, si encontrara dificultades que él sólo no supiera resolver, se acercará a mí a preguntarme.

Los niños llevan cada uno una ficha registro de su labor. En ella van anotando por días y asignaturas el trabajo que van haciendo. En esta ficha tenemos el alumno y yo a la vista, siempre que queramos, la marcha que él lleva en sus estudios, sus adelantos en cada materia y sus preferencias.

El ensayo lo hago con la tercera sección de mi clase, que funciona como escuela unitaria, con tres secciones. La edad de los niños que han hecho el trabajo individual ha sido entre los nueve y los doce años.

Casi todos los niños quieren trabajar en estas nuevas tareas. Interesa la novedad y, sobre todo, interesa poder manejar la docena escasa de libros que pongo a su disposición. Pronto hay algunos que reconocen su falta de fuerzas y vuelven a su trabajo habitual. A las pocas semanas de empezar, son sólo siete u ocho los niños que se esfuerzan en seguir adelante.

Yo voy tanteando al hacer las fichas. A veces me excedo en la cantidad de trabajo que acumulo en una lección. No es fácil hacer fichas a la medida, porque los niños son de muy distinta capacidad. A veces es la calidad del trabajo la que sobrepasa sus facultades. Por ejemplo, en Historia propongo averiguaciones para las que se necesitan nociones previas o cierta clase de intereses despiertos que los niños aún no tienen, ni quizá sean propios de su edad.

Pero el obstáculo más grave que encuentro en seguida es que los niños no saben leer. Claro está, se entiende, al decir esto, que son pocos los que saben interpretar un poco inteligentemente lo que leen. A pesar de esto, los hay que se esfuerzan en seguir avanzando. Hay emulación. El niño mejor dotado se manifiesta como excelente estudiante, en capacidad y en afición. Se sorbe materialmente las fichas y me acosa por que le traiga fichas nuevas. Son varios los niños que están pen-