

e532/6

**notas y documentos**



**DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA  
CENTRO DE DOCUMENTACION Y ORIENTACION  
DIDACTICA**

MANUEL RIVAS NAVARRO

**LA ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADA**



**PUBLICACIONES  
DEL CEDODEP**

PEDIDOS.

C/. Pedro de Valdivia, 38-2.º

MADRID - 6

Descuento del 25 %

a los Señores Maestros

## LA ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADA: PRINCIPIOS Y TECNICAS

INTRODUCCION, SELECCION  
Y TRADUCCION DE TEXTOS

Por

MANUEL RIVAS NAVARRO

Jefe del Departamento de Investigación  
y Experimentación Pedagógica



**N.º 31**  
**1970**

R.45-233

# SUMARIO

	<i>Págs.</i>
0. <i>Introducción</i> ... ..	3
I. <i>Los principios educativos</i> ... ..	5
Renovación pedagógica.—Pierre FAURE ... ..	7
Por una educación individualizada.—Frere MARIE ... ..	11
Aprendizaje individualizado: El problema.—Ferruccio DEVA ...	13
La enseñanza individualizada: Los principios.—M. GIULIMONDI ...	15
Enseñanza y aprendizaje individualizado.—M. LAENG ... ..	17
La individualización de la enseñanza.—C. FREINTE ... ..	19
II. <i>Experiencias y técnicas didácticas</i> ... ..	21
Condiciones, modalidades y entrenamiento en el trabajo individualizado.—José FERNÁNDEZ HUERTA ... ..	23
El aprendizaje individualizado.—F. DEVA ... ..	29
El estudiante en el proyecto-plan: un programa funcional de enseñanza individualizada.—Thomas J. QUIRK ... ..	33
La enseñanza individualizada en la escuela de Mail.—Robert DOTRENS ... ..	42
Característica de la experiencia «Somosaguas».—Irene GUTIÉRREZ.	48
La utilización de la biblioteca escolar en el aprendizaje activo.—Manuel RIVAS NAVARRO ... ..	51
Enseñanza individualizada: Las fichas.—Mario GIULIMONDI ... ..	54
III. <i>Bibliografía</i> .—M. RIVAS NAVARRO ... ..	56

## FE DE ERRATAS

Pág. 29—Donde dice, **El Aprendizaje Individualizado**, Fernando Deva,  
Debe decir, **El Aprendizaje Individualizado**, Ferruccio Deva.

## INTRODUCCION

M. RIVAS NAVARRO

*Una reforma del sistema educativo sólo se verifica auténticamente cuando implica la transformación de las estructuras internas de la institución escolar y, en definitiva, cuando se produce una verdadera mejora de la calidad de la enseñanza. La mutación de las estructuras externas, la variación de los instrumentos administrativos, no pasan de ser meros auxiliares, subordinados y al servicio inicialmente de la expansión cuantitativa del sistema y, en último término, para el mejoramiento del proceso educativo de cada uno de los individuos que constituyen la justificación de toda la organización, es decir, de los alumnos mismos y como resultancia natural de toda la comunidad.*

*Pero esta reforma radical y perfectiva de las estructuras internas de la institución escolar sólo cobra positividad y concreción cuando ellas crean, enriquecen y perfeccionan las «situaciones educativas» en que se coloca al educando, ayudando e instrumentando su idónea resolución mediante las actividades escolares que conduzcan al alumno a un perfeccionamiento personal, en las distintas dimensiones que constituyen el integral desarrollo de su personalidad.*

*Pues bien, todas estas situaciones educativas que se pueden plantear en el ámbito de la institución escolar, se tipifican en las cuatro conocidas modalidades de la situación expositiva en el gran grupo colectivo, la situación abierta del grupo intermedio coloquial, la situación del pequeño grupo o trabajo en equipos y la situación individual de aprendizaje individualizado o del trabajo independiente. Situaciones educativas que van desde el grado máximo de enseñanza colectiva, pasando por la situación socializadora del pequeño grupo, hasta llegar al aprendizaje individualizado o la actividad independiente y creadora. A la creación y adecuada conducción de estas cuatro situaciones educativas responden otras tantas modalidades de técnicas didácticas.*

*Frente a la situación propia de la enseñanza colectiva, que se dirige al alumno medio despersonalizado y se desarrolla centrada en la actividad docente predominantemente expositiva y verbalista, caracterizada por la clásica lección magistral, aparece en el lado opuesto la enseñanza individualizada, que toma en cuenta fundamentalmente la singularidad de «cada» alumno en el proceso educativo correspondiente a «cada» área o sector instructivo-formativo.*

*Una fecunda situación educativa, pues, que se centra en la contextura y características personales de cada escolar, concediéndole responsabilidad y autonomía en sus actividades y ayudándole en su personal proceso de elaboración de los haberes y de adquisición de hábitos operativos. Situación educativa que se apoya en el ateniimiento al ritmo personal de aprendizaje de cada sujeto y que se desenvuelve dirigiéndole a través de un proceso activo de aprendizaje, mediante pasos graduados y en línea secuencial, con el empleo de instrumentos didácticos adecuados y donde el docente actúa como guía y orientador del alumno.*

*Ciertamente que el desarrollo de la individualización del aprendizaje necesita de los instrumentos didácticos adecuados: fichas en sus diversas variedades, libros de trabajo del alumno, textos programados, etc. En la preparación y adquisición de este material didáctico se encuentra actualmente el principal obstáculo para una generalización de la práctica del aprendizaje individualizado en nuestros centros docentes. La resolución de este problema instrumental significaría el impulso definitivo, puesto que no comporta especiales dificultades el dominio didáctico del sistema mismo, ni resulta difícil lograr la adhesión de los docentes hacia esta técnica didáctica. Casi lo contrario de lo que acontece con la enseñanza socializada, de aprendizaje en pequeños grupos, donde el material didáctico, de tipo general y común no plantea problema alguno; pero resultando más difícil de dominio de esta técnica didáctica por la misma naturaleza, estructura, dinámica y conducción de los pequeños grupos discentes de niños y adolescentes.*

*De acuerdo con el propio sentido de esta serie de publicaciones y tratando de conferirle el máximo valor operativo posible, hemos relacionado aquellos artículos de revistas españolas o extranjeras que, poseyendo un valor intrínseco dentro de la temática de la enseñanza individualizada, resultasen de mayor adecuación a la mentalidad de los docentes españoles y no fácilmente adaptables a nuestras propias estructuras educativas actuales.*

*En efecto, creemos que pueden resultar útiles esclarecer ideas y proporcionar sugerencias que converjan hacia la realización de ensayos y experiencias sobre individualización del aprendizaje en determinados sectores o áreas educativas.*

*Igualmente, en la bibliografía que figura al final hemos seleccionado aquellas publicaciones que tienen un carácter básico y que pueden resultar de fácil acceso a aquellos docentes o directivos de la educación que quieran servirse de ellos.*

# I. Los principios educativos



## RENOVACION PEDAGOGICA

PIERRE FAURE

La reforma de la enseñanza constituye la ocasión para una renovación pedagógica, de la que ya hemos señalado las grandes líneas (1). Las nuevas *orientaciones pedagógicas oficiales* son el testimonio de ello y uno de sus instrumentos más tangibles. Ciertamente que no hay que sobrevalorar su eficacia inmediata, puesto que, según las sabias y liberales tradiciones de la Universidad, ¡estas "orientaciones" no tienen un carácter conminatorio!

Una de las más recientes disposiciones francesas (Instrucciones del 28 de febrero de 1969 sobre la enseñanza del programa de matemáticas de 29 de julio de 1968) lo recuerda oportunamente. Pero ellas presentan las tendencias actuales y manifiestan sus razones; recogen los resultados de las experiencias comunicadas a las Comisiones Ministeriales de Educación; los resultados de las constataciones de los Inspectores. Ellas tratan de crear una mentalidad y constituyen un conjunto de pautas para la acción y la investigación pedagógicas.

Las nuevas *instrucciones* (\*) oficiales insisten sobre este carácter experimental e invitan a cada docente a participar en la investigación pedagógica, lo cual parecerá nuevo, porque en el pasado esto fue muy raramente explicitado (2).

"Estos programas han sido establecidos en relación con las experiencias reunidas en diversos centros, que han sido conocidas por la Comisión. Estas experiencias se proponían renovar a la vez el contenido de la enseñanza y sus métodos, estando en curso su balance. Si los profesores no se informasen, no se considerarían

(1) *Renovation de la Maternelle à l'Université*, Pédagogie, février-mars, 1969.

(2) Sin embargo, se encontrarán bastantes precedentes. Baste recordar las "clases nuevas", las *orientaciones* para el "ciclo de observación", más recientemente las *instrucciones* oficiales sobre las clases de transición y las *instrucciones* para las clases de perfeccionamiento.

(\*) *N. del T.*—Lo que en España se ha denominado "normas metodológicas" de los Cuestionarios oficiales y recientemente "orientaciones pedagógicas sobre programas y planes de estudio". También resultan equivalentes algunas órdenes ministeriales y resoluciones de la Dirección General.

vinculados a ellas. Aún más, al limitar a cuatro años la validez de estos programas, la Comisión confía, de hecho, a los profesores durante este período la iniciativa de una experimentación, extendida en lo sucesivo a la totalidad de los centros.

A estos efectos, los profesores ven confirmada aquella libertad de opciones que las 'instrucciones' oficiales siempre les han garantizado en el pasado, en lo que concierne a la ordenación de su programa y al ejercicio de su pedagogía. En contrapartida, a ellos les incumbe el cuidado por hacer su actividad realmente eficaz, el terminar su programa en el año escolar y el promover sin inconvenientes a sus alumnos a otras manos. En efecto, todo comienzo de curso ve operarse mutaciones numerosas entre los alumnos y entre los profesores.

En razón de la reconocida diversidad de sus modos de enseñanza, los profesores experimentarán el deseo e incluso la necesidad de hacer converger sus propósitos hacia un objetivo común. Las presentes instrucciones tienen la intención de ayudarles en este camino y, sin imponerles consignas, se utilizarán para explicitar el contenido de ciertas rúbricas, para precisar la interpretación de ciertas frases, para uniformar el sentido de ciertos términos."

Del nuevo programa de matemáticas para los cursos quinto y sexto diremos pocas cosas; sólo que las nuevas instrucciones aconsejan no abusar de los términos técnicos y científicos, de un vocabulario nuevo para el alumno, puesto que "el acto de nombrar consagra normalmente la toma de posesión definitiva de una noción". En lo que habrá de esforzarse el profesor es en hacer ejercitarse al alumno en la toma de conciencia de las *realidades*; en matemáticas, de las "relaciones" En primer lugar, *gramaticales*, en la lengua corriente, después propiamente *matemáticas* y con rigor de expresión. Uno lleva incluso el escrúpulo hasta tal punto como para hacerle aconsejar el no pronunciar en quinto curso las palabras técnicas que figuran, por primera vez, en el programa de sexto curso: producto cartesiano, biyección, complementario, relación de equivalen-

cia, relación de orden. Igualmente, recordar que en sexto, "antes de introducir las palabras nuevas del programa de clase, será siempre útil aclarar las nociones que hayan sido adquiridas el año precedente y ponerlas en orden en caso necesario".

Ello tranquilizará a muchos maestros y padres, que temen que la "matemática moderna" pueda ser un pretexto para una nueva ofensiva e invasión del verbalismo. Porque, de hecho, éste afecta ya a bastantes manuales escolares recientes de los cursos primarios, en tanto que las "nociones" pueden ser aprehendidas por el espíritu joven, cuando establece, mediante comparaciones, relaciones entre realidades experimentadas y, por consiguiente, "manejadas", así como conexiones entre estas mismas relaciones. Es invitado constantemente en gramática a ello, si ésta no se reduce a una nomenclatura y a una memorización de reglas. La matemática de los primeros cursos debe ejercitarle constantemente en ello. Por lo demás, las instrucciones oficiales invitan al profesor de quinto y de sexto (\*) a hacer una apelación resueltamente a las relaciones gramaticales y a hacer comprender que el lenguaje matemático confiere frecuentemente una significación muy restrictiva a las relaciones expresadas por la lengua corriente.

Igualmente, se percibirá que si bien se declara que es interesante y fecundo para el espíritu el atender a los sistemas de numeración en cualquier base (cambio de base), sin embargo, resultaría imprudente y vano el hacer calcular *oralmente* en otro que no sea el sistema decimal. Porque éste es el básico, "la única numeración oral que conoce la lengua francesa". Es, pues, en ésta con la que se llevarán a cabo la mayoría de los ejercicios sobre las operaciones, particularmente los ejercicios orales. He aquí de nuevo, cómo resulta tranquilizador... para los profesores y para los alumnos.

En el plano más directamente pedagógico o más estrictamente metodológico, las nuevas instrucciones pedagógicas oficiales puntualizan un cierto número de procedimientos didácticos. En esto es en lo que ellas resultan más nuevas.

En primer lugar, evocan las instrucciones anteriores, que contenían un número de puntos de orden psicológico y metodológicos siempre válidos.

Los puntos siguientes son muy oportunamente recordados y con un vigor que muestra claramente dónde aprieta el zapato en demasiado número de clases. Estos documentos:

- condenan un desarrollo del curso dictado y los apuntes tomados a vuelapluma;
- condenan la lección magistral de carácter dogmático.

Aconsejan utilizar, tanto como sea posible, el método más natural del *redescubrimiento*.

(\*) N. del T.—Invertimos el orden en la traducción de los términos franceses *sixième* y *septième*, que con ello resultan, en este caso, equivalentes a los cursos quinto y sexto de Educación Básica en el actual ordenamiento escolar español.

Las orientaciones pedagógicas oficiales renuevan y ponen en guardia con respecto a estos dos puntos: el *empleo de las fichas* y el *trabajo de los alumnos en equipo*.

## EL EMPLEO DE LAS FICHAS

"La organización científica del trabajo ha adoptado con éxito para los adultos el tipo de *enseñanza programada*. Cuando unas fichas dispensan toda la enseñanza, ellas comportan para cada lección los *ejercicios introductivos*, la *formulación* de la doctrina y, por último, toda una *gama de ejercicios* de aplicación. Cada ficha permite un *control personal*, pasándose de una ficha a la siguiente cuando este control se ha realizado. Si el juego de fichas establece una progresión prudente para la comprensión de la doctrina y por la variedad probatoria de los ejercicios, un usuario abierto, cuidadoso y maduro puede prescindir, en lo fundamental, de la presencia y de la acción de un maestro.

Un tipo de enseñanza así resulta conveniente para un espíritu formado, que, sobre todo, busca conocimientos. Sin embargo, no puede resultar conveniente, al menos de un modo casi exclusivo, para alumnos aún jóvenes, pues no se puede dejar al alumno constantemente solo ante sí mismo; si se quiere estimularlo, formarle e instruirle es preciso recurrir a ese conjunto incomparable de recursos que resultan de la presencia y de la acción conjugada del profesor y de la clase en su conjunto. De ello se desprende con claridad la posibilidad de otro modo de empleo de fichas, mejor adaptado que el precedente al ciclo de observación (\*) y que puede ser descrito del modo que figura a continuación.

Las fichas siguen ofreciendo al comienzo los *ejercicios introductivos*, y al final, los *ejercicios de aplicación*. En ellos están escritos los enunciados, y bien escritos, garantizando su exactitud y una ganancia de tiempo. Las unas y las otras son realizadas por los alumnos bajo el control del profesor, que proporciona a cada uno de ellos, en cada momento, la información o los estímulos que son precisos; los alumnos avanzan, por último, en los temas de aplicación tan lejos como sus fuerzas se lo permiten.

Pero entre las fases de introducción y de aplicación es preciso establecer una conexión, el nudo mismo de la lección, que consiste en extraer de las premisas la noción a elaborar. Esta no se obtiene verdaderamente, a esta edad, más que con la dirección personal del docente, hábil para suscitar y para recoger las sugerencias, para organizar la búsqueda, para hacer una síntesis de lo anterior y para obtener de los alumnos una formulación adecuada y definitiva. Toda noción que omitiese esa fase esencial, viva y dinámica, y que concluyese en una formulación, podría producir la ilusión de algo natural. Sin embargo, no sería, en realidad, más que una forma insidiosa de dogmatismo."

Esta aptitud para moverse en el seno de la vida de una clase y para inspirarse en sus reacciones no podría estar vinculada a unas fichas inmutables. El conjunto de las fichas debe renovarse y adaptarse constantemente. Cuando es el producto de un trabajo de edición esto resulta más difícil que cuando se encuentra en estado de policopia, a corto plazo, teniendo como autor al profesor, único responsable de su enseñanza.

(\*) N. del T.—Ciclo equivalente a la segunda etapa de la Educación General Básica del sistema educativo español, con un carácter formativo más que instructivo y de diagnóstico y orientación educativa del alumno.

Es deseable que los profesores encargados de clases paralelas en un mismo centro docente o en un mismo grupo de centros de una zona confronten frecuentemente sus experiencias y se unan para redactar fichas comunes, sustituibles a corto plazo. Este trabajo en equipo asegura una provechosa armonización de los docentes y de los métodos pedagógicos, salvaguardando siempre la libre iniciativa de cada uno. También es deseable que los profesores sean dotados rápidamente de los medios materiales necesarios, de carácter administrativo y de policopias.

Esta invitación a utilizar fichas y estas advertencias contra su inadecuado empleo son testimonio de una experiencia pedagógica acabada. En efecto, quienes comienzan traducen frecuentemente "programación" por confección de una serie lineal de ejercicios sobre fichas o sobre bandas para desarrollar en pequeñas máquinas, que permiten, como las fichas, individualizar el trabajo dentro del marco colectivo de una clase. Se llega así a un tipo de mecanismo intelectual, que camina en dirección contraria del objetivo que se pretende. En realidad, lo que importa en la individualización del trabajo no es la realización material de una serie de ejercicios, incluso si ellos tienden a hacer descubrir y comprender, memorizar y aplicar, una serie de nociones, sino la invitación a cada espíritu al trabajo personal, a la conquista, a la comprensión, a la asimilación de nociones. Cuanto más jóvenes sean los alumnos y menos formado esté su espíritu, más necesidad tienen de autocorrecciones para asegurarse de la validez de sus descubrimientos y de los resultados—a lo que pueden ayudar fichas y máquinas—. También la tienen de *expresar* lo mejor que puedan aquello que ellos han aprendido, a fin de que esta expresión, frecuentemente bastante imperfecta, les ayude a tomar conciencia de lo que es inexacto, incompleto, mal dicho. Las fichas no pueden bastar para ello. Estas pueden introducirse en el trabajo dando "directivas", pueden ayudar a sacar de sí mismo lo que previamente ha sido adquirido y a hacer buen uso de ello en un ejercicio propuesto. Ellas estimulan un pequeño trabajo de investigación y lo guían. Pero la presentación al maestro, la experiencia en la colectividad, que constituye la clase, son indispensables. De ello surge la necesidad de las *puestas a punto*, frecuentemente más cualitativas que formales, y en el orden psicológico, el aliento después del esfuerzo realizado, la seguridad, el impulso, que hace continuar hacia adelante... ¡o regresar hacia atrás y rehacer! Así, pues, las fichas no son más que un elemento de la individualización del trabajo, y éste sólo una fase en el trabajo de clase. Como muy bien es señalado por las instrucciones oficiales, al comienzo del trabajo, ellas invitan al alumno a lanzarse, le guían en sus aproximaciones, a veces en sus conquistas, y le ayudan también a controlarse.

Después del cambio y de las puestas a punto, otros tipos de fichas pueden procurar los necesarios ejercicios de aplicación y, por consiguiente,

de asimilación, como trabajos de extensión con dificultades progresivas, especialmente para los alumnos más rápidos o más dotados.

## TRABAJOS DE LOS ALUMNOS EN EQUIPO

El trabajo en equipo no es menos beneficioso para los alumnos. Ante el individualismo competitivo de unos y la indiferencia apática de otros, se ve aparecer, entre los miembros de un equipo unido, el espíritu de servicio, que el esfuerzo de cada uno debe aportar al equipo entero, y esta emulación es de buena ley. Los equipos se compondrán según unos criterios, que podrán ser psicológicos, y se los modificará periódicamente para evitar una costumbre, que conduciría poco a poco a los indolentes a relajar su esfuerzo o a los lentos a no sostener más su ritmo.

La actividad propia del equipo se realizará generalmente en *trabajos prácticos* y *trabajos dirigidos*. Este tipo de actividad no implica el empleo de fichas, pero puede beneficiarse de ellas, en la medida en que éstas no conciernen solamente a un trabajo estrictamente individual, sino que ellas se prestan también al diálogo y a la cooperación. Esta actividad debe desarrollarse en un clima de orden y respetando la actividad de los equipos vecinos. El mismo profesor mantendrá un carácter colectivo en el control que hace del trabajo del equipo, promoviendo de este modo la responsabilidad colectiva. Por lo demás, la explicación que haya dado en su lengua de adulto quizá será mejor comprendida cuando uno de los alumnos sepa traducirla a sus *coequipiers* en la lengua de estos alumnos y según su mentalidad.

No se podría decir nada mejor. Se señalará que el trabajo en equipo es preconizado, sobre todo, como *trabajo práctico* y *trabajo dirigido* y, por consiguiente, de la aplicación, en tanto que el trabajo individualizado resulta más indicado para la conquista y la asimilación personales de las nociones. En efecto, es preciso tomar contacto con una realidad y dominarla, al menos un poco, para poder hablar de ella válidamente. Es simplemente el sentido común, que confirma la práctica cotidiana. Algunos, impulsados por la moda y la dinámica de grupos, son conducidos a no tomar en cuenta suficientemente este asunto.

Fichas de trabajo y trabajos en equipo logran de los alumnos una intensa actividad, que se traduce casi siempre en una abundante expresión escrita. La *expresión oral* corre el riesgo de sufrir con ello, lo que sería muy lamentable. Así, estas instrucciones oficiales, muy equilibradas, insisten en ello:

"Tanto el empleo de las fichas como el trabajo en equipo conceden una función predominante a las actividades escritas; por tanto, es necesario ejercitar también a los alumnos en las actividades orales, habiendo señalado más arriba el interés general que a esto se atribuye. Agreguemos ahora este aspecto técnico: es, sobre todo, la expresión oral lo que permite al profesor el seguir el encadenamiento real del pensamiento del alumno a medida que es elaborado y, por consiguiente, in-

tervenir al respecto, mientras que una respuesta escrita manifiesta simplemente un resultado ya fijado y que, exacto o erróneo, puede resultar de una interpretación a veces difícil.

Por último, el profesor puede tener necesidad real de la intervención oral de tal o cual alumno si quiere orientar una pequeña investigación, desarrollar una enseñanza, rectificar un error, provocar una curiosidad o un entusiasmo. Una clase tiene resonancias comparables a las de un órgano de múltiples registros es preciso tocar cada uno de ellos. Omitir de manera habitual una de sus actividades normales, como ocurriría si se minimizase la contribución oral de cada uno de los alumnos, sería privar al instrumento de alguno de sus registros y empobrecer así los recursos vitales de la colectividad."

Después de bastantes años, nuestros lectores y cursillistas lo saben, nosotros hemos insistido, por

activa y por pasiva, sobre las necesarias "puestas en común" después de una buena y larga sesión de trabajo. Es el momento privilegiado en que cada uno es invitado a manifestar sus descubrimientos y sus dificultades, a expresarse de un modo natural; en que se estimulan los intercambios; en que se alimenta cierto entusiasmo colectivo; en que el profesor ayuda en las puestas a punto precisas a partir del trabajo real de los alumnos; en que se hacen evidentes las necesarias memorizaciones; en que se lanza hacia adelante o se relanza; en que cumple una buena parte de su tiempo de docente más aún de animador (3).

---

(3) *Pédagogie*, núm. 5, mai 1969, París.

## POR UNA EDUCACION INDIVIDUALIZADA

FRERE MARIE

Todo escolar es singular y no hay más educación que la adaptada a este niño singular. "Me bastó observar a mis cinco hijos—decía una madre muy psicóloga—para no poder dudar de la asombrosa diversidad de los hombres"; aunque estos cinco niños tenían, sin embargo, una marca de familia muy clara. Cada niño tiene, en efecto:

- a) Una complejidad mental propia.
- b) Un temperamento psicológico particular (una emotividad positiva o negativa; una actividad positiva o negativa; una resonancia diversa, que le hace primario o secundario, en función de la clasificación de los caracteres, según Heymans y Le Senne).
- c) Una forma personal de obrar, de pensar y de sentir. Y para el trabajo, varían de un alumno a otro:
  - la aptitud de adquisición;
  - el tiempo exigido, siendo diverso el ritmo de trabajo;
  - el esfuerzo empleado para la asimilación de las materias;
  - el método de trabajo.

El profesor debe respetar esta contextura de espíritu original y subordinar a ella sus exigencias; no puede trabajar en serie (si el precio medio existe, el alumno medio no). Debe ponerse al servicio de todos y de cada uno, según sus justas exigencias y posibilidades. Le hace falta disponer sus intervenciones según una prudente escala, en razón de su importancia y las posibilidades del alumno. Tal niño tiene necesidad de una vigilancia afectuosa y minuciosa, mientras que tal otro se siente tan molesto que esa vigilancia provocaría en él un secreto deseo de evasión.

Todos los buenos observadores de la infancia, biólogos y psicólogos, están de acuerdo en admitir

que las fuerzas constructivas que actúan sobre el niño son de origen interior; que se trata de fuerzas fisiológicas, afectivas, mentales, espirituales. Los diferentes medios en que se desenvuelve el niño (familia, escuela, medio social) sirven solamente de estímulo o de instrumento, siendo condiciones necesarias, pero que no tienen por ellas mismas una virtud eficaz para formar la personalidad. Es en ella misma donde reside el principio de su desarrollo y sólo ella es capaz de asimilar las aportaciones exteriores e integrarlas. Así se justifica en el medio escolar una cierta individualización del trabajo de los métodos y de la disciplina. No se trata tanto de ocuparse individualmente de cada uno de los alumnos que componen la clase cuanto de organizar para ellos aquellas condiciones de trabajo que favorecen al máximo su actividad personal y su rendimiento individual. Se trata de jalonar el camino dejando que cada uno lo ande a su propio paso; de adaptarse a cada uno para desarrollar sus cualidades, corregir sus defectos, compensar sus lagunas.

A pesar de las diversidades, a menudo clasificamos a nuestros alumnos en tres grupos: los que llamamos malos alumnos, los que forman el grupo de los buenos alumnos y, por último, aquellos que designamos como alumnos medianos.

Es encogándose los hombros y con un tono casi de desaliento del modo como el maestro responde mediante la denominación de "mal alumno", ante la mirada interrogadora del inspector, con motivo del niño que ha quedado mudo, apurado, todo triste, durante la inspección de la clase. Desde el punto de vista educativo, son éstos los niños que padecen la clase, que no están integrados en ella y, por consiguiente, no aprovechan o lo hacen insuficientemente, o bien aquellos que, desde el punto de vista de la instrucción, sufren fracasos resonantes en algunas ramas. La inadaptación progresiva de los alumnos puede

y debe ser, si no subsanable totalmente, al menos susceptible de una mejoría evidente. Esta corrección será a menudo la obra del Centro P. M. S., de la familia y del maestro. Corresponde a cada uno el actuar sobre las causas que pertenecen a su competencia. Limitándonos al papel del maestro, en primer lugar, es preciso señalar que, a veces, es necesario muy poco para hacer de un niño una "cabeza de turco", para quien los cambios normales van a resultar casi imposibles. Hace falta también poca cosa para que esto no sea así. El profesor debe tomar más conciencia de esta realidad: hay en su clase alumnos que se quedan atrás. El debe ensayar el medio de ayudar a estos pobres alumnos (algunas veces haciéndoles pasar, por indicación del centro psico-médico-pedagógico, P. M. S., a una clase especial). Esto será, por su parte, un gran acto de caridad cristiana, consistente en retomar el o los elementos rezagados o resignados a la mediocridad, tomándolos por el lado más seguro para desarrollar todas sus potencialidades. El "cómo" de un fracaso y el "por qué" de un desánimo importan más que el hecho mismo para aquél que quiera conocer realmente a sus alumnos y curarlos de sus taras.

Pero el problema se estudiará, sobre todo, en clase. El profesor estará al acecho cerca de las almas, presto a consignar las reacciones. Los gustos y las capacidades escolares se observan bastante fácilmente con tal que se adopte un método adecuado. Aquí se constatará que algunos niños están cansados y desganados por la tarea escolar, ya que se les ha metido de golpe en la abstracción, sin respetar "el tránsito" y sin dejar al tiempo madurar los frutos del interés activo y vital. Incluso se ha omitido el tomar el camino del interés vital y se ha olvidado que es preciso caminar al paso del alumno, respetando su persona y sus virtualidades. En otros casos han faltado los suficientes ejercicios para asegurar la asimilación o incluso se han olvidado, igualmente esas adecuadas preguntas de exploración, que dan cuenta de si verdaderamente el alumno comprende o simplemente repite de modo verbalista una materia retenida, pero no asimilada.

Algunas veces se constatará que el alumno está radicalmente incapacitado para seguir el programa de la clase. El maestro, habiéndolo observado, puede sugerir, buscando la ayuda necesaria, una dirección a seguir; en una palabra, una "fuerza" que tendrá el valor de una palanca. Podrá partir de un ser positivo a formar, de su experiencia y de su actividad espontánea y no de intereses supuestos o impuestos. El maestro buscará aquello que mejor responda a su realidad íntima para permitirle desarrollarse al máximo, para ofrecerle todas las ocasiones imaginables de

intereses o de actividades. Y todo se ganará para este niño, que sufría quizá un complejo de inferioridad; pues es natural que si triunfa en un punto tenderá a perseverar en él, a ampliar su saber y sus conocimientos en este sentido, a introducirse en las actividades y los saberes vecinos. En resumen, a entrar en el grupo de los alumnos normales.

En cuanto al grupo de los buenos alumnos, para muchos profesores son aquellos en que las cualidades morales y sociales superan a las intelectuales propiamente dichas. Parecen exigir de ellos más conformismo que dinamismo y creatividad. La observación y el espíritu crítico son menos importantes que el respeto al profesor. Acontece para muchos maestros como si las cualidades más insistentemente reclamadas del buen alumno respondiesen a una expectativa por parte del profesor y permitiesen el no plantear el problema de la relación pedagógica unívoca y tradicionalmente centrada en el docente. Según una encuesta, en la que se había preguntado a 54 chicas y a 52 muchachos de dos clases tradicionales y de tres clases de "escuelas nuevas" que describiesen un buen alumno y contasen una jornada de clase, el buen alumno es para un grupo (respondiendo según una tendencia general de envidia) el considerado como un juez, tenido por responsable, por la calidad de su trabajo, en relación con la relativa mediocridad de los otros. Pero la mayor parte de los niños, en los dos tipos de escuela, describen un modelo de escolar que se ajusta bastante bien al parecer de algunos maestros citado anteriormente: aquellos en que se subraya la gentileza, la cortesía, la obediencia. Para los padres, el buen alumno es aquel que obtiene los mejores resultados escolares. Sin duda, los maestros están bastante atentos a los resultados escolares, pero los integran en la buena relación profesor-alumno, considerándolos como una consecuencia feliz de una acertada organización de la comunicación pedagógica. La excelencia de los muy buenos alumnos no puede provenir más que de ciertas dotes naturales tan trascendentales como para que no surtan, en cualquier caso, sus efectos. Lo que debe ser el motivo de felicitaciones para estos alumnos no es el resultado bruto, sino la causa moral de este resultado, es decir, la aplicación, la perseverancia, la paciencia, el esfuerzo metódico, la concentración del espíritu.

Para los alumnos medianamente dotados, los resultados deben ser necesariamente medios. Esto está en la lógica de las cosas y si esperamos más es que carecemos de objetividad.

(*La revue des écoles*, núm. 7, marzo 1970. Turnai.)

## APRENDIZAJE INDIVIDUALIZADO: EL PROBLEMA

FERRUCCIO DEVA



Uno de los objetivos fundamentales de la educación es indudablemente la transmisión a las nuevas generaciones de los conocimientos y de las habilidades que la humanidad, en el curso de su historia y de su civilización, ha conquistado y que se consideran esenciales para la formación personal de todo individuo, así como para su adecuada inserción en la sociedad. Nacen así los programas escolares, diversamente orientados, que fijan contenidos culturales y reglas de comportamiento que deben convertirse en patrimonio personal de cada alumno en relación a los distintos cursos y ciclos escolares frecuentados. Pero los programas de conocimiento y las reglas de comportamiento no tendrían alguna significación práctica si no interviniese, por parte de los alumnos, un proceso de aprendizaje. Es decir, una modificación y una reestructuración de los propios conocimientos y capacidades, que inserten, como parte integrante de la personalidad, los contenidos y los hábitos que la institución escolar intenta transmitir a sus alumnos, poniéndolos en condiciones de servirse de ellos para sus actividades y para las eventualidades que la vida comporta.

El aprendizaje de los alumnos es, pues, una de las metas determinantes de la institución escolar, hasta tal punto que el trabajo del docente y la buena organización de una institución escolar vienen generalmente juzgadas sobre la base del nivel de aprendizaje alcanzado por sus alumnos.

En efecto, también históricamente los pedagogos más conspicuos y, sobre todo, aquellos que más directamente han tenido experiencias en el trabajo escolar, como, por ejemplo, Comenio y Pestalozzi, buscaron insistentemente un complejo de principios, de vías, que favoreciesen el aprendizaje de sus alumnos. Pero es sólo recientemente, mediante la ayuda que en este campo la psicología puede ofrecer a la pedagogía, cuan-

do se han dado pasos científicamente satisfactorios en la elaboración de procedimientos que, con una cierta eficacia, ayuden al aprendizaje escolar de los alumnos.

Piénsese, por ejemplo, en el valor que asume en esta dirección el principio, característico de la denominada "escuela activa", de la aproximación cognoscitiva mediante la *manipulación* y el *uso*, en la medida en que es posible, de la cosa o del fenómeno a conocer, habiendo superado el principio de la simple observación visual de carácter externo propuesta por la didáctica positivista. Así, por ejemplo, el criar un pequeño animal en una clase proporciona, evidentemente, una serie de conocimientos mucho mayor y más estable que la simple observación del mismo animalito embalsamado en el pequeño museo escolar.

Otro principio directamente destinado a mejorar el aprendizaje, tenido en cuenta por la pedagogía contemporánea, es el de la *motivación* natural del aprendizaje, que se conecta con el aspecto de problematicidad de la actividad cognoscitiva y que tiene reflejos positivos sobre la atención del niño, que es una de las condiciones esenciales del aprendizaje. A las motivaciones externas, como los premios, los castigos, las calificaciones malas o brillantes, la educación contemporánea tiende de hecho a sustituirlas por motivaciones más directas provocadas por el aprendizaje de forma problemática. Cuando existe un problema que se pretende esclarecer, sea por el niño o sea por el adulto, se produce, de hecho, una movilización de energías, una atención, una concentración tal en el individuo, que hace sumamente provechoso el trabajo cognoscitivo, sin necesidad de recurrir a incentivos de otro género.

Téngase también presente el principio de la *concreción* en sus diversos niveles, a que apela la didáctica contemporánea, especialmente en la enseñanza primaria, determinado por el estadio

de las "operaciones concretas" en el desarrollo de la inteligencia, puesto de relieve por J. Piaget y su escuela. Igualmente acontece con los recientes estudios sobre el estructuralismo en el aprendizaje, que permitirán, evidentemente, mejorar los procesos y los instrumentos didácticos puestos a disposición de los docentes.

La utilización de la psicología del aprendizaje en el campo de la didáctica ha conducido ya, en estos últimos años, a conquistas concretas en muchos campos de la enseñanza. Piénsese, por ejemplo, en los más recientes métodos de enseñanza de la lectura y de la escritura y en lo que ellos facilitan tal aprendizaje en comparación con los métodos tradicionales o bien en la más actual metodología de la enseñanza de la matemática. Sin duda alguna podemos afirmar que en este siglo, y especialmente en estos últimos años, se han llevado a cabo grandes progresos en la investigación de las vías y de los medios que facilitan el aprendizaje.

Sin embargo, también debemos de decir que el estudio de los procesos que facilitan el aprendizaje sólo resuelve el problema a medias, puesto que considera al individuo en general, es decir, atiende al individuo medio, que si bien es indispensable tener presente por razones de investigación, esto es, para fijar los momentos generales de los procesos del aprendizaje, pero que, sin embargo, no existe concretamente en la realidad, resultando una ficción estadística.

Los individuos que aprenden, en realidad, son individuos particulares, con su bagaje de *diferencias individuales*, que la psicología diferencial viene progresivamente esclareciendo y que todo docente conoce perfectamente en sus propios alumnos, conocidos por las manifestaciones externas de ellas.

Naturalmente que entre los individuos no todo son diferencias; también entre los individuos de la misma edad existen características comunes, que se encuentran en medida mayor o menor en todo sujeto, pues de otro modo no tendría sentido alguno el estudio de la edad evolutiva y la determinación de los correspondientes *estadios* evolutivos. Entre los distintos sujetos existen también diferencias en la capacidad de la inteligencia, en las demás habilidades, en la situación física y afectiva, en el ambiente social y en las experiencias vividas; existen diferencias heredi-

tarias y debidas a factores externos, las cuales determinan comportamientos y reacciones bastante distintas en cada uno frente a un mismo hecho o actividad a desarrollar.

Por consiguiente, la conclusión es que cuando el docente se encuentra ante su grupo de alumnos tiene un conjunto de ellos entre los cuales hay indudablemente afinidades, pero también hay otras que es preciso tener presentes en la organización didáctica de la clase. En efecto, existen diferencias de rendimiento escolar, imputables a la diversidad de inteligencia o a otros factores, para darse cuenta de los cuales basta recurrir a la experiencia de cada docente. Hay diferencias en el ritmo de trabajo y también en los *rasgos* que caracterizan toda personalidad; es decir, en el gusto, en las actitudes, en las tendencias de cada uno, que la institución escolar no puede ignorar de modo absoluto.

Naturalmente, éstas son situaciones, en general, conocidas ya en la antigüedad, pero los modos actuales de enfocarlas son diversos. En la pedagogía tradicional se tendía, de hecho, al nivelamiento de la clase, espoleando e incitando con la emulación a los alumnos más retrasados, como escribía Comenio, a fin de poder impartir a todos, en el mismo tiempo, las mismas nociones. Actualmente se ha constatado con claridad la negatividad de esa enseñanza colectiva. Ella no sólo perjudica a los pocos dotados, que terminan por ser rechazados o frustrados en sus necesidades de afirmación, sino también a los bien dotados, que no pueden desarrollar toda la riqueza de sus capacidades, determinando, por consiguiente, un efectivo despilfarro de inteligencia y, por tanto, un real fracaso de la institución escolar. Ni la didáctica colectiva sirve para ir al encuentro de las tendencias y de los gustos de cada uno.

Por consiguiente, es precisa una mutación de las posiciones, en el sentido de que no sean los alumnos quienes hayan de adaptarse a las exigencias de la institución escolar, sino la institución escolar a las situaciones y a las exigencias del alumno, individualizando la enseñanza, para lo cual la didáctica puede servirse, por ejemplo, de los métodos y de los instrumentos que describiremos en próximos artículos.

(Rev. *J. diritti della scuola*, núm. 13, mar. 1970.)

## LA ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADA: LOS PRINCIPIOS

MARIO GIULIMONDI

Si es cierto que la tarea de la institución escolar consiste en promover la formación integral de la personalidad del alumno, en el reconocimiento de su dignidad y en el respeto de los valores que la constituyen, esto es, espiritualidad y libertad, acontece que la enseñanza denominada colectiva, tal como se encuentra aún practicada y difundida por muchos lugares, está justamente en el polo opuesto de aquella otra modalidad de enseñanza en la que el profesor se hace "todo para todos", en la medida adecuada a la necesidades de cada uno, individualizando cada una de sus actividades, en cada momento de su jornada escolar, promoviendo un trabajo que ofrezca al alumno la posibilidad de expresarse y mejorarse a sí mismo, en una continua autoformación y en una continua autosuperación.

Es sobradamente conocida la "técnica" de una enseñanza colectiva, según la más rancia y abstracta concepción de un tipo "medio" de escolar, en el cual se quería configurar a todos los muchachos de la misma edad e incluso de edad distinta, aunque frecuentando la misma clase. El resultado de esta nivelación psicológica es el envejecimiento de la institución escolar, "cruz y no deleite" incluso para los mejores y los más dotados de nuestros alumnos, sacrificados y vinculados a un plan de trabajo adecuado a una hipotética inteligencia media, supuesta como presente en cada uno de los alumnos. Pero aún más sacrificados resultarán los más débiles, los menos dotados, situados fuera de aquella "inteligencia media", condicionante de toda actividad escolar.

"En realidad, sólo la enseñanza individualizada—afirma Dottrens (1)—puede tener en cuenta las diferencias de inteligencia entre los alumnos de la misma clase, las aptitudes de un mismo individuo, su ritmo de trabajo y las correspondientes variaciones, sus reacciones afectivas, su

resistencia a la fatiga, todos los factores personales que intervienen en su actividad y en su comportamiento escolar."

Una confirmación de cuanto hemos dicho la encontramos en la introducción a los programas escolares oficiales, en el lugar en que indicando el fin de la educación primaria se afirma que: "Objetivo esencial de la escuela no es tanto el de impartir un complejo de nociones cuanto de comunicar al muchacho la alegría y el gusto de aprender y de hacer por sí mismo, para que conserve este hábito más allá de los límites de la escuela, durante toda la vida."

"Hacer por sí mismo", es decir, apertura hacia un activismo constructivo, que impulsa toda experimentación, y, en particular, la individualización, que exalta los valores más profundos del activismo. El desarrollo y la potenciación de la personalidad.

"Hacer por sí mismo", es decir, libertad individual, trabajo proporcionado al alumno. He aquí la "fórmula" para una enseñanza individualizada. "Si se acepta la tesis que reconoce como objeto de la educación el ayudar a un joven ser, incapaz y débil, a convertirse en un hombre feliz, moral y capaz, entonces se comprenderá que todo sistema lógico de educación debe dejar a quien se educa la suficiente libertad para que este desarrollo sea posible" (Dewey). Libertad que no se entiende como el dejar al niño libre de que haga lo que le plazca, "sino en hacerlo trabajar en condiciones tales que él pueda liberarse de todos los obstáculos, brotar, progresar según sus capacidades" (Dottrens, *op. cit.*).

Cuando se considere que el trabajo individualizado, según la interpretación más objetiva, cual es la dada por Dottrens, consiste en un "trabajo acomodado a cada individuo, preparado para él, porque se ha considerado necesario hacérselo realizar en determinadas condiciones"; que el trabajo individualizado no es fin en sí mismo, sino

(1) DOTTRENS, R.: *La enseñanza individualizada*. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1959.

“medio a utilizar, conjuntamente con otros, para garantizar al alumno un desarrollo normal y una mejor formación de su espíritu” (*ibidem*); que cuando no es llevado a aplicaciones extremas (como es el caso que ocurre con el plan Dalton) no suprime enteramente la relación maestro-escolar, sino que la hace más profunda y la realiza en el encuentro de las dos personalidades; se puede, naturalmente, concluir que, en la medida más adecuada a cada uno de nosotros, como docentes, un intento honesto, prudente, pero técnicamente orgánico, puede igualmente ser hecho con nuestros alumnos.

Por otra parte, no son minusvalorados los peligros y las dificultades con que uno se puede encontrar por una interpretación *ad litteram* del principio psicopedagógico de una enseñanza tal.

Un examen más cuidadoso de los diversos sistemas didácticos, del plan Dalton, del sistema Winnetka, del método de Proyectos, del mismo método Decroly (el prototipo de los métodos para la enseñanza individualizada), nos advierte de cómo es fácil caer en un excesivo individualismo, con entero daño de la educación para la sociabilidad, que figura entre los fines primordiales de los programas escolares; donde se habla de “finalidades cívicas y sociales de la educación nacional”, de preparación para una “efectiva y consciente participación en la vida de la sociedad y del Estado”. *Socialidad*, por otra parte, que no excluye, sino que más bien supone el desarrollo de la personalidad, la cual es tanto más completa cuanto más se expande, vive y opera en su ámbito, en la sociedad humana.

Por eso debe reconocerse que una enseñanza individualizada, pura y simple, que penetra “por

entero” la vida de la institución escolar, corre el riesgo de falsear las exigencias educativas mismas, porque tiende a aislar al alumno, a encerrarlo en sí mismo, en un desarrollo unidireccional de la propia personalidad, hasta tal punto de poder caer en un egocentrismo y en un egoísmo deletéreo. Allí es donde la personalidad misma resulta sacrificada, porque es privada de su dimensión social. Esto ocurre allí donde el trabajo individualizado suprime por completo la lección colectiva, es decir, la enseñanza de carácter colectivo.

En otras palabras, nos faltaría la relación *maestro-escolar y alumno-con-alumnos*, que se establece, por el contrario, en la enseñanza colectiva *activamente* entendida.

Aún mejor; si Dottrens, después de varias experiencias, ha optado por una enseñanza individualizada moderada, es decir, limitada, pues no suprime la enseñanza colectiva, dada su insustituible aportación social a la personalidad de cada uno, se puede también llegar a concluir que allí donde se comience a aplicar la enseñanza individualizada, la enseñanza colectiva misma experimentará progresivamente su benéfico influjo y no tardará en llegar el día en que la “lección colectiva”, asumiendo—en la polifonía de las diversas individualidades—un carácter comunitario previo, ella misma representará un “momento” y aspecto de la relación maestro-escolar, válida sólo cuando es establecida entre el maestro y el mundo interior de cada uno de los muchachos confiados a sus atentos cuidados.

(*I diritti della scuola*, núms. 6-7, 15-XII-1964.)

## ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE INDIVIDUALIZADO

M. LAENG

Si quisiésemos parafrasear el dicho de Rousseau de que "el hombre ha nacido libre y por todas partes está encadenado", deberíamos decir, en nuestro caso, que "la enseñanza y el aprendizaje han nacido individualizados y por todas partes los encontramos colectivos y uniformes". Pero aunque sin contrastes al efecto, advertimos que el punto de partida de la cuestión de la individualización está realmente, ante todo, en la constatación de que, bien o mal, ya se eduque o se instruya, los *factores individuales* constituyen condiciones determinantes, de tal manera que no se trata tanto de introducirlos en la realidad educativa cuanto, más bien, de saberlos *encontrar y reconocer*. Casi un retorno a la naturaleza, que hace precisamente justicia al pedagogo ginebrino.

Es cierto que las dos perspectivas del enseñar y del aprender, si bien en amplia medida correspondiéndose como una imagen refleja invertida en el espejo, no coinciden frecuentemente en la valoración de aquellos factores individuales. El que se sitúa en el punto de vista de la enseñanza es conducido casi insensiblemente a hacer predominar la consideración del momento objetivo (los valores o, al menos, las materias o, peor, las calificaciones), mientras que quien celosamente defiende el propio derecho a aprender *quod libet* está generalmente en la oposición y toma la defensa del momento subjetivo (la persona o, al menos, el proceso educativo o, peor, el *non serviam* equívoco y falaz). Los unos tienden, en tal caso, a la escuela conforme a un modelo; los otros, a la escuela no conforme a un modelo. Ambos caen en las rocas del conformismo y del no conformismo.

Puesto que, de cualquier manera, es más fácil comprender las razones de la individualización (o de la individualidad) situándose en el lado del sujeto que aprende, es comprensible que históricamente ellas hayan sido reivindicadas, ante

todo, en nombre de la espontaneidad del alumno, de la interioridad del proceso de aprendizaje, de la creatividad que hace un *unicum* siempre nuevo y así sucesivamente. Por consiguiente, se ha dicho que la vieja didáctica del enseñar ha sido sustituida, en la pedagogía de hoy, por una didáctica del aprender, con un desplazamiento del punto de apoyo de la palanca educativa. Efectivamente, la nuestra ha sido y es la época de la psicología genética, de la metodología y de las técnicas de la observación "clínica" (es decir, individual); del *case work*, del *follow up* y del planteamiento científico de los problemas de la *orientación*. Resta preguntarse, como se preguntaba Capponi ante las premuras, consideradas ingenuas, del amigo Lambruschini, si tanta insistencia no se asemeja a aquella del hambriento con respecto a la comida. Es decir, si no traduce verdaderamente una situación, por muchos aspectos dramáticamente opuesta, de despersonalización obliterante y uniformadora.

El viejo esquema de la contraposición entre una escuela para todos (Comenio) y una escuela para cada uno (Rousseau) debe sustituirse por la aspiración a una escuela que sea *para todos* y *para cada uno*. Pero tan seductora fórmula permanecerá sólo sobre el papel, si no se hace el esfuerzo para lograrla, mediante la búsqueda de un equilibrio que nunca es conquistado de una vez para todas. Viéndolo bien, los dos términos de la oposición citada esconden no dos, sino un solo e idéntico peligro: el de resolver la educación en muchos o en un único elemento, pero siempre sobre la base de la pura interacción cuantitativa. La escuela de masa no es menos atomista que la escuela individual, y la segunda no es menos alienante que la primera cuando ambas llevan a cabo muchas, pocas o una sola vez las mismas operaciones, según una mecánica exterior.

Cuando el docente se limita a hablar y a hacer repetir es indiferente que tenga ante sí un solo

alumno o cien mil, del mismo modo que es indiferente para una estación televisiva cuántos sean, o mejor, *cuáles* sean los usuarios que en un determinado momento sintonizan con ella, puesto que los indicios de agrado o de desagrado no denuncian síntomas que produzcan preocupación, como los suspensos escolares.

El problema no consiste en *subdividir* la enseñanza masiva en tantos *canales* paralelos, cada uno de los cuales habría de desarrollar más o menos los mismos contenidos. Se obtendría solamente una dispersión de energías y nada más. Así se comprende la oposición de algunos docentes, ligados al método expositivo-repetitivo, a aceptar las propuestas de individualización. Aplicadas con su "metro", ellas no podrían producir otra cosa que una enorme carga de trabajo improductivo.

El problema correctamente planteado no consiste en subdividir, sino en *hacer interdependientes en su distinción* las actividades de muchos; es, en definitiva, una vez más, un problema de organicidad. Sólo cuando cada uno desarrolla una actividad, que se suelda integrándose con las de otros (y no meramente multiplicándose por números), es cuando realmente se supera la antinomia entre escuela para todos y escuela para cada uno.

Esto resulta posible mediante una adecuada organización de la enseñanza y del aprendizaje. La de la enseñanza debe ser ordenada asegurando unidad de enfoque educativo en la colaboración entre las diversas especializaciones de la cultura. Es lo que se trata de hacer con los *consejos de clase* a nivel de los docentes y con los *grupos* de estudio, de investigación, de trabajo o comoquiera que se los denomine, sin problemas bizantinos, a nivel de los alumnos. La experiencia de nuestra escuela media (\*) es a este respecto quizá demasiado joven, mientras las personas, en cualquier caso, son quizá demasiado viejas (de estilo, aunque no de edad). Pero es evidente que ésta es la dirección adecuada.

Los *consejos de clase* realizan en sí mismos la interdependencia en la distinción, pues funcionan cuando tal es su espíritu informador y no funcionan cuando se substituyen en ellos la dependencia por la interdependencia, el monólogo de uno (o de muchos) por el diálogo de todos. Pero cuando los consejos logran realizar, en el momento "pedagógico" o de conocimiento del alumno, la convergencia de *todas* las solicitudes

(\*) *N. del T.*—La actual Escuela Media italiana se corresponde con la segunda etapa de la Educación Básica española, según la reciente organización del sistema escolar.

educativas, toda la clase es reconocida, como de hecho es, cual organismo vivo, donde cada muchacho tiene su puesto y contribuye de manera individual a la totalidad y los docentes, a su vez, se encuentran formando una comunidad, aunque no uniformados, en el mismo empeño interpersonal.

Los *grupos*, a su vez, encuentran en la vida escolar las razones perennes que impulsan a los muchachos a encontrarse en conjunto, aunque no para pensar ni para querer, necesariamente, las mismas cosas, sino para estimularse y completarse mutuamente, hasta en la competición y en la prueba. En los grupos, la individualización encuentra su ajuste natural por las universales leyes de la adaptación recíproca que rigen los equilibrios de fuerzas.

Así, la organización del aprendizaje surge por sí misma. El *texto* único y uniforme se convierte en el documento de un saber objetivo, al que nos referimos constantemente, pero que es enriquecido por otras fuentes de naturaleza más contingente y más flexible (fichas, folletos, monografías, bibliotecas de clase). Los *deberes* para el hogar, símbolo emblemático de la escuela repetitiva, se transforman en sollicitación para contribuciones más personales, a través de trabajos de pequeñas investigaciones, puesto que se trata de trabajos e investigaciones perfectamente previstos y bien adaptados a los muchachos, no a los padres o a las madres, como ciertas exploraciones han puesto de relieve desgraciadamente.

Por último, la *corrección*, cruz y no deleite de los malos y de los buenos y celebración de los poderes del docente, adquiere la perspectiva del control recíproco, del examen razonado de los propios errores, ampliándose al mismo tiempo a un tipo de valoración continua e interrumpida, que pierde los colores del tribunal para adquirir aquellos del coloquio diario.

Una vez más los docentes de la escuela media pueden redescubrir los rasgos no sólo de una metodología "de moda" o simplemente "según los cuestionarios oficiales vigentes", según expresión de tipo burocrático, sino aquellos de una metodología adaptada con justeza a la naturaleza de los alumnos y (¿por qué no?) a la suya propia, puesto que también los docentes deben "individualizarse", recuperando toda su propia facultad humana de desear y preferir, armonizada en el intercambio, jamás unilateral, con la variedad y la riqueza de los otros.

(*Ricerche didattiche*, núm. 102, feb. 1967, Roma.)

## LA INDIVIDUALIZACION DE LA ENSEÑANZA

C. FREINET

Situaremos todos nuestros esfuerzos prácticos de modernización bajo el título de *la individualización de la enseñanza*, lo que no excluye de ningún modo nuestros esfuerzos de investigación y de realización de una pedagogía, que debe considerar, bajo todos sus aspectos, el comportamiento individual y social de los individuos.

Esta individualización, tímida aún en las orientaciones pedagógicas francesas, es una gran reivindicación de la pedagogía canadiense.

M. Gérin-Lajoie, ministro de Educación del Canadá (Quebec), en su discurso en la Soborna el 29 de noviembre de 1965, decía:

*“La renovación pedagógica se inspira en un objetivo central, la individualización de la enseñanza. De esta manera cada niño podrá progresar según el ritmo que mejor conviene a sus aptitudes y a su propia personalidad, mejor que según las exigencias rígidas de estructuras pedagógicas casi exclusivamente fundadas sobre la adquisición de los conocimientos.*

*La noción de clase-grado desaparecerá progresivamente en la enseñanza primaria para permitir la progresión de los niños según su propio ritmo. Este objetivo sólo podrá ser alcanzado si la concepción misma de la enseñanza a este nivel se transforma, a la luz de los principios y de los métodos de la educación activa.”*

En nuestras críticas de los manuales escolares y de las lecciones siempre hemos señalado el bajo rendimiento de la enseñanza colectiva. El niño, lo mismo que el adulto, sólo trabaja eficazmente cuando lo hace individualmente o en equipo reducido y homogéneo.

Con el antiguo método de los *deberes* y de las *lecciones* todos los niños decían hacer lo mismo y en el mismo tiempo. El profesor, por ello, debe frenar a los alumnos que pudieran ir demasiado aprisa, atender a los retrasados y ajustarse, en

definitiva, a una media, que no favorece más que a una pequeña fracción del conjunto de los alumnos.

Por el contrario, con el trabajo individualizado, cada uno va a su paso, a su ritmo. El rendimiento es entonces del 100 por 100. Por otra parte, el trabajo individualizado no satisface por sí mismo, debe inscribirse en un conjunto lógico y coherente, que es el método general de trabajo.

Presentamos dos formas de trabajo individualizado:

a) La primera se realiza bien por fichas autocorrectivas o bien por cintas grabadas docentes. Hemos puesto en movimiento los primeros ficheros autocorrectivos, en este campo como en muchos otros, a partir de 1930, y para convencerse de las ventajas de esta técnica, vosotros mismos podéis volver a llevar a cabo nuestra experiencia.

Tomad un manual de gramática o de cálculo. Recortad las formulaciones de ejercicios en fichas de cartón de 10,5 x 13,5 en color claro. Tomad el correspondiente libro del maestro y recortad las respuestas y pegadlas en fichas de cartón rojo. Clasificad las preguntas en una caja, las respuestas (rojas) en otra. Así tendréis un fichero autocorrectivo, que con los mismos ejercicios, sin embargo, interesará mucho más a los alumnos.

Esta práctica nos proporciona un resultado inesperado. Por primera vez se concede al niño una cierta confianza, a la que es particularmente sensible. El se controla solo y se siente liberado de la vigilancia obsesionante y puntillosa del profesor. El éxito de esta iniciativa es una primera conquista, que a su vez nos libera de la función de vigilante, que perturba nuestro comportamiento. Hemos realizado en cooperación toda una batería de ficheros autocorrectivos de matemáticas, de gramática y de ortografía, que los docentes podrán completar con los ficheros, que realizarán personalmente según sus necesidades, lo que

nos proporciona unas posibilidades de adaptación que no ofrece ningún otro método.

Los ficheros de cálculo operatorio han sido trasladados, por otra parte, a cuadernos autocorrectivos, que son personales por cada alumno, y que éstos pueden realizar en clase sin moverse o en su casa. Muchas ediciones comerciales, desgraciadamente no siempre bien estudiadas pedagógicamente, se ofrecen hoy a los educadores. Desde hace tres años hemos completado este primer conjunto de ficheros autocorrectivos con cintas grabadas docentes autocorrectivas, que tienen un empleo ideal y de las que hemos previsto su encuadre en la práctica corriente de la clase.

b) También hemos previsto una forma de trabajo individualizado, escasamente autocorrectiva, pero que permite, sin embargo, suprimir las lecciones colectivas; son las fichas-guías y, sobre

todo, en ciencias. El rendimiento no está en la misma proporción que el de las lecciones.

Sólo hay una dificultad, para la que ya hemos previsto la solución: el trabajo individualizado, evidentemente, es más complejo. Ya no se trata del orden aparente de los manuales, en los que basta volver las páginas para saber dónde se encuentra uno.

Necesitamos, para este trabajo individualizado, prever otra forma de organización y control. Llegamos a ello por *nuestros planes de trabajo y nuestros "plannings"*. No entramos aquí en detalles de explicaciones técnicas, que serán objeto de un libro próximo en aparecer: *La individualización de la enseñanza*.

(Rev. *L'educateur*, núm. 19. Supplement au n. 10, 15 febrero 1966, París.)

## II. Experiencias y técnicas didácticas



## CONDICIONES, MODALIDADES Y ENTRENAMIENTO EN EL TRABAJO INDIVIDUALIZADO

JOSÉ FERNÁNDEZ HUERTA

### CONCEPTO

La *enseñanza individualizada* es el conjunto de métodos y técnicas que permiten actuar simultáneamente sobre varios escolares (más de diez o entre cinco y diez) adecuando la labor docente al diverso desenvolvimiento de sus aptitudes y desarrollando la inclinación hacia el trabajo escolar.

Podemos considerar como sinónimos de "enseñanza individualizada" los conceptos: "enseñanza a la medida", "trabajo individualizado", "trabajo personal", "orientación escolar" y "aprendizaje personal". Todos se pueden justificar dentro de lo escolar y ofrecen matices superiores, pero la noción de enseñanza individualizada se ha extendido más y se le debe conceder preferencia.

### ORIENTACION DIDACTICA Y ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADA

La didáctica ha renacido al interpretarse como orientación. Porque la orientación didáctica tiene un sentido geopsíquico enraizado en lo que el hombre es, pero lleno de aspiración hacia lo que puede ser. La orientación parte de este hombre o niño que está ahí, ahora y así, pero que cambiará su estar.

La orientación didáctica es el esclarecimiento de posibilidades de aprendizaje personal con sentido, y por serlo, pretende llegar a la situación personal del autoconvencimiento de la posibilidad de opción y de los beneficios de la elección adaptativa.

La orientación hace siempre referencia a la persona; por ello, si es educativa, equivaldría a educación individualizada, y si es didáctica, a aprendizaje personal. Siempre es cada persona el objetivo de la formación, aunque por razones

económicas hayan existido métodos aplicados a un grupo de personas como si fuesen una sola.

La enseñanza individualizada supone el intento más logrado para atender a cada escolar como diferente a los demás.

### NECESIDAD DE LA ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADA

Sin necesidad de experimentos, cualquiera que reflexione ha de reconocer la superioridad de un sistema de enseñanza que trate a cada escolar de modo diverso y ajustado a sus peculiaridades. Pero al reflexionar con mayor profundidad ha de admitir la imposibilidad teórica y real de lograr un sistema didáctico que se adecúe en cada instante a la variabilidad evolutiva de las distintas personas.

La cuestión entonces se ciñe dentro de estos términos. ¿Hay más distancia entre la supuesta homogeneidad de una clase, sección o grupo y cada uno de los escolares, que entre métodos elaborados con virtualidades genéticas y el desenvolverse singular de cada uno de nosotros? Pero de esta manera no existiría vía resolutoria, porque las unidades a emplear no serían de la misma especie. Para forzar la interrogante, dentro de la comunidad planificada, que es la escuela, es necesario renunciar a la pura singularidad de cada alumno para centrarse sobre una estructura formada por esa misma singularidad y un contenido de saberes debidamente seleccionados considerados como insustituibles. En este caso caminamos por una ruta que nos puede llevar a soluciones.

No olvidemos la existencia de forcejeos didáctico-pedagógicos para conseguir clases homogéneas. Se pensaba que al lograr clases o secciones homogéneas, la labor del docente se facilitaba y la eficiencia se podría multiplicar. Incluso cada

docente podría tener a su cargo mayor número de alumnos si la clase era "realmente homogénea". Mas nos preguntamos: ¿es posible establecer clases homogéneas, entendidas como clases de alumnos en las que todos avanzan en todas las materias con los mismos *tempo* y ritmo, con la misma precisión y profundidad, con los mismos incentivos y rendimientos, etc.? Si esto fuese posible desaparecería la necesidad de la enseñanza individualizada, por reducirse a cero la primera distancia.

Pero la experiencia y la ciencia experimental coinciden al afirmar que cuando los niños están bien clasificados por "uniformidad instructiva" (acéptese esta falsedad o interpretación corriente), las edades cronológicas en cada grado fluctúan bastante. La dispersión aumenta conforme pasamos del primero al último grado de la escuela unitaria o graduada como es de suponer cuando se admiten las "pendientes de crecimiento". Los escolares cuyo cociente de desarrollo es superior al normal, divergen de los que lo poseen inferior o simplemente normal.

La dispersión en edad mental es mayor que la correspondiente a la edad cronológica, porque la inteligencia no es el único factor del éxito escolar. En los últimos grados de escolaridad primaria la distancia puede alcanzar hasta ocho años de edad mental.

En comprensión lectora, ya en el quinto curso o grado, la dispersión alcanza a toda la edad escolar; en operaciones aritméticas hay mayor concentración, pero la diversidad en cada curso oscila entre tres y siete años aproximadamente; en problemas aritméticos es algo similar, siendo ligeramente superior en las materias clasificadas como discontinuas.

Con esto alcanzamos una conclusión: la distancia entre cada escolar y el denominable "escolar medio" en cada clase es tan amplia y diferente, que no puede reducirse ni a cero ni a distancia única. Luego: *En la clase más homogénea es necesario atender singularmente a cada escolar.*

Por tanto, los métodos de enseñanza individualizada deben cobrar un vigor extraordinario, ya que por definición la E. U. C. se planea para

niños de una pequeña localidad o comarca, de todas las edades, sexo, inteligencias, estudiosidad, etc.

#### PRETENSIONES, LIMITES Y CONSECUENCIAS

Por su sentido orientador, las pretensiones son las máximas posibles, pero las puedo reducir: 1.<sup>a</sup> Ser individualizada en cuanto al contenido o materia a aprender. 2.<sup>a</sup> Ser personalizada en cuanto al ser que aprende. 3.<sup>a</sup> Promover el juego libre de la heterogenidad para no ahogar los impulsos personales. 4.<sup>a</sup> Adecuarse a nuestra originalidad, singularidad o dignidad en su proceso genético. 5.<sup>a</sup> Fomentar actitudes y hábitos sociales de convivencia conforme las situaciones.

Quedan limitadas por la opacidad de la singular originalidad de la persona y por la imposibilidad del ajuste exacto y gradual.

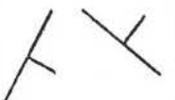
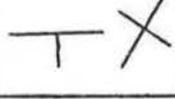
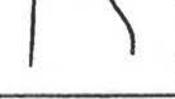
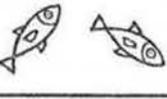
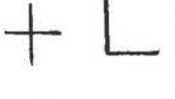
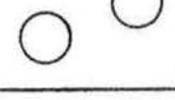
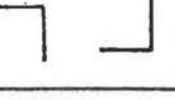
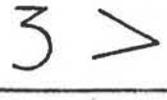
Las primeras consecuencias de la individualización ya se conocían con otros sistemas: Graduación de las actividades de acuerdo con la dificultad. Después se dirá: Atender a que dichos trabajos sean seguidos y resueltos de acuerdo con sus potencias. Luego *el éxito dependerá del material escolar* con que se ayude al maestro para matizar un conjunto de actividades que desenvuelvan al máximo las posibilidades de cada alumno.

#### MODALIDADES

Como van en aumento, quiero destacar las cuatro más importantes: Dalton, Winnetka, Freinet y Fichas.

Los cuatro pueden ser de gran utilidad, pero exigen condiciones distintas. El Dalton Plan exige una escuela unitaria con distintos sectores y con una distribución espacial que permita aislamientos grupales a modo de laboratorios. Conseguido el material y espacio suficientes para su manejo, el Dalton Plan, por medio de sus asignaciones, horarios optativos, tarjetas individuales

<b>Esquema</b>	<b>PREDISPOSITIVAS APRESTADORAS</b>
Quehacer indirecto o alusivo	
Actividad apoyada en aptitudes emergidas	
Favorecen el "despertar" aptitudinal.	

y de laboratorio, facilita el avance de cada alumno de acuerdo con sus potencias.

El sistema Winnetka tiene una exigencia todavía no muy aceptada por nuestros maestros: los escolares no deben intentar aprender lo que no les es posible, dada su evolución mental y personal. En estos momentos no disponemos de libros de trabajo (en los que se apoyan las actividades de los niños) de acuerdo con este sistema, al que puede considerarse como uno de los mejor logrados.

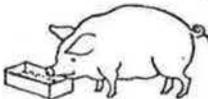
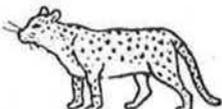
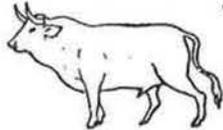
El método Freinet se apoya en la expresión libre y en la renuncia al texto escolar comercializado. No obstante, la Cooperativa de Profesores ha impreso y comercializado fichas documentales,

nutricias y de ejercicios. Las fichas "madre" o nutricias sustituyen al texto escolar, siendo ellas mismas texto a aprender.

### SISTEMA DE FICHAS

La carestía del material, por un lado, y la posibilidad de que el material ofrecido por diversas editoriales sólo contenga un porcentaje de aciertos junto a otro de desaciertos, ha llevado a las fichas. Las fichas suponen una superación realista y económica del sistema de Winnetka, aunque el modo de trabajo pueda representar la mayoría de las veces una pérdida de tiempo.

<p><b>Esquema</b></p> <p>Hacer firme sobre aptitud vacilante o naciente.</p> <p>Apoyo sobre nivel mínimo y aptitudes ligadas.</p> <p>El tránsito estimulante-critica y "aprestadora"-estimulante depende del "tempo personal".</p>	<p><b>ESTIMULANTES</b></p>
--	----------------------------

<b>SONIDOS</b>	
 <b>gruñe</b>	 <b>roe</b>
 <b>cacarea</b>	 <b>aulla</b>
 <b>muge</b>	

Por su diversidad de tamaños, formas y colores; por su multiplicidad y facilidad de reproducción; por su adaptación analítica o sintética a objetivos más específicos que a objetivos generales, y por su economía, una vez bien preparadas, dan lugar a una poderosa dinámica de trabajo: intercambio, sustitución, acumulación, clasificación, revisión y manejo. No debemos olvidar que mucha de la cultura de los eruditos no consiste más

que en un buen sistema de fichas y un manejo altamente funcionalizado de las mismas.

Los procedimientos que utilizan las fichas son cada vez más. Entre ellos, y por su antigüedad, citaremos el de observación natural (por Deschamps-Alexander), el de observación libre (por Freinet), el de equilibrio empirista (por Dottrens) y el de concreción sistemática (por Fernández Huerta).

<p><b>Esquema</b></p> <p>Numerosos elementos de una materia</p> <p>Area cubierta: pequeña.</p> <p>Todos los ejercicios diferentes.</p>	<p><b>DIAGNOSTICAS</b></p>
--	----------------------------

$\frac{0}{5}+$	$\frac{1}{3}+$	$\frac{2}{1}+$	$\frac{3}{2}+$	$\frac{4}{0}+$	
$\frac{1}{4}+$	$\frac{0}{2}+$	$\frac{1}{1}+$	$\frac{0}{3}+$	$\frac{2}{2}+$	
$\frac{3}{0}+$	$\frac{4}{1}+$	$\frac{2}{0}+$	$\frac{5}{0}+$	$\frac{1}{2}+$	
$\frac{0}{0}+$	$\frac{2}{3}+$	$\frac{0}{4}+$	$\frac{3}{1}+$	$\frac{0}{1}+$	$\frac{1}{0}+$

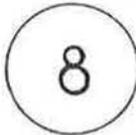
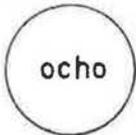
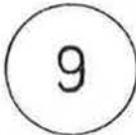
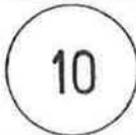
Las fichas de Deschamps (ecopsicológicas) incitan al escolar para que observe lo que le circunda, con preferencia lo que se mueve o cambia. Las de Freinet significan la traducción de tres tipos de libros: documentales (equivalen a los libros de consulta ajustados a lo que un primario debe aprender); las "madre", que yo llamo nutrias (equivalen a libros de textos muy bien seleccionados), y las de ejercicios (son los capítulos más mecánicos de los libros de trabajo).

Las fichas de Dottrens tienen un gran sabor psicopedagógico apoyado en la diagnosis y ejercicios correctivos. Nacieron más como técnica correctiva que como sistema completo o sistema capaz de abandonar todo otro libro de trabajo. Así, las fichas de recuperación (para incorporar a cada escolar a la marcha ordinaria y colectiva

al reducir los fallos o errores debidamente diagnosticados), las de desarrollo (para escolares mejor dotados que han finalizado la labor colectiva), y dos tipos posteriores que avanzan hacia lo sistemático: de ejercicios (como Freinet) y de autoinstrucción (para llevar hacia la reflexión y facilitar la labor posterior del maestro).

De acuerdo con los anteriores, he elaborado un sistema bastante detallado, al pensar en el maestro de primaria (principalmente), de modo tal que le sirviese para proponer y realizar actividades que, a veces, por culpa de los contenidos a estudiar, se olvidan. Algunas de las subdivisiones pudieran ser innecesarias para los maestros hábiles, porque las ponen siempre en juego. En su elaboración he procurado: atenerme a los principios de la didáctica integral; apoyarme en las

<p><b>Esquema</b></p> <p>Imagen para captar léxico gráfico. Conceptos en términos más usuales. Datos con respuesta o resultado.</p>	<p><b>ADQUISITIVAS</b></p>
---	----------------------------

causas del aprendizaje de modo expreso; tener en cuenta los sentidos orientador y expresivista de la didáctica; distinguir las actividades individualizadas (a ser realizadas por cada uno de acuerdo con un plan instructivo), de las socializadas y de la transformación del carácter; orientar las actividades dentro de la máxima especificidad y variación; aceptar el sentido itinerante y transferente del aprendizaje (el aprender y dominar esto me impulsa a aprender o dominar eso; el aprender esto favorece aprender aquello); aplicarlo a clases de cualquier número y heterogeneidad (aunque, a mayor cuantía y menor homogeneidad tiene que incrementarse el número de fichas); establecerlo como sistema amplio, pero abierto; formar una clasificación práctica, por lo que las clases pueden implicarse las unas en las otras, porque la forma y presentación así lo exigiese.

En la actualidad las fichas se agrupan en diez tipos, con subclases que han recibido nombres distintos para favorecer la comprensión de los objetivos. Esta multiplicación de calificativos puede aparentar monotonía e infantilismo, por lo que en los ficheros correspondientes irán como sustantivos. Así, por ejemplo, en las incitativas: sugeridoras, problemáticas, etc., se escribirá: su-

gerencias, problemas, condiciones, descubrimientos, creación.

Los tipos y subclases son:

*Según el contenido* (materias escritas y manuales); *conforme la madurez* (predispositivas, estimulantes y críticas); *desde la motivación* (incitativas: sugeridoras, problemáticas, completivas o condicionales, descubridoras y creadoras; comprobadoras: de avance y diagnósticas); *según el ejercicio* (adquisitivas; interrogativas: significativas y mecánicas; resolutivas, explicativas y correctivas); *conforme la orientación* (indicativas, descriptivas, neomónicas, aplicadoras, electivas, incorrectas, ordenadoras, clasificadoras, propositivas, esquemáticas, diagramáticas, resumidoras, exhaustivas, evaluadoras y bibliográficas); *de acuerdo con la integración* (asociativas, causales, integradoras, sistemático-interpretativas, sistemático-conclusivas); *desde el estamento* (parvulares, primarias, medias y universitarias); *según el estilo* (iniciativas: fijas y variables; respuestas: predeterminadas, fijas = recuerdo y lección = limitadas e indeterminadas; tiempo de respuesta: fijas, impulsivas y libres); *de acuerdo con la forma y clasificación* (tamaño: normal, doble y mitad, cartones; agrupación: simples, dobles, plegadas, corredera; presentación: manual, mecanografiada, policopiada, impresa; clasificación: carpetas y ficheros); *conforme la elaboración y uso* (especialistas, profesores, alumnos; preparatorias, coadyuvantes, com-

## Esquema

## EXPLICATIVAS

En la ficha.....cuando.....debe.....  
porque.....y.....de otro modo podría..

.....

Ahora realiza la ficha.....y la.....

Si obtienes resultados exactos puedes seguir, si fallas de nuevo toma la particular:

.....

Gf-III-44

En la ficha Gf-III-44 el mapa representa el valle del Ebro porque al Norte figuran con su nombre los Montes Pirineos y desemboca en el Mediterráneo. Fíjate además en una ciudad: Zaragoza. Haz ahora las fichas Gf-III-46y Gf-III-48.

plementarias y exclusivas). El sistema sigue abierto en la actualidad. Los tipos no se excluyen, por ser clasificación realista.

### ENTRENAMIENTO EN EL TRABAJO INDIVIDUALIZADO

El trabajo individualizado ofrece en las E. U. C. dos grandes vertientes: el maestro y los alumnos. El primero será decisivo en cuanto a la aceptación y puesta en práctica del método; los segundos, en cuanto a la realización eficiente y conservación del material.

El maestro llega al sistema del trabajo individualizado en un momento de avance. Antes que él vaya a intervenir, los especialistas han trazado esquemas, propuesto y realizado los primeros ejemplos, y han comprobado resultados. Antes que él, técnicos intermedios (que pudieran ser especialistas) han multiplicado y variado los ejemplos o las fichas, para que los libros de trabajo sean lo más flexibles. Mas las clasificaciones realizadas por expertos han de ser puestas en plan de marcha por el maestro, y las fichas con validez múltiple han de ser completadas para su comunidad

escolar. El maestro también puede conseguir nuevas fichas hechas íntegramente por sus alumnos y que valdrán en cursos siguientes para otros escolares, o en el mismo curso (si son muy episódicas) para los más jóvenes. Luego en nuestras escuelas el maestro de unitaria inicia la labor individualizado con carencia de material. En esta situación el primer consejo ha de ser: las fichas sólo deben servir para ayudar a la labor magistral ordinaria.

La forma de acostumbrar a los escolares al trabajo con fichas va presidiada por la calma y la prudencia. En las E. U. C. los escolares realizan muchas veces lo que se denomina "trabajo autónomo" o trabajo que no es vigilado directamente por el maestro. Normalmente este trabajo es aplicación del realizado inmediatamente en compañía del profesor. Los alumnos supuestos bien preparados se dedican a realizar las actividades previstas para dicho instante. En estos momentos es cuando se deben poner en juego las primeras series de fichas.

Supongamos concluida una lección, unidad o parte bien definida de la lección o unidad. El maestro, antes de dedicarse a otro grupo o sección, entrega a los niños fichas de acuerdo con su

## Esquema

## INDICATIVAS

Hipótesis finalista discente.....

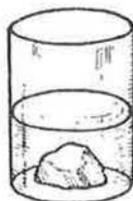
Señalamiento de tres o más vías resolutivas.

Indicación del término de cada vía.

Propuesta de avance metódico en cada vía.

Opción personal de vía.

C.F. II-12.



Para aprender el Principio de Arquímedes puedes:

1º-Estudiar la definición para repetirla de memoria; 2º-Estudiar la demostración; 3º-Tomar cuerpos simples, sumergirlos en agua y estudiar los cambios. Con lo primero responderás bien a preguntas orales; con lo segundo a las escritas; con lo tercero dominarás prácticamente el problema.

preparación y potencias mentales para que ellos trabajen. El número de fichas entregado a cada escolar dependerá del tiempo concedido para realizar la labor y la dificultad de los ejercicios propuestos.

El escolar realizará los ejercicios convenientes para resolver del modo más adecuado posible lo

## Esquema

## CORRECTIVAS

Para vencer la dificultad de las fichas.....  
 copia..... haz..... vuelve a realizar.....  
 traza..... pronuncia en voz alta..... com-  
 bina.....

sus ejercicios mediante la respuesta prevista para los mismos (pronto se comprende que estas fichas de ejercicios no equivalen a grandes redacciones escritas en las que lo personal es lo más importante). La coincidencia permite a los niños realizar otras fichas más o actividades complementarias del orden artístico. El fallo o error llevará a las fichas explicativas (clasificadas con sistema concorde con el anterior) y, finalmente, a las correctivas cuando se fracase en el nuevo ejercicio similar propuesto en las explicativas.

Una vez utilizadas como complementarias del trabajo dirigido por el maestro y dominado el sistema, el maestro las puede emplear antes de su actividad directiva para habituar a los niños a captar las diferencias entre ejemplos generales y específicos, entre grandes canales del aprendizaje y canales singulares. De este modo pasan a ser ejercicios previos o preparatorios (aquí ocu-

que se le propone. Mas todo trabajo escolar debe ser seguido, en lo posible, por la corrección y la evaluación. Como el maestro no dispondrá del tiempo suficiente para la corrección oportuna, tendrá dispuestas (a modo especial, al principio, y general, más tarde) las fichas resolutivas o de respuestas. El escolar apreciará la exactitud de

## Ort.V-27.

Has tropezado con una dificultad. Para vencerla copia cinco veces estas palabras: dije, deduje, induje, predije, reduje. Escríbelas con mayúsculas y minúsculas. Pon la j en color rojo. Aprende las palabras de memoria; escríbelas muy rápido. Pronúncialas en voz alta letra a letra. Trázalas con el dedo. Escríbelas dos veces con g con la intención de hacerlo mal. Haz la ficha Ort.v-34.

pan rango especial las fichas clasificadas de acuerdo con la madurez discente).

Habituados a este manejo de las fichas (que se elaboran en colores distintos conforme su utilización) viene el planteamiento del método general. Método general que no lo será para todas las horas de la clase, sino para aquéllas que se hayan previsto en el programa de acuerdo con las necesidades de individualización y de socialización de las tareas.

Para ello hay que utilizar ficheros y carpetas de acuerdo con el tipo de la ficha. Los escolares serán acostumbrados a su manejo y dispondrán de dos tipos de actividades: optativa (manejar y realizar ordenadamente las que les plazca) y selectiva (manejar y realizar un número determinado).

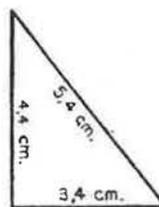
(La escuela unitaria completa, CEDODEP, Madrid, 1961.)

## Esquema

## INCORRECTAS

Advertencia de datos, inferencias o soluciones erróneas.  
 Oferta de elementos correctos e incorrectos  
 Extracción de lo erróneo y sustitución correcta.

## Ge.



En este triángulo rectángulo un dato es falso. Elige el valor erróneo más fácil de comprobar y sustitúyelo por el cierto.

Si dejásemos estas medidas de los lados, ¿qué clase de triángulos obtendríamos en razón de los ángulos?

## EL APRENDIZAJE INDIVIDUALIZADO

FERNANDO DEVA

### I. LAS REALIZACIONES

Ya hemos visto como el problema del aprendizaje es enfocado en una doble dirección. De una parte, considerando los procesos naturales del aprendizaje, que la ciencia viene esclareciendo, estableciendo una didáctica adecuada a ellos. De otra parte, teniendo en cuenta las diferencias individuales y trazando consecuentemente una didáctica que no considere de modo uniforme a todos los alumnos, sino que organice su trabajo en relación con las capacidades, las tendencias y los gustos de cada uno. En otras palabras, la didáctica colectiva, aun cuando pueda ser perfeccionada, por su íntima estructura es insuficiente para afrontar los problemas del aprendizaje.

En efecto, los esfuerzos más actuales son llevados a cabo en la dirección de la didáctica individualizada. Ella es la didáctica del futuro indispensable para un auténtico mejoramiento y modernización del proceso educativo. A este propósito remitimos, entre otras muchas posibles, a la opinión de J. S. Bruner, claramente indicativa de las tendencias más recientes: "Hemos sostenido ya que la valorización de la excelencia no debe limitarse sólo a los estudiantes particularmente dotados; por el contrario, hay que añadir que una fórmula igualmente inadecuada sería también aquella de una enseñanza ordenada a la media de los estudiantes, con un saber que vaya bien a todos. Somos muchos los que creemos que la clave consiste en descubrir lo que pueda estimular al estudiante particularmente dotado sin hacer decaer la confianza y la voluntad de aprender a los ingenios menos afortunados" (1).

Las investigaciones y las experiencias para crear una didáctica individualizada se remontan

al comienzo del siglo. En este artículo señalaremos algunas de las realizaciones en este sentido, teniendo presente, sobre todo, las concretas posibilidades de uso actual en nuestras instituciones escolares. En el epígrafe siguiente expondremos un método individualizado de enseñanza, puesto a punto por nosotros y experimentado con notable éxito, ya desde hace varios años, en la escuela experimental "Bon-Compagni", de Turín.

Para facilitar su presentación podemos dividir los diversos intentos de didáctica individualizada en tres grandes apartados: el sistema de las clases homogéneas, los auténticos y propios métodos individualizados y los especiales instrumentos didácticos que tienden a individualizar algunos aspectos del aprendizaje.

Históricamente, el sistema de las *clases homogéneas* nace a comienzos de siglo y la realización más comúnmente citada es la que tuvo lugar en la pequeña ciudad de Mannheim (1900). En este sistema didáctico se estructuraban las clases paralelas no al azar, sino reagrupando a los alumnos en las diversas clases en función de sus capacidades, tendencias y otros elementos particulares, de tal modo que las clases fuesen precisamente lo más *homogéneas* posibles; es decir, que la diversidad entre los alumnos de una misma clase fuese la menor posible.

Este sistema didáctico ha tenido que hacer frente a varias críticas. En primer lugar, porque no elimina en su base la enseñanza colectiva, aun cuando se dirija a un grupo de alumnos en los que las diferencias personales son de ordinario menores. En segundo lugar, por las dificultades que entrañan las tareas de clasificación. Por último, en virtud de las situaciones socialmente inadecuadas que frecuentemente se crean, incluso por razones técnicamente objetivas. Sin embargo, ofrece la ventaja de atender de algún modo, a falta de mejor solución, a las exigencias de la individualización del aprendizaje.

(1) BRUNER, J. S.: *Dopo Dewey, il processo di apprendimento nelle due culture*. A. Armando, Roma, 1964, pág. 110.

Una vuelta a este sistema didáctico lo constituyen las actuales "clases diferenciales" de la enseñanza primaria y las "clases de adaptación" o clases diferenciales de la enseñanza media. Estas clases han replanteado en más de un caso antiguos problemas didácticos. Sin embargo, las consideramos útiles, al menos hasta que se implante una auténtica didáctica individualizada, que efectivamente sustituya a la actual y generalizada enseñanza colectiva. No obstante, se debería prestar la máxima atención para no hacer aparecer, ni incluso externamente, estas clases como distintas de las normales, entre las cuales, por el contrario, deberán estar consideradas.

Sin embargo, la solución más radical al problema de las diferencias individuales de los alumnos es afrontada por los métodos individualizados de enseñanza. La didáctica colectiva establece que los alumnos desarrollen simultáneamente las mismas actividades trabajando individualmente, mientras que los métodos individualizados se proponen crear, mediante los instrumentos adecuados, un esquema y una dinámica didáctica, en la que, simultáneamente, los alumnos puedan desarrollar actividades diversas, de tal modo que puedan realmente ser adecuadas a las capacidades y a las inclinaciones personales de cada uno.

Entre los métodos clásicos de este tipo consignamos el de María Montessori, aún muy seguido actualmente, que fue la primera creadora de un verdadero método individualizado, especialmente para las escuelas de párvulos. Otros métodos individualizados que han tenido una notable resonancia son los de Winnetka, debido a T. W. Washburle, y el denominado plan Dalton, de H. Parkhurst, ambos aparecidos en América entre los años 1920 y 1922. Estos métodos americanos, no obstante sus innegables méritos, son inaplicables en nuestro país, puesto que implican una total reestructuración de la enseñanza, que no resulta posible por el ordenamiento centralizado de nuestra educación. Sin embargo, nos resultan útiles, bien por sus principios, bien por los instrumentos didácticos que nos ofrece.

Por el contrario, de un interés más directo nos pueden resultar los específicos instrumentos didácticos, aún de reciente puesta a punto, que tienden a individualizar algunos aspectos del aprendizaje. Se podría decir que se trata de intentar una progresiva individualización del aprendizaje, mediante el gradual estudio de introducción de instrumentos específicos que progresivamente puedan modificar la habitual enseñanza colectiva en la dirección de una didáctica individualizada. Esta puede ser una vida real hacia la individualización del aprendizaje.

Entre los instrumentos más recientes señalaremos algunos de los más accesibles. Para empezar podemos recordar los ficheros o "sistema de fichas" puesto a punto por R. Dottrens, para los que se puede consultar con provecho el libro publicado por este autor (2). Consideramos que en este sentido tienen un particular relieve los instrumentos elaborados por C. Freinet en la

última, y menos conocida, fase de sus investigaciones pedagógicas, prácticamente encaminada a crear instrumentos para el trabajo individualizado, a fin de hacer frente a las nuevas exigencias de la enseñanza, como resultan ser los pequeños volúmenes monográficos de la *Bibliothèque de travail*, las fichas autocorrectivas para ejercicios en las diversas áreas de aprendizaje, las fichas para investigaciones individuales guiadas, una máquina simple con los correspondientes programas para la enseñanza. En esta dirección pueden también situarse algunas investigaciones llevadas a cabo por el Instituto Superior de Pedagogía de Ateneo Salesiano, que han concluido con la creación de instrumentos didácticos específicos (3). Entre tales instrumentos específicos podemos citar igualmente los juegos educativos y las fichas para el aprendizaje individualizado de la lectura y de la escritura elaboradas por nosotros y ampliamente experimentadas (4). No señalamos ahora otros instrumentos de los cuales nos hemos servido directamente para nuestras experiencias, en cuanto que de ellos hablaremos más ampliamente en el epígrafe siguiente.

Terminaremos nuestra rápida exposición sobre los instrumentos para individualizar determinados sectores del aprendizaje recordando el movimiento de la instrucción programada, para la cual sólo existen todavía en nuestro país escasos instrumentos utilizables. Sin embargo, se puede suponer que entre estos instrumentos, bien en forma de libros, bien en forma de máquinas para enseñar, tendremos pronto un rápido incremento.

## II. NUESTRAS EXPERIENCIAS

En nuestras experiencias nos hemos preocupado de llevar a cabo una didáctica individualizada que sea de posible puesta en práctica en la normal situación de nuestra educación nacional, no haciendo ascender el costo de su realización a fuertes cifras. Ahora expondremos nuestras investigaciones y experimentación, que afectan a los cursos correspondientes al segundo ciclo (3.º, 4.º y 5.º) de nuestra actual enseñanza básica.

El primer problema considerado ha sido el de los contenidos de la enseñanza. Estos han sido incluidos en un *programa mínimo*, que es aquel que todos los alumnos deben conocer para ser promocionados al curso siguiente y en un *programa de desarrollo*. Como *programa mínimo común* hemos utilizado, en principio, todo cuanto está previsto en los contenidos cognoscitivos de los programas oficiales, promulgados por el Ministerio. En realidad, nuestro sistema individualizado es lo suficientemente independiente de los contenidos como para que éstos puedan ser modificados o actualizados sin perjudicar la estructura. Por el contrario, el *programa de desarrollo* se estructura en el sentido de una profundización de especiales sectores de los contenidos del pro-

(3) Cfr. GALONGHI, L.: *Drove diagnostiche e schede di recupero per le quattro operazioni*. S. E. S., Torino.

(4) Cfr. DEVA, F.: *El aprendizaje individualizado de la lectura y la escritura*. Ed. Escuela Española, Madrid, 1969.

(2) DOTTRENS, R.: *La enseñanza individualizada*. Ed. Kapelus, Buenos Aires.

grama común o bien de una ampliación por encima de aquéllos.

Otro problema afrontado ha sido el del tiempo a dedicar a las actividades individualizadas. Ningún sistema individualizado suprime en su totalidad las actividades colectivas o de grupo, por lo cual también nosotros consideramos que se debe dejar a ellas un notable espacio temporal, siendo indispensables para afrontar de un modo adecuado los problemas educativos. Se trata, por consiguiente, de dar a las actividades colectivas, a las actividades de grupo y a las actividades individualizadas la justa parte del tiempo de que se dispone.

Después de una investigación preliminar (5) hemos subdividido el año escolar en grupos de *tres semanas*, período que nos ha parecido adecuado para afrontar, de un modo progresivo, un sector orgánico de trabajo sobre el *programa mínimo común*. De estas tres semanas, *dos* están dedicadas al trabajo colectivo y *una* al trabajo individualizado. Naturalmente esta subdivisión no es rígida, puesto que en cualquier momento de la semana, correspondiente al trabajo individualizado, se puede poner en práctica alguna actividad de tipo colectivo o viceversa.

Este esquema no se ha establecido arbitrariamente, sino sobre la base de una amplia experiencia llevada a cabo entre los docentes del segundo ciclo (\*), que ha conducido, entre otras cosas, a establecer cómo del tiempo generalmente dedicado a presentar o a explicar un nuevo contenido cultura, ocurre que dos tercios de este tiempo son invertidos en una primera presentación de él, mientras que el tercio restante se destina a repetir las explicaciones para aquellos alumnos que no han comprendido. Así, pues, hemos tratado de dejar al docente un tiempo mayor para atender individualmente o en pequeños grupos a aquellos alumnos cuyo aprendizaje es más lento, permitiendo al mismo tiempo a los restantes alumnos el no tener que sufrir repeticiones o realizar ejercicios inútiles, sino que progresen durante este tiempo mediante un programa individualizado de desarrollo de sus conocimientos.

Así, pues, en las dos semanas de actividades colectivas se desarrolla un cierto sector del programa mínimo común. En la tercera semana, dedicada a las actividades individualizadas, el docente puede emplear una buena parte de su tiempo en una enseñanza individual o en pequeños grupos para los alumnos con retrasos en el aprendizaje, mientras que los demás alumnos, guiados por instrumentos didácticos adecuados, trabajan por cuenta propia empeñados en un programa de desarrollo de los conocimientos, liberando, por tanto, al docente del deber de ocuparse de ellos.

En éste, como en cualquier otro sistema de enseñanza individualizada, adquiere una importancia decisiva los instrumentos didácticos uti-

(5) Cfr., para mayor información, DEVA, F.: *Verso l'apprendimento individualizzato*, Leonardi, Bologna, 1968.

(\*) Este segundo ciclo escolar en el ordenamiento del sistema educativo italiano se corresponde con los tres últimos cursos de la primera etapa de E. G. B. en la actual organización pedagógica española.

lizados, sin los cuales no puede haber individualización de la enseñanza. Entre los usados por nosotros corresponde el puesto de mayor relieve al fichero denominado de "trabajos libres", que es el instrumento fundamental para la puesta en práctica para el programa de desarrollo.

Se trata de una serie de fichas que sirven de guía para pequeñas investigaciones, cada una de las cuales hace acometer al alumno un problema específico, que puede ser de ciencias, de historia, geografía, lengua, religión, etc. Generalmente, cada ficha está dividida en tres partes: la primera sirve para problematizar la cuestión que ha de ser afrontada y elaborada y remite, de modo simple y claro, a todas las indicaciones bibliográficas para la investigación misma; la segunda indica los trabajos a desarrollar; la tercera es una serie de preguntas a las que hay que responder, que sirven para centrar la atención en aspectos sobresalientes de la investigación llevada a cabo y como control para el docente.

Recogemos un ejemplo de las fichas utilizadas para tercer curso (cartulinas de 17 x 14 cm.).

#### LA VIDA EN EL DESIERTO

I. Los desiertos no están de un modo absoluto carentes de vida. Para conocer algunos aspectos de la vida en los desiertos lee el libro *La vida del desierto*, escrito por D. Goetz (n.º 2), en la página 38.

Cuando encuentres una palabra que no conozcas, vete a buscarla al vocabulario. Después escríbela en un papel adecuado para unirlo a tu trabajo, indicando al lado de cada palabra su significado.

II. Si encuentras alguna tarjeta o figura que puedas recortar y que represente una parte del desierto pégala sobre un papel de tu trabajo o bien haz un dibujo que represente un desierto. Igualmente, dibuja tal como las encuentres en el libro leído o pégalas alguna figura de plantas que crecen en los desiertos, escribiendo al lado su nombre y sus características principales. Dibuja o pega figuras de animales del desierto, haciendo también una relación de los descritos en el libro e indicando de qué se alimentan.

¿Sabrás también exponer con tus palabras la curiosa historia de "topo acaparador"?

III. Responde a las cuestiones siguientes:

1. ¿Por qué los desiertos son áridos, es decir, casi sin agua?
2. ¿Qué son los oasis?
3. ¿Por qué en los desiertos no hay plantas o son muy raras?
4. ¿Por qué las plantas grasas pueden vivir en el desierto?

De estas fichas, los alumnos tuvieron a su disposición en tercer curso 66, de las cuales ya tenían 40 desde el comienzo del año escolar, puesto que debe haber, al menos, una por cada alumno. En cuarto curso tenían 114, ya que se conservan también las correspondientes a la clase anterior de tercer curso, agregándole otras nuevas. En quinto curso disponían de 144 fichas.

Durante la semana de actividades individualizadas cada alumno puede elegir la ficha de los denominados "trabajos libres" que estime conveniente, pero antes de iniciar el trabajo ha de hacérsela ver al profesor, el cual les desaconseja la ficha solamente cuando considera que resultará demasiado difícil para el alumno.

La ejecución se realiza de modo absoluto dentro de la institución escolar, donde los alumnos disponen de todo el material necesario para sus pequeñas investigaciones o exploraciones. Los papeles en los que han realizado su trabajo son grapados después y leídos inmediatamente por el docente, cuando tenga posibilidad de ello.

El subraya los posibles errores, que serán después corregidos por el alumno, pero no consigna puntuación de calificación sobre estos trabajos, siendo suficiente el juicio del docente.

Cada uno de estos denominados "trabajos libres" ocupa al alumno durante casi una semana, realizando en el tiempo que le queda libre otras actividades de carácter expresivo, trabajos manuales o bien fichas de ejercicios. En efecto, las clases disponen igualmente de dos ficheros autocorrectivos de ejercicios (operaciones aritméticas y ortografía y gramática), que no describiremos ahora, puesto que están publicados y disponibles en el mercado (6), disponiendo también de un fi-

(6) *Schedario autocorrettivo*. MCE Malipiero, Bologna.

chero de problemas aritméticos elaborados por nuestros colaboradores.

En la semana de las actividades individualizadas todos los alumnos trabajan guiados por los referidos instrumentos. El centro de la vida de la clase no es ya el docente, sino el trabajo de los alumnos guiados por los instrumentos didácticos predispuestos. De este modo, el profesor, según nuestras experiencias, dispone de casi la mitad del horario escolar para atender a las específicas deficiencias culturales de los menos dotados. De hecho, los toma uno a uno o en pequeños grupos junto a su mesa, después de haberles hecho suspender el trabajo que estaban realizando, y les proporciona las explicaciones correspondientes al caso y les invita a realizar ejercicios bajo su inmediata y directa supervisión. Así, el docente puede dedicar más de ciento veinte horas al año expresamente a los alumnos que tienen mayor necesidad de su ayuda, mientras que los demás no por ello resultan inactivos, sino que trabajan en su programa de desarrollo.

Algunos años ya en que se han venido realizando nuestras experiencias nos han demostrado cómo resulta posible, por un lado, permitir a los alumnos más rápidos e inteligentes el progresar en el aprendizaje, incluso más allá del programa mínimo oficial, y al mismo tiempo recuperar a los alumnos poco dotados o que son repetidamente rehusados en las clases de enseñanza colectiva.

(*I diritti della scuola*, núms. 14 y 15, abril 1970, Roma.)

## EL ESTUDIANTE EN EL PROYECTO-PLAN: UN PROGRAMA FUNCIONAL DE ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADA

THOMAS J. QUIRK

La enseñanza en grandes grupos está basada en el supuesto de que todos los alumnos del grupo se encuentran al mismo nivel de desarrollo educativo. Así, la enseñanza a grandes grupos ofrece al mismo tiempo estímulos educativos a todos los estudiantes del mismo. Si diariamente los alumnos tienen que atender a una conferencia de grupo sobre una materia determinada, entonces todos ellos son estimulados en el mismo ambiente educativo durante casi todo el año escolar. Si algunos estudiantes no pueden aprender en el ritmo marcado han de esforzarse para seguir la marcha normal del programa. Por el contrario, si algunos alumnos pueden aprender a un ritmo más rápido se les hace disminuir éste, de acuerdo también con el programa. Goodlad y Anderson (1), refiriéndose a la práctica de este tipo de enseñanza, recuerdan la historia de Procasto, de la mitología griega.

En radical contraste con este tipo de enseñanza de gran grupo, la enseñanza no-graduada trata de estimular a cada estudiante para que proceda tan rápidamente como se lo permitan sus capacidades. Así, en la enseñanza no-graduada, la estructura organizativa del ambiente de aprendizaje resulta diferente para cada alumno de la clase. Los estudiantes realizan conjuntamente una discusión de grupo o asisten a una conferencia de gran grupo, donde están al mismo nivel de desarrollo en la materia o área educativa en cuestión. Goodlad y Anderson (1 : 28) señalan al respecto que: "Si los niños fuesen todos de un mismo tipo, todos de una misma categoría, todos con una habilidad común, todos de unas dotes comunes, podrían encajarse muy bien para adaptarse al concepto de un grado por cada año. Pero realmente ni esto sucede de ese modo ni, verdaderamente, nos gustaría que sucediese."

La instrucción no graduada permite a cada alumno seguir su propio ritmo en varias materias al mismo tiempo. Un estudiante puede tomarse varias semanas para terminar una unidad de matemáticas, pero sólo precisará unos pocos días para completar una unidad de estudios sociales, mientras que a otro estudiante puede ocurrirle justamente el caso contrario. La enseñanza no graduada llega a ser aún más flexible en función de un programa de enseñanza individualizada. Un programa efectivo de enseñanza individualizada puede representar un cierto tipo de la enseñanza no-graduada porque puede abolir todas las definiciones de nivel o grado dentro del plan de estudios, de tal modo que los estudiantes pueden tener programas de estudio individualizado que no están limitados a niveles específicos de grado.

La enseñanza individualizada puede definirse de muchas maneras (2). A veces el término se emplea para significar que todos los estudiantes proceden a través del mismo programa, a una escala diferente. En ocasiones, el término se utiliza para significar que el mismo plan de estudios es seguido por todos los alumnos, pero a través de diferentes actividades instructivas, en función de los diversos estilos de aprendizaje de los alumnos. En otros casos la enseñanza individualizada se emplea para significar que se ofrecen diferentes programas para atender a las necesidades individuales, a los efectos de que cada estudiante trabaje en función de aquellos objetivos instructivos que mejor se ajusten a su singular modelo de aptitudes, intereses y necesidades.

El Proyecto-PLAN es un sistema de enseñanza individualizada referido principalmente a las áreas de lenguaje, matemáticas, estudios sociales y ciencias naturales. Este programa se ha aplica-

(1) J. I. GOODLAD y R. H. ANDERSON: *La Escuela Elemental no-graduada*. New York, Harcourt, 1963 (edición revisada).

(2) THOWALD ESBENSEN: *Trabajando con la Enseñanza Individualizada: La Experiencia de Duluth*, Palo Alto. Fearon, 1968.

do en tre distritos escolares desde septiembre de 1967 (3). El Proyecto-PLAN es desarrollado por el Instituto Americano para la Investigación de las Ciencias de la Conducta (A. I. R.), la Corporación de Aprendizaje estinghouse y trece sistemas escolares que cooperan. En el Proyecto-PLAN cada estudiante desempeña un papel vital al decidir con su profesor los objetivos instructivos, el material, los procedimientos y el tiempo que dedicará a alcanzar los objetivos de cada materia. Los estudiantes del Proyecto-PLAN no todos trabajarán en función de idénticos objetivos de enseñanza, con el empleo de los mismos materiales, siguiendo los mismos procedimientos, invirtiendo la misma cantidad de tiempo en estudiar cada materia o trabajando en el mismo objeto de estudio durante la jornada escolar. Los 4.000 estudiantes del PLAN que trabajaban en lengua, ciencias, matemáticas, estudios sociales, en los grados 1, 2, 5, 6, 9 y 10, durante el año escolar 1968-69, invirtieron diferentes cantidades de tiempo para estudiar cada materia dentro de la misma clase, y cada estudiante procedió a su propio ritmo a través de un programa modificado para atender a sus capacidades e intereses.

#### ORIENTACION DEL SISTEMA

Al comenzar un programa de enseñanza individualizada, particularmente un estudiante que haya pasado varios años en una estructura de enseñanza colectiva, requiere un período de orientación. En todos los niveles—primario, intermedio y secundario—el alumno debe aprender cómo operar con diversos tipos de equipo audio-visual, cómo localizar una variedad de material instructivo, cómo planear sus actividades para descubrir su programa de estudio y cómo encauzar sus actividades de aprendizaje.

Cada nuevo alumno del Proyecto-PLAN comienza el programa con una serie de actividades orientativas dirigidas a capacitarle para que trabaje independientemente del profesor durante una gran parte del tiempo. Todos los estudiantes reciben instrucción, bien directamente del profesor o bien a través de otro estudiante, en el manejo del equipo audio-visual. Pueden aprender a emplear los materiales de lenguaje en el nivel primario que les ayudan a aprender a leer, a manejar las grabaciones, proyectores de diapositivas y fonógrafos en todos los niveles. Una relación de la práctica necesaria para cada tipo de equipo se encuentra a disposición de cada profesor. Con esta lista puede registrar los progresos de cada alumno con respecto al desarrollo de las destrezas necesarias para localizar y operar correctamente con el equipo audio-visual. Tan pronto como algunos alumnos de la clase han aprendido a manejar el equipo adecuadamente, pueden convertirse en tutores de sus compañeros de clase o de los alumnos más jóvenes, en la forma de operar con el citado equipo.

Un visitante en una clase del PLAN notará una

diferencia importante en relación con las clases orientadas hacia la enseñanza en grupos. Los pupitres y las sillas en las clases del Proyecto-PLAN están dispuestas frecuentemente de forma que los estudiantes que trabajan en actividades de aprendizaje similares puedan trabajar juntos en pequeños grupos. Frecuentemente, parte de la clase se coloca aparte como área de ensayo. Los materiales de enseñanza, particularmente en los grados elementales, están agrupados con frecuencia en sectores específicos. Dos maestros de quinto y dos de sexto nivel, por ejemplo, pueden formar un equipo de enseñanza. Un profesor puede ser responsable de las ciencias, otro de los estudios sociales, otro del área de lenguaje y otro de matemáticas. Cada profesor estará encargado de una materia o área del plan de estudios para un grupo de 120 estudiantes e igualmente de la dirección general de las actividades de aprendizaje de un grupo de 30 de estos estudiantes en las cuatro áreas o materias. En este ejemplo, cada clase suele tener centrados en ella todo el material instructivo de una materia o área determinada. La clase de matemáticas, por ejemplo, contiene todos los libros de texto, los libros de trabajo, filminas, cintas auditivas, las unidades de aprendizaje, *tests* y otros materiales que forman parte del programa de matemáticas, de nivel quinto y sexto. Los alumnos van a esta clase de matemáticas siempre que trabajan en sus unidades de matemáticas, van a la clase de estudios sociales cuando trabajan en sus unidades de estudios sociales y así sucesivamente. El problema de que el estudiante localice los materiales de instrucción adecuados es una cuestión diferente en cada una de estas clases.

La orientación para la enseñanza individualizada, definida por el PLAN, requiere que el estudiante aprenda cómo planear y programar sus actividades de aprendizaje. El profesor trabaja con estudiantes individualmente o en pequeños grupos, ayudándoles a planear el empleo de su tiempo para el estudio independiente. Los estudiantes en los grados primarios, al principio, planean unos minutos de su programa para el día o unas secuencias de actividades para ese día. Gradualmente, el planeamiento de los estudiantes se amplía hasta el punto de que tratan de hacer unos días de su programa llevando adelante estos planes. El alumno de los niveles de enseñanza intermedia o secundaria planea su programa para varios pasos de sus unidades de enseñanza-aprendizaje y gradualmente va planeando mayores bloques de su programa de estudios.

Algunos estudiantes necesitan planear frecuentes comprobaciones de sus progresos con otros estudiantes, con su maestro o con sus padres. Estos momentos de comprobación pueden ser anotados en el programa de estudios del alumno, que éste y el profesor llevan a cabo en una reunión conjunta. Una vez que un estudiante ha tenido un período de éxito en la dirección de su propio estudio, efectivamente, puede hacerse más independiente de la supervisión del adulto, ya que en el plan de trabajo del profesor habrá muy

(3) JOHN C. FLANAGAN: *Educación Funcional para los setenta*. "Phi Delta Kappan", núm. 49 (septiembre 1967), págs. 27-32.

pocos momentos de comprobación en el programa individualizado.

La orientación para el empleo de las tarjetas de comunicación, que son rellenas por el estudiante y sometidas al computador, es también parte del programa de orientación para los estudiantes que son nuevos en el Proyecto-PLAN. La meta es ayudar al estudiante a desarrollar su habilidad de marcar correctamente las tarjetas de comunicación, de forma que se transmita al computador el mensaje correcto.

Los procedimientos de orientación y el sistema completo del Proyecto-PLAN están diseñados para estimular y ayudar al alumno para que dirija su propio aprendizaje, en la medida en que sea posible y deseable para él hacerlo del modo correspondiente. El propósito no consiste en evitar que el estudiante haga preguntas al profesor o a otro estudiante. Por el contrario, hacer preguntas a una persona bien informada, para que ésta ayude a resolver un problema de aprendizaje, puede resultar una estrategia apropiada. Los estudiantes del Proyecto-PLAN son estimulados a encontrar respuestas a problemas de aprendizaje, consultando a sus profesores o a otros estudiantes. Sin embargo, el principio general consiste en estimular al alumno para que desarrolle una conducta efectiva de aprendizaje, que no requiera la supervisión constante del docente.

#### EL PAPEL DEL ESTUDIANTE EN EL PROYECTO-PLAN

En el Proyecto-PLAN el alumno asume, conjuntamente con su profesor, la responsabilidad de su propio aprendizaje. El estudiante aprende a desarrollar sus propias actividades de aprendizaje en un grado mayor de lo que resulta posible en un grupo de enseñanza tradicional. El estudiante asume la responsabilidad de proyectar una gran porción de su programa de estudios e interviene en la evaluación de sus propios progresos.

El profesor y el estudiante seleccionan los módulos—que son las series de objetivos—que definen el programa de estudio y el orden en que dichos módulos serán estudiados. El siguiente paso para profesor y alumno es planear un proyecto previo para completar cada módulo. El proyecto da al estudiante una idea de la marcha en cada sector del área educativa correspondiente.

Cuando el estudiante considera que ha alcanzado los objetivos instructivos de un módulo pide a su maestro que le permita examinarse de él. Frecuentemente, el profesor hace al estudiante preguntas sobre los objetivos instructivos del módulo para ayudar al alumno a decidir si está listo para realizar la prueba correspondiente a dicho módulo.

Si el profesor decide que el estudiante está listo para esa prueba, le envía al lugar de prueba de la clase. El alumno responde a los *items* del *test* en las tarjetas correspondientes al mismo. Luego, dentro del mismo día, son sometidas al

computador, y al día siguiente los resultados del *test* son consignados por el terminal de salida en el centro docente. Profesor y alumno discuten sobre la actuación del alumno en la prueba. El estudiante entonces bien pasa al módulo siguiente de su programa de estudio para ese sector del área educativa o bien dedica un tiempo adicional, tratando de dominar a fondo los objetivos instructivos de ese módulo.

Un estudiante puede servir de ayuda o como tutor de otro estudiante. Los alumnos que trabajan por parejas de esta forma pueden ser de una misma edad cronológica, o bien el estudiante de más edad puede ser el tutor de uno más joven que tenga dificultades en el aprendizaje. Por ejemplo, los estudiantes de quinto o sexto nivel pueden ayudar a los de primero y segundo a mejorar su capacidad lectora. Cuando más no graduado es el sistema educativo, tanto mayor es la posibilidad de los alumnos, de diferentes edades cronológicas, para ayudar a los demás a obtener los objetivos instructivos en su programa de estudios.

#### EL PAPEL DEL PROFESOR EN EL PROYECTO-PLAN

El papel del maestro en un programa de enseñanza individualizada es muy diferente del que ejercía la enseñanza tradicional en gran grupo. Existen diferencias en el tipo de interacción con los alumnos y en la cantidad de tiempo invertido en dicha interacción con los estudiantes individualmente o en pequeños grupos. En la enseñanza individualizada y en una clase tradicional el profesor actúa como tutor, como persona que puede proporcionar ayuda, como un director de las actividades del estudiante, como un diagnosticador de las dificultades del aprendizaje, como un evaluador del progreso del alumno y un líder de discusión de pequeño grupo.

En la enseñanza individualizada el profesor dedica una gran parte de su tiempo a enseñar personalmente a cada alumno, sobre la base de atender uno por uno a aquellos estudiantes que tengan dificultades de aprendizaje en los objetivos instructivos de su programa de estudio. El profesor trata de diagnosticar los problemas de aprendizaje de cada estudiante y sugiere fórmulas diversas a los alumnos para mejorar sus realizaciones. El profesor actúa así como persona que sugiere distintos materiales de aprendizaje a los alumnos que tienen dificultades en una particular forma de enseñanza o con el nivel de lectura de determinado material escrito. El docente pasa una gran parte de su tiempo dirigiendo las actividades del estudiante. Organiza las discusiones de pequeño grupo. Recomienda a aquellos estudiantes que están trabajando conjuntamente en los mismos objetivos, que estudien juntos, y ayuda a programar su tiempo en cada disciplina.

El profesor también selecciona a los estudiantes que piden realizar el examen o prueba del módulo desarrollado y después les interpreta los resultados de dicha prueba, de forma que el pro-

ceso de aprendizaje continúe según la realización de la prueba por parte del alumno.

Algunos profesores, para controlar el progreso del alumno, utilizan una tabla o cuadro de pared para cada materia. Este cuadro contiene un apartado para cada alumno. Cada apartado indica la unidad didáctica o módulo particular en que el estudiante está trabajando. Estos cuadros ayudan a organizar las discusiones de pequeño grupo porque sirven como recordatorio al profesor de los estudiantes que están trabajando en los mismos objetivos instructivos.

Al comienzo de septiembre de 1969 el computador ayudó a los docentes de nivel primario en el planeamiento y dirección de su jornada, proporcionándoles un esquema de los grupos de alumnos que estaban preparados para recibir la enseñanza por parte del maestro. Este esquema, que agrupa a los alumnos por cada unidad de enseñanza-aprendizaje, se les entregaba a los maestros de primer nivel diariamente. Los docentes de nivel intermedio reciben información dos veces a la semana, y los profesores de secundaria una vez a la semana, sobre el número de cada unidad didáctica en que los alumnos están trabajando.

Con esta información, los profesores pueden planear y organizar mejor las actividades de aprendizaje de los alumnos. Así, en el PLAN, el docente organiza sus actividades de acuerdo con las de cada uno de los estudiantes, quienes trabajan hacia los objetivos instructivos de su programa particular de estudio y a la velocidad que permite a cada estudiante progresar tan rápidamente como le resulte posible a través de su programa educativo.

## EL ESTUDIANTE Y EL PROGRAMA

El programa en el Proyecto-PLAN se elabora entorno a las líneas básicas de la visión conjunta y la secuencialidad del programa en las áreas de lenguaje, matemáticas, estudios sociales y ciencias para los niveles del 1 al 12. Estos documentos esbozan el contenido del programa y preparan una estructura, dentro de la cual los objetivos de enseñanza están consignados. Estos esbozos se desarrollaron, previa consulta, con un grupo de consultores del programa nacional y comprendió sugerencias y comentarios de los especialistas del programa en los trece distritos escolares que participan en el desarrollo del Proyecto-PLAN.

Un distrito escolar podía elegir una serie de objetivos para capitalizar los intereses de los estudiantes particulares, permitiendo a estos estudiantes seleccionar módulos de mejora, que sean apropiados para algunos, pero no para otros.

Cada curso, desde enero de 1967 hasta septiembre de 1970, alrededor de 35 profesores fueron llevados desde sus distritos escolares a las oficinas de los Institutos Americanos para la Investigación en Palo Alto, California. Allí, los docentes consignaron los objetivos educativos y las unidades de enseñanza-aprendizaje que enseñarían en sus distritos escolares el año siguiente. Estos

profesores fueron unidos en la enseñanza del PLAN al año siguiente con un número igual de maestros que no habían pasado el año previo en Palo Alto.

Durante el curso 1967-68, el programa para los grados 1, 5 y 9 fue probado con 2.000 estudiantes, en 13 distritos escolares, en todo el país. Durante el curso 1968-69, el programa para los grados 2, 6 y 10 fue experimentado con otros 2.000 estudiantes en estos mismos distritos. Durante el curso 1969-70, los objetivos de enseñanza y las unidades de enseñanza-aprendizaje para los grados 3, 7 y 11 fueron experimentados con 2.000 estudiantes en estos 13 distritos escolares. Durante el curso 1970-71 será experimentado el programa para los grados 4, 8 y 12.

Los miembros de la plantilla profesional en los Institutos Americanos para la Investigación trabajan en el gabinete técnico con los profesores, en Palo Alto, California, al especificar los objetivos instructivos y al consignar las unidades de enseñanza-aprendizaje. Los materiales de enseñanza consignados en las unidades de enseñanza-aprendizaje que están comercialmente disponibles han sido seleccionados después de un estudio de la gran variedad de material de que dispongan los editores. Una vez que se han seleccionado los materiales para un programa de enseñanza se preparan copias de éstos para cada clase del PLAN. Corrientemente, sólo unas cuantas copias de cada material de enseñanza se colocan en cada clase.

Una vez que han sido establecidos los objetivos educativos para un programa de enseñanza, se agrupan en series de cuatro a seis objetivos. Una serie de objetivos constituye un módulo. Cada módulo está programado para unas dos semanas de trabajo del estudiante medio. Los módulos son secuencializados y agrupados, reuniéndose para definir un programa instructivo.

La clásica historia de Mark Hopkins, por un lado, y un estudiante, por otro, es romántica. Actualmente, muchas actividades de aprendizaje pueden desarrollarse fuera de la clase, bajo la inmediata supervisión del profesor. Las unidades de enseñanza-aprendizaje en el Proyecto-PLAN sugieren condiciones de aprendizaje que son relevantes a los objetivos de enseñanza de los módulos. Como Gagné (4 : 251) ha establecido:

Hay mucho que decir en favor del prediseño de las condiciones de aprendizaje... Uno de los objetivos de la enseñanza ha sido definido, y la estructura de aprendizaje de cualquier tópico ha sido determinada; la única reacción necesitada que permanece en el establecimiento de las condiciones requeridas para cada tipo de aprendizaje..., para cada objetivo de enseñanza.

Corrientemente, cada módulo tiene varias unidades de enseñanza-aprendizaje, que corresponden a los objetivos de enseñanza del módulo. Cada unidad de enseñanza-aprendizaje del módulo emplea actividades de enseñanza diferentes para los distintos tipos de estudiantes. Un alumno que tiene deficiencias lectoras habrá de realizar prácticas especiales para mejorar su habilidad en

una materia. En otras materias puede trabajar en las unidades de enseñanza-aprendizaje, que preparan amplia información a través de otros medios que los de la página escrita, como actividades con cintas, filminas y discusión en pequeño grupo. Muchas de las actividades de aprendi-

zaje están escritas en las unidades de enseñanza-aprendizaje. Una de las metas de gran alcance del PLAN es la de reunir datos para ser empleados en la programación de unidades de enseñanza-aprendizaje, para aquellos alumnos que tienen estilos específicos de aprendizaje.

20-308-1

ADICION Y SUSTRACCION DE NUMEROS ENTEROS

(1,00)

Paso 1. Objetivo: *Suma de números con tres o más dígitos (4016).*

Ejemplos: A.  $\begin{array}{r} 452 \\ 312 \\ 534 \\ \hline \end{array}$  ; B.  $\begin{array}{r} 7525 \\ 9484 \\ 5673 \\ \hline \end{array}$

<i>Actividades de aprendizaje</i>	<i>Palabras clave</i>	<i>Recursos específicos</i>
a) En un libro de matemáticas descubrir los problemas de adición parecidos a los ejemplos dados arriba. Hacer, al menos, diez de estos problemas.	Suma Sumando Sumar	
b) Con un grupo de tres o cuatro estudiantes hacer un juego para emplear los problemas de adición. Turnarse en la función de jefe de grupo. El jefe dará al grupo un problema de sumas. La primera persona que dé la respuesta correcta ganará un punto. Jugar durante diez minutos. Aquel que más puntos tenga al terminar el tiempo será el vencedor.	Total Arrastre	
c) Encontrar material sobre "restar el 9" en un libro de matemáticas. Emplear este método para resolver cinco problemas de suma en los que hayan trabajado.		
d) Encontrar material sobre "tableros mágicos" en un libro de matemáticas o una enciclopedia. Hacer uno empleando (2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18).		

Paso 2. Objetivo: *Encontrar el sumando perdido en una suma incompleta (4017).*

Ejemplos: A.  $\begin{array}{l} N + 5 = 14 \\ N = 14 - 5 \\ N = 9 \end{array}$  ; B.  $N + 25 + 10 = 50$

<i>Actividades de aprendizaje</i>	<i>Palabras clave</i>	<i>Recursos específicos</i>
a) En un libro de matemáticas encontrar y estudiar la	Sumando	

FIG. 1.—Una selección de unos materiales generales de la unidad de enseñanza-aprendizaje.

Un tipo de unidad de enseñanza-aprendizaje es el de los "materiales generales de la unidad de enseñanza-aprendizaje". Este tipo de unidad podría ser asignada por el profesor a un alumno, como parte de un proyecto de investigación, en el cual al estudiante se le pide que descubra los materiales de enseñanza que mejor puedan ayudarlo a dominar los objetivos instructivos del módulo.

La figura 1 es parte de un material general de una unidad de enseñanza-aprendizaje de matemáticas a sexto nivel.

Los materiales generales de la unidad de enseñanza-aprendizaje serán empleados eventualmente en los distritos escolares que no han adoptado los materiales específicos de enseñanza que se encuentran en otros tipos de unidades de enseñanza-aprendizaje. La columna "recursos es-

pecíficos" de los materiales generales en una unidad de enseñanza-aprendizaje se deja en blanco, de forma que el profesor y el alumno puedan seleccionar los materiales de enseñanza disponibles que son importantes para el objetivo.

La columna "palabras clave" de unos materiales generales de la unidad de enseñanza-aprendizaje está destinada a dar al estudiante indicaciones de cómo puede localizar el contenido principal en los materiales de enseñanza en la clase. Los objetivos de enseñanza de la unidad de enseñanza-aprendizaje incluyen un ejemplo de *items* de un *test*, que implica clarificar el objetivo y sirve para preparar la práctica que pueda ayudar al estudiante a discernir si logra dominar el objetivo de instrucción.

Un segundo tipo de la unidad de enseñanza-aprendizaje es el de "materiales específicos de la unidad de enseñanza-aprendizaje". Este tipo de unidad contiene referencias a materiales de enseñanza específicos que el estudiante tiene que emplear para llegar a lograr los objetivos educativos del módulo. Libros de texto específicos, libros de trabajo, filmas, cintas auditivas y libros de texto programados se relacionan en la unidad de enseñanza-aprendizaje para sugerir al estudiante actividades de aprendizaje. La figura 2 presenta un ejemplo de materiales específicos para una unidad de enseñanza-aprendizaje para *estudios sociales* del décimo nivel.

43-648-3

PRIMERAS CIVILIZACIONES

(0,00)

Paso 6. Objetivo: *Desarrollar un plan y hacer un trabajo previo para una plantilla de cinco ayudantes de arqueología, los cuales, bajo su dirección, puedan excavar e interpretar el significado de un paraje arqueológico que se elija.*

*Ejemplo:* "El mapa adjunto a este informe da muestra de las características de la superficie del PARAJE X, en la que hay restos de antiguas civilizaciones de..."

"Mis planes indican la necesidad de los materiales siguientes..."

"Tareas a realizar por cinco miembros de la plantilla, que se especifican más abajo..."

"Entre mis razones para seleccionar este paraje están..."

<i>Emplear</i>	<i>Hacer</i>
<i>Geografía nacional</i> , revista.	a) Seleccionar cualquier paraje de productividad real o potencial. Elegir un paraje cercano a su área. Un departamento de antropología o arqueología de un colegio cercano puede incluirles en su campo de trabajo. Si no se puede encontrar ningún lugar antropológico, pueden encontrar descripciones de parajes productivos en los últimos ejemplares de las revistas <i>Geografía nacional</i> y <i>Científicos americanos</i> .
<i>Científicos americanos</i> , revista.	b) Mapa del paraje y de la región de los alrededores.
Referencias de biblioteca: antropología, arqueología.	c) Lista de los materiales que se necesitarán en una excavación de este paraje.
Enciclopedia.	d) Escribir una descripción que emplearán para relacionar en la historia todos los materiales que se descubran.
	e) Relacionar los deberes o funciones de cada uno de los cinco miembros de la plantilla de su expedición.
	f) Escribir tres párrafos o más en los que se explique, al menos, tres razones por las que ha seleccionado este lugar.

FIG. 2.—Una selección de unos materiales específicos de la unidad enseñanza-aprendizaje.

## TRABAJOS PARA CASA EN EL PROYECTO-PLAN

Cualquier profesor que desee asignar trabajo para casa a los estudiantes de IPLAN puede hacerlo con muy poco esfuerzo especial. Períodos de trabajo y asignaciones determinadas de trabajos para casa no han sido introducidos en las unidades de enseñanza-aprendizaje, ya que muchas de las actividades de aprendizaje en las unidades se han completado fuera del tiempo regular de la institución escolar. La ventaja del sistema educativo del Proyecto-PLAN sobre un programa educativo más tradicional es que el estudiante en el PLAN puede tener un tiempo de aprendizaje dentro o fuera de la clase. La extensión de las actividades de aprendizaje de la unidad de enseñanza-aprendizaje incluye ambas situaciones en el centro docente y fuera de él, lo cual permite que esta unidad llegue a ser un excelente vehículo para la conexión entre las actividades de aprendizaje que suceden en la institución escolar y aquellas otras que tienen lugar fuera de ella.

Normalmente, el trabajo para casa es una asignación especial de actividades de aprendizaje que al estudiante no le está permitido realizar en la clase o que las puede hacer sólo durante la hora de estudio. Esta interpretación de los trabajos para el hogar requieren a menudo una gran cantidad de trabajo o mucha práctica sobre las habilidades y conceptos que puede adquirir en un pequeño período de tiempo. La filosofía del Proyecto-PLAN se basa en que el trabajo para casa constituye una parte integral de las unidades de enseñanza-aprendizaje, en el sentido de que los estudiantes pueden trabajar hacia muchos de los objetivos de enseñanza de la unidad de enseñanza-aprendizaje, en la escuela o fuera de ella.

Las actividades de las unidades de enseñanza-aprendizaje no necesitan estar limitadas a los libros de enseñanza o a los trabajos para el hogar designados en la unidad. Antes debemos tratar de desarrollar las habilidades del estudiante para realizar las actividades que le ayudarán a descubrir aquellos materiales que son necesarios para el logro de los objetivos de enseñanza de un módulo. Los objetivos instructivos son una parte integral de cada unidad de enseñanza-aprendizaje. Lo asignado en la unidad está relacionado con los objetivos instructivos, en los que de ninguna manera se fatiguen demasiado a los estudiantes en el logro de aquellas actividades que pueden realizar. Materiales de enseñanza suplementarios, que pueden fácilmente ser empleados para ayudar a conseguir los objetivos instructivos, están disponibles en las clases, en las bibliotecas escolares y en las casas de algunos estudiantes.

Se anima a los estudiantes del Proyecto-PLAN a desarrollar la habilidad para dirigir su aprendizaje y la extensión de estas habilidades a las actividades de aprendizaje fuera de la institución escolar; esto remite una cosa lógica. Se estimula a cada estudiante a proceder, a través de módulos, tan rápidamente y con tanta competencia

como sea posible. Los padres, profesores y directivos de la educación deben tratar de ayudar a los estudiantes a desarrollar una relación más estrecha entre las actividades dentro del centro docente y las que se realizan fuera de él.

## EL ALUMNO Y EL PROGRAMA DE PRUEBAS

El Proyecto-PLAN tiene cuatro tipos principales de pruebas: pruebas del PLAN de adquisiciones generales, pruebas de adquisiciones del PLAN, pruebas de módulo y pruebas del nivel de capacidad desarrollado. Las pruebas del PLAN para adquisiciones generales son utilizadas a efectos de clasificación. Las pruebas de adquisiciones son para detectar el progreso del alumno a lo largo de una serie de módulos. Las pruebas de módulo se emplean para conocer cuándo un alumno ha logrado los objetivos de determinado módulo. Las pruebas del nivel de capacidad adquirido revelan la comprensión lectora, el razonamiento aritmético y otras capacidades del alumno.

Al final del año escolar el alumno realiza una prueba de adquisiciones, que se utiliza para situarle mejor en cada una de las materias en el otoño siguiente. Las pruebas de adquisiciones del PLAN sirven para verificar si el alumno ha alcanzado los objetivos instructivos del programa PLAN.

El computador hace unas tres recomendaciones basadas en los resultados del *test* de clasificación: el alumno debe hacer otra prueba a nivel inferior o a nivel superior. El alumno deberá revisar los objetivos de enseñanza de ciertos módulos previos antes de comenzar su programa de estudios usual, o habrá de comenzar su programa de estudios con el módulo recomendado por el computador. El propósito de la realización del programa de pruebas es el de estimar las adquisiciones del alumno, de forma que no trabaje en aquellos objetivos de enseñanza que ya ha dominado o hacia aquellos otros para los cuales no está aún preparado.

El alumno hace también pruebas de adquisiciones al término de un grupo lógico de módulos para apreciar su retención y proveer al profesor y a éste de información, que pueda ser usada para ayudarlo a descubrir aquellos objetivos instructivos que necesitan prácticas adicionales o más estudio.

El propósito de las pruebas de módulo, el tercer tipo de pruebas del Proyecto-PLAN, es el de evaluar la adquisición por el estudiante en los objetivos instructivos de un módulo. La mayoría de los *items* de la prueba de módulo son de elección múltiple, pero una proporción considerable son preguntas-ensayo, que el profesor evalúa de acuerdo con un baremo facilitado juntamente con el suplemento para el profesor de la prueba módulo.

Como ya se ha dicho anteriormente, el estudiante puede realizar la prueba en cualquier momento, solicitando de su profesor el realizarla. El profesor es quien decide si el alumno está pre-

parado para realizar la prueba módulo. Las pruebas de módulo son elaboradas de forma que no quede ningún detalle suelto. Cada *item* de las pruebas de módulo está referido a un objetivo instructivo del mismo. El propósito de los *items* en las pruebas de módulo no es el de establecer una curva normal de Galton en función de la actuación del alumno. Por el contrario, la prueba está destinada a descubrir si el alumno ha dominado el objetivo de enseñanza. Si lo ha logrado debe poder dar respuestas correctas a la mayoría de los *items*, sobre todo a los más importantes para el objetivo en la prueba módulo.

El alumno recibe nueva información de su puntuación en la prueba módulo. Esta nueva información recomienda un procedimiento apropiado a seguir por él en su programa de estudios. La figura 3 muestra el resultado del computador con respecto a ejemplos de algunos tipos de nueva información. La prueba módulo no produce

un número de resultados de la prueba total en los *items* contestados correctamente, porque el programa de enseñanza consiste en tener al estudiante actuando para alcanzar todos los objetivos instructivos del módulo. Los resultados de la prueba módulo significan informes como resultados sobre los objetivos, más que como el resultado total de la prueba. De esta forma, maestro y alumno saben inmediatamente los objetivos que el estudiante necesita plantearse como trabajo adicional.

Como las unidades de enseñanza-aprendizaje están referidas al correspondiente número de objetivos, el profesor puede fácilmente asignar las diversas partes de las unidades de enseñanza-aprendizaje para que sean estudiadas por el alumno si los resultados de la prueba de módulo indican que un estudio posterior de un objetivo de enseñanza sería adecuado.

#### SECCION DE RESULTADOS DE LA PRUEBA

2.º	MARTY	21-541-0	<i>Comprueba o que el profesor lo controle después.</i>				
			<i>Nuevo estudio ... ..</i>	6064	02/04		
			<i>Todos los objetivos eran correctos ... ..</i>	6061	6062	6063	
6.º	ABRIL	21-645-0	<i>Revisión cuidadosa ... ..</i>	6584	02/03	6586	02/03
			<i>Objetivos, todos eran correctos ... ..</i>	6585	6587	6588	
9.º	JOE	10-156-0	<i>Revisión cuidadosa ... ..</i>	1626	02/03		
			<i>Objetivos, todos eran correctos ... ..</i>	1644	1625		
			<i>El módulo ya ha sido completado. El récord del estudiante no ha cambiado.</i>				
2.º	MARTY	10-158-0	<i>Todo correcto.</i>				

#### SECCION DE PLANEAMIENTO .....

El siguiente informe de las necesidades del estudiante, que se presentará en unos días, está basado en las tarjetas propuestas por sus estudiantes.

Ninguna tarjeta señal se ha recibido de los estudiantes siguientes desde su último informe de planeamiento.

2.º MARTY 21-541-0

2.º MARTY 82-052-0

FIG. 3.—Resultado del computador del ejemplo.

El cuarto tipo de prueba en el Proyecto-PLAN es la de nivel de capacidad desarrollado. Una serie de 18 *tests* ha sido desarrollado para un nivel secundario (por ejemplo, comprensión lectora, razonamiento aritmético, visualización en tres dimensiones). Una serie de cinco *tests* se ha desarrollado para el nivel intermedio. El Proyecto-PLAN, en las pruebas de nivel de capacidad desarrollado, se dedicó a apreciar muchos de los mismos tipos de aptitud y habilidad que se medían en el Proyecto-TALENTO de las pruebas

de aptitud y habilidad (4). Los resultados de las pruebas se empleaban para fijar "el nivel de habilidad desarrollada" por los componentes de la realización académica, más que los componentes más influenciados de la "adquisición".

(4) JOHN C. FLANAGAN, FREDERICK B. DAVIS, JOHN T. DAILEY, MARION F. SHAYCOFT, DAVID B. ORT, ISADORE GOLBERG y CLINTON A. NEYMAN, JR.: *El estudiante de la Escuela Superior Americana*. Informe final al Proyecto Cooperativo de Investigación, núm. 635. U. S. Office of Education, Department of Health, Education, and Welfare, 1964.

## EL ALUMNO Y EL COMPUTADOR

En el Proyecto-PLAN el computador realiza una función administrativa más que de enseñanza directa. El alumno no está nunca "en línea" con el computador. En lugar de esto, las terminales del computador en los trece distritos escolares transmitieron mensajes desde las tarjetas marcadas sobre líneas telefónicas al de Iowa Ciudad, Iowa. El computador asignó notas a los *tests* de clasificación, las pruebas de módulo y las pruebas de adquisiciones; fechó los archivos del alumno en términos de la realización de las pruebas, preparó a los maestros un informe semanal del progreso de cada alumno, proveyó a los maestros de un registro de las adquisiciones de los alumnos y dará normas del patrón-tipo del estudiante, al informar al maestro de si cada estudiante está en el patrón-tipo o por debajo de él, en su programa individualizado de las áreas de lenguaje, matemáticas, estudios sociales y ciencias. De cuando en cuando el computador recomendará una unidad de enseñanza-aprendizaje, específica para un estudiante, basada en los datos

de pasadas realizaciones de estudiantes similares, pero este procedimiento aún no está en marcha.

## EL FUTURO DEL PROYECTO-PLAN

El trabajo del Proyecto-PLAN comenzó en los Institutos Americanos para la Investigación en enero de 1967. Desde entonces más de 8.000 estudiantes, en más de 40 centros docentes, han participado en la investigación y el desarrollo del programa.

Al término del curso 1970-71 un total de más de 20.000 estudiantes habrán estudiado cuatro materias del Proyecto-PLAN en los grados 1 al 12. El programa no cubre muchas nuevas exigencias al referirnos al sistema educativo no graduado. Esperamos que el Proyecto-PLAN permitirá a los alumnos estudiar objetivos adecuados a sus habilidades e intereses de un modo que conduzca a su propio desarrollo educativo, de forma que pueda dar otro paso hacia la realización completa del saber humano en la organización de nuestras instituciones escolares.

(Rev. *The Elementary School Journal*, october 1970, vol. 71, núm. 1, University of Chicago.)

## LA ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADA EN LA «ESCUELA DE MAIL»

ROBERT DOTRENS

En el Estado federal suizo, entre cantones y subcantones, de hecho son unos 25 los poderes locales soberanos sobre la educación pública. En efecto, cada uno de ellos atiende a la organización de las escuelas primarias, secundarias y superiores, según sus propios criterios, dentro de los límites fijados por las disposiciones constitucionales, que deben ser observadas dentro de todo el territorio nacional. Las dos disposiciones principales se refieren al respeto a la libertad de conciencia y de fe religiosa y a la reglamentación de los exámenes de madurez que dan acceso a la Facultad de Medicina.

Esta diversidad entre nuestras distintas instituciones educativas ha favorecido grandemente la adaptación de la institución escolar a las condiciones particulares de cada región: lengua, concesiones religiosas, centros urbanos, centros rurales, escuelas de llanura, escuelas de montaña, etcétera.

Por el contrario, al lado de estas indudables y valiosas ventajas, este tipo de organización escolar tiene el defecto de alentar un cierto tradicionalismo pedagógico, que, en nuestra opinión, debe ser rechazado.

Este tipo de conservadurismo es también animado por la situación de excepcional bienestar de que goza Suiza. Este país no ha estado implicado en la guerra de 1914-18, ni tampoco en la última guerra mundial, no habiendo conocido ni destrucciones, ni lutos, ni invasiones. Desde hace muchos años su economía goza de una prosperidad que no por ello deja sin inquietudes a los hombres que miran lejos. El nivel de vida es muy elevado en las ciudades y en los campos de la meseta y aunque los pequeños agricultores de la llanura y de la montaña llevan una existencia aún dura, no se puede hablar de estrecheces o de miserias si se tienen presentes las condiciones de los campesinos de otros países.

La consecuencia más evidente de este estado de cosas es que la mayor parte de los ciudadanos suizos viven en un estado de euforia que puede ser ejemplificado por la afirmación siguiente, muy corriente, donde la satisfacción se mezcla con un cierto sentido de vanidad más o menos consciente: "No existe ningún país en que se viva tan bien como en el nuestro."

En esta atmósfera de general satisfacción, ¿cómo puede resultar posible hacer sentir a las autoridades y a los padres la necesidad de operar transformaciones en las instituciones escolares? ¿Cómo se puede hacer entender el deber de adaptar nuestros sistemas didácticos y educativos a los datos que hoy nos suministran las ciencias que tratan de la educación y a las condiciones que con tanta rapidez van cambiando la vida familiar y social?

He aquí la razón por la cual tantos visitantes de nuestras instituciones educativas resultan frecuentemente bastante maravillados y desilusionados. Tanto en nuestras aldeas como en nuestras ciudades ellos pueden ver edificios y material escolar óptimamente concebidos y realizados, y pueden constatar en nuestras instituciones escolares que el trabajo de los docentes y de los alumnos es excelente en muchos aspectos. Sin embargo, acontece que los métodos de enseñanza de que se sirven están ya superados. Si los visitantes hacen alguna pregunta, resultan impresionados por el tono de las respuestas que escuchan, pues frecuentemente ellas ponen de relieve la ignorancia con respecto a las nuevas técnicas de la pedagogía moderna, así como una inalterable confianza en los métodos educativos tradicionales y, por consiguiente, ningún deseo de operar cambios, transformaciones y reformas.

Por eso, las realizaciones y las experiencias de que se oye hablar son debidas únicamente a la obra de una absoluta minoría de docentes impulsados por su voluntad pedagógica a actuar

para el mejoramiento de la institución educativa. Ellos, en el fondo, están convencidos de que los sistemas, los métodos de enseñanza y de disciplina que hace medio siglo e incluso menos estaban adaptados a un determinado tipo de ambiente familiar y social, en el cual los niños recibían únicamente la influencia de los padres, de la iglesia y de la escuela, no resultan ya eficaces y adecuados para las exigencias de nuestra época, caracterizada por una evolución de las costumbres que ha abandonado a los muchachos y a los adultos a los efectos de la propaganda, de la agitación, del bullicio y a todo lo que pone en peligro la interioridad y el sentido del deber.

Igualmente, ellos se niegan a admitir que, entre todas las actividades humanas, la de la enseñanza vaya a ser la única que no deba experimentar transformaciones y que, por consiguiente, no deba ella también sacar provecho de los progresos que han experimentado otras ciencias, de modo particular la psicología, la higiene, la pedagogía experimental y la sociología.

Las realizaciones que trato de describir entran en el ámbito de aquella concepción nueva de la pedagogía, que es denominada con el término, un poco vago y genérico, de "educación nueva". En el transcurso de las conversaciones precedentes ya han sido indicadas las fuentes filosóficas y científicas de este movimiento. Por consiguiente, no es ahora el caso de volver sobre el tema, como no sea para subrayar la influencia más marcada de tres pensadores: Dewey, Decroly y Claparède. Estos han contrapuesto la educación llamada funcional a la pedagogía gervertiana, que todavía encuentra aplicación por todas partes.

Dentro de los límites del tiempo que me está permitido, habiendo de elegir, debo limitarme a exponer el resultado del trabajo pedagógico llevado a cabo durante un cuarto de siglo en la primera escuela experimental que ha habido en Suiza en el campo de la enseñanza pública: *L'Ecole du Mail*, en Ginebra. Las investigaciones didácticas de que hablaremos se han propuesto la tarea de aplicar los principios de la educación funcional a la enseñanza de la lengua materna y la puesta a punto de una técnica que permita individualizar el trabajo de los alumnos en el aula. Todos los docentes conocen las dificultades de enseñanza de la lengua materna en la institución escolar a causa de las particularidades que distinguen entre sí la lengua hablada de la lengua escrita. En la lengua francesa el problema es aún más complicado, porque se trata también de enseñar su ortografía.

En efecto, son pocos los muchachos que después de siete, ocho o nueve años de asistencia a la escuela son capaces de expresar con claridad sus ideas, de manera exacta, oralmente o por escrito.

¡Qué abismo, tan frecuentemente entre los esfuerzos perseverantes y metódicos de los profesores y los resultados obtenidos!

Los lingüistas y los psicólogos contemporáneos han tratado de definir las causas de estas deficiencias poniendo de relieve la profunda diferencia que existe entre el modo de hablar del niño

y el del adulto, teniendo en cuenta las respectivas estructuras mentales. Hoy se conocen las características fundamentales de la lógica infantil y se pondera convenientemente el valor del esfuerzo continuado que el niño debe realizar para lograr, en la edad de la adolescencia, razonar y pensar casi como el adulto. Esta es la razón por la cual la enseñanza de la lengua materna es iniciada partiendo de los principios fundamentales de la psicología, que se puede resumir en los siguientes principios elementales:

1) Es preciso partir del niño.

2) Es preciso respetar los estadios de la evolución mental de los niños y cimentar la enseñanza de la lengua materna sobre las necesidades, los intereses y las posibilidades del niño.

3) Es preciso considerar a la lengua no como un sistema de signos gráficos, sino como nuestro principal medio de expresión.

1) *Es preciso partir del niño.*—Una enseñanza racional de la lengua materna debe partir del lenguaje infantil y de los medios de que el niño dispone. Por consiguiente, no es el sistema de la lengua el que ha de ser considerado en primer lugar, sino la psicología del lenguaje. De oído y por la práctica, el niño aprende a hablar bastante antes de asistir a la escuela. Mediante el lenguaje expresa de manera natural lo que ve, lo que siente, lo que sabe, lo que quiere. La lengua es para él un medio y no un objeto, un instrumento que le sirve para expresarse y para comprender. Por esto es preciso adiestrar al alumno en la utilización de su lengua, habituarlo a hablar para que adquiera buenos hábitos de pensamiento y de lenguaje. Es necesario también enseñarle el empleo correcto de sus órganos de fonación.

2) *Es preciso respetar los estadios de la evolución mental del niño y partir de sus necesidades, de sus intereses, de sus posibilidades.* Como las demás áreas de la enseñanza, también la de la lengua materna debe basarse en los datos de la psicología.

El niño no está en situación de expresarse como el adulto. No es solamente el conocimiento de la lengua lo que se le impide, sino también su estructura mental, que es diferente de la del adulto.

El niño es egocéntrico; habla porque tiene necesidad de ello. Lo que él dice se refiere a sus personales experiencias, a las necesidades de su vida, a sus intereses, a sus deseos. Por consiguiente, para ser provechosa, la enseñanza debe referirse a la vida del niño. Durante los primeros años esta enseñanza no podrá ser más que global. Sólo más adelante, en el momento del paso de la infancia a la adolescencia, el muchacho, con posibilidades de razonar, de captar la teoría de la lengua, podrá afrontar los diversos sectores de la lengua misma, que serán entonces estudiados como tales. El estudio prematuro de la gramática formal es, sin duda, una de las causas del escaso rendimiento de la enseñanza de la lengua materna.

3) *Es preciso considerar la lengua como medio de expresión* antes de estudiarla como sistema de signos.

El niño siente la necesidad de hablar, de hacerse comprender, de saber. Para él—como para el adulto—la lengua es el medio de comunicación por excelencia, el de uso más general; desde el punto de vista social, el más importante. De aquí la necesidad de un conocimiento profundo. Desarrollar el lenguaje (como el resto de los demás medios de expresión, como la música, el dibujo, la escritura, la danza, etc.) significa suministrar al muchacho los instrumentos que les son necesarios y enseñarle a usarlos con criterio.

En principio, el aprender la lengua no significa aprender la gramática o la ortografía. Es algo mejor. Es decir, se trata de dar, a través del ejercicio, la impresión de la riqueza de la lengua, que permite, si es utilizada correctamente, decir lo que sea con desenvoltura, claridad y precisión.

Evidentemente, el niño no siente pronto la belleza de la expresión o la satisfacción que se experimenta al escuchar un lenguaje correcto, pero en seguida deviene sensible a estas cualidades si son aplicadas a su modo de expresarse.

Es de este lenguaje del que se debe partir y es este lenguaje el que se debe perfeccionar.

El enriquecimiento del vocabulario oral y de los modos de expresión hablada es la meta a la que debe tender la enseñanza de la lengua en la institución escolar. Suministrar al alumno los medios lingüísticos que están a su alcance para expresarse es sentar así la base sólida de vivas experiencias, sobre las cuales se establecerá a continuación una enseñanza más metódica, en la que serán tratadas sucesivamente los diversos sectores que constituyen el estudio de la lengua. En primer lugar, los sectores instrumentales: vocabulario, lectura (oral, silenciosa y lectura comentada); después, gramática y ortografía, esta última con importancia variable de acuerdo con la estructura interna de cada idioma.

El dominio y adecuado empleo de estos instrumentos permiten alcanzar el objetivo final de todo estudio de este tipo: hacer adquirir al alumno el dominio del hablar y el escribir bien.

En el transcurso de veinte años de trabajo ha sido precisamente estudiada y puesta a punto la aplicación de estas ideas y estos principios. Tal aplicación ha encontrado su expresión en los puntos siguientes:

1) Puesta a punto de una técnica segura del método global para enseñar a leer a niños de seis-siete años.

2) Elaboración de un manual para la enseñanza de la lengua en las escuelas primarias.

3) Creación de una técnica nueva: la enseñanza individualizada.

4) Investigaciones de pedagogía experimental para definir objetivamente lo que en cada edad los alumnos son capaces de comprender y de asimilar y para establecer en razón del grado

de rendimiento de los alumnos un plan de estudios adaptado a las posibilidades de la mayor parte de los sujetos de una determinada edad.

1) *Enseñanza de la lectura por el método global.*—Como es bien sabido, todos los métodos de lectura se resumen en dos concepciones diametralmente opuestas:

Los métodos sintéticos, que parten de las letras para pasar a las sílabas, a las palabras, a las frases y a los períodos. Tales métodos tienen la ventaja de poder ser graduados sistemáticamente. Por el contrario, ellos no tienen en cuenta ni la psicología del niño ni la corrección lingüística. En efecto, mientras dura el aprendizaje de los rudimentos, la propiedad lingüística es sacrificada a la necesidad de no hacer ver más que palabras bastante simples conteniendo las letras; vocales y consonantes, según van siendo estudiadas.

Elocución y composición escrita constituyen los elementos esenciales en todo proceso de aprendizaje lingüístico, del que nadie puede considerarse apto si los instrumentos de estudio de que hemos hablado han sido utilizados inadecuadamente.

Los métodos globales, por el contrario, parten de los textos. En numerosas escuelas de lengua francesa éstos son compilados por los alumnos mismos, con referencia a diversos hechos que les han impresionado. Mediante un trabajo de análisis y de descomposición, los niños son llevados a descubrir diferencias y semejanzas entre los signos y poco a poco llegan a dominar la lectura.

Estos métodos analíticos respetan las leyes de la psicología—intereses, necesidades, estadios de desarrollo—y la belleza de la lengua. Desde el primer día se leen composiciones correctas y a veces elegantes. Por otra parte, tales métodos imponen al educador una actitud y un tacto psicológico que no siempre se encuentran en todos los docentes.

Debe agregarse que sea con el método sintético o con el global, los alumnos aprenden a leer, poco más o menos, en el mismo tiempo.

¿De qué manera es aplicado el método global?

Cada mañana, al entrar en clase, los pequeños alumnos se reúnen en torno a su profesor: cada uno de ellos tiene algo que contar, una experiencia vivida, un incidente que han visto en la calle, un acontecimiento familiar, a veces un sueño. Toda la clase escucha y después elige el cuento que ha parecido más bello. Ahora se aprenderá a leer. ¿De qué modo?

El docente escribe el texto elegido en el encerado con bella caligrafía. En la clase reina un absoluto silencio. Ha comenzado el ejercicio fundamental de la lección. El docente, con un puntero, va señalando palabra por palabra en el texto, que va pronunciando en alta voz del modo más natural posible. Una, dos, tres veces. He aquí ya alguno que levanta la mano: "Señorita, yo lo sé leer." Efectivamente, concentrando su atención, en especial la atención visual, distintos niños son capaces de leer, porque han logrado fijar en la memoria la relación que existe entre sonidos e imágenes. Pero inmediatamente sigue

un control. Se trata de reconocer las palabras, que el docente indica en un orden cualquiera. En los días siguientes, apenas aparezca sobre el encerado un nuevo texto, los niños capaces de leer serán cada vez más numerosos. Los más atentos reconocerán una palabra o una parte de una palabra ya vista en un texto precedente. De este modo se irá delineando un trabajo de descomposición en sílabas y después en letras, lo que llevará a un niño normal de seis años a leer cualquier texto al alcance de sus posibilidades en seis-ocho meses.

¡Pero hay algo más! Para que los alumnos puedan ejercitarse en casa, cada uno de los textos será reproducido en clase por ellos mismos por medio de una pequeña imprenta del tipo Freinet. De este modo, día a día, se irá formando un libro de lecturas, en el cual la maestra hará de modo que cada uno de los alumnos pueda situar en él su propia narración. ¡Qué orgullo, al final del año, poder dejar la escuela con el "propio libro", el libro que cada uno de los alumnos ha compuesto en colaboración con sus compañeros: texto, impresión, dibujos; he aquí algunas páginas de uno de estos libros:

Enrique ha cumplido seis años el mismo día en que los ha hecho Claudia. Hemos encendido seis velitas y cantado una bella canción.

El jueves Bernardo ha ido a la montaña con su abuelo y con su hermano. Mientras caminaban han recogido muchas flores.

Lucía ha traído un catálogo de juguetes. Sobre la portada hay un hombrecito que toca la trompa. El hombrecito tiene las botas negras y un sombrero de plumas.

De este modo, el método global permite desarrollar una enseñanza funcional y activa. Conquista el interés de los niños y los impulsa a llevar a cabo pequeñas investigaciones personales. Gracias a este método la literatura se inscribe, naturalmente, dentro de las actividades de la clase y desde el primer día la materia de la lectura está constituida por un pequeño trozo de lenguaje simple, correcto y bastante lejano del confuso e impropio modo de expresarse al cual, necesariamente, llevan los sistemas sintéticos.

2) *Un nuevo manual de lengua.*—En los países de habla francesa toda la enseñanza de la lengua materna está viciada desde su base por la tradición escolástica, que para iniciar a los alumnos en el estudio del latín sitúa en el puesto de honor la gramática y la ortografía.

Para aplicar los principios pedagógicos de que se ha hablado anteriormente nos hemos embarcado en la composición de un manual de lengua, retrasando para más tarde toda la parte de la enseñanza gramatical y ortográfica, que, ciertamente, está por encima de las posibilidades de comprensión de los alumnos.

A continuación describimos el modo en que hemos procedido.

Al comienzo del año escolar he asignado a las profesoras de segundo curso primario (niños de siete-ocho años) un plan de trabajo en el que la

materia del programa está subdividida en centros de interés predispuestos en relación al ciclo progresivo de las estaciones y las he propuesto algunos ejercicios de lenguaje y de lengua propiamente dicha.

Tarea de las profesoras era la de utilizar este esquema, completarlo y llevar un "diario" sobre el que habrían de escribir sus observaciones y sus críticas.

Al término del año cada una de ellas me ha entregado una documentación voluminosa e instructiva, sobre la base de la cual me ha sido posible poner a punto un segundo proyecto más sustancioso.

Durante cinco años consecutivos hemos seguido por este camino y al término de nuestros esfuerzos se han publicado dos manuales con un título que expresa exactamente su contenido:

#### *Première moisson.*

Las características de estos libros, actualmente en uso en todas las clases de segundo y tercer curso del cantón de Ginebra (el primer curso constituye una escuela de párvulos), son las siguientes:

a) Materia de enseñanza adaptada a los intereses y a las necesidades de los niños.

b) Mayor importancia concedida al lenguaje hablado y numerosos ejercicios referidos a las variaciones de significado de las diversas palabras.

Esta distinción entre la adquisición del vocabulario hablado—puesto prácticamente en relación con los medios de expresión de los alumnos—y la adquisición del vocabulario escrito se acompaña de una selección de un número limitado de palabras, cuya ortografía, nunca excesivamente difícil, debe ser expresamente estudiada. La gramática se reduce a los primeros elementos, mientras que numerosos textos en prosa y en verso sirven para afinar la sensibilidad y el gusto estético de los muchachos.

He aquí algunos ejemplos de los diversos tipos de ejercicios:

Tratemos de definir la duración de las siguientes acciones. Veamos quién sabe completar estas frases:

En pocos minutos: el cielo .....; la sopa .....  
En pocas horas: la lejía .....; el obrero .....  
En pocos años: un recién nacido .....; un polluelo .....

El todo y la parte. Encontrar las palabras que faltan.

Un reloj tiene un cuadrante y agujas.

Un tren tiene una locomotora y .....

Un automóvil tiene un motor y .....

¿Quién sabe dar otros ejemplos?

Los contrarios. Encontrar expresiones de sentido contrario a las que siguen:

Las manos negras, un vestido nuevo, un día caliente.

Las expresiones. Encontrar un modo adecuado para decir:

a) Una noche muy oscura, un frío terrible.

b) Dormir profundamente, tener un sueño pesado.

Las gradaciones:

El agua puede ser hirviendo, helada, fría, templada.  
¿En qué orden será preciso disponer de estos adjetivos para pasar de la temperatura más baja a la más alta?

3) *El trabajo individualizado.*—La historia de la escuela es la de un esfuerzo perseverante por mejorar la transmisión del saber, por hacer cada vez más elevado el rendimiento de las enseñanzas impartidas por los docentes. Recordamos brevemente las sucesivas modificaciones aportadas a nuestro sistema escolar. Los alumnos más retrasados, primero excluidos y después admitidos, han terminado por ser eliminados de las clases normales para ser instruidos aparte con procedimientos capaces de remover su torpeza intelectual. A continuación se ha percibido que otros alumnos, aunque sin ser excesivamente tardos de mente, provocaban un retraso del trabajo en las clases comunes a causa de su lentitud mental. También éstos han sido reunidos en grupos separados. Hace cuarenta años fue adoptada en pedagogía una innovación sensacional: la aplicación del sistema Mannheim, es decir, la formación de dos series de clases: clases normales y clases compuestas por alumnos más débiles, es decir, clases de desarrollo. La reciente creación del servicio médico-pedagógico ha producido como efecto la apertura de clases de observación, a las que son enviados los alumnos que por su conducta inquieta o por un especial grado de excitabilidad nerviosa han demostrado que perturban el estudio de sus compañeros. Se ha tratado así de hacer las clases más homogéneas, pero este criterio de sucesivas subdivisiones no ha resuelto el problema. Sin embargo, con ello se han logrado ciertos beneficios, aún hoy apreciables. Por ejemplo, el haber permitido instruir mejor a diversos tipos de alumnos y haber facilitado de manera notable el trabajo de los docentes.

Pero incluso en la clase mejor seleccionada siguen existiendo siempre notables diferencias entre las diversas personalidades individuales. El nivel medio de inteligencia puede incluso parecer homogéneo, pero las diferencias existen y se manifiestan igualmente. Las dotes no son idénticas, como no lo son el ritmo de trabajo y las reacciones a los estímulos docentes. Los caracteres difieren, del mismo modo que difieren los modos de comportamiento.

Esta selección hace a la enseñanza colectiva mejor realizable, pero no proporciona a los profesores todas aquellas satisfacciones que ellos generalmente esperan, porque por muy seleccionada que esté una clase siempre habrá alumnos que comprenden rápidamente y trabajan con prontitud siguiendo al docente, mientras que otros se muestran más lentos.

Entre selección y selección me surgió la idea de llegar hasta el límite extremo del principio: la enseñanza no resultará realmente adaptada a los alumnos sino sólo cuando esté adaptada a la medida de cada uno de ellos.

Con el trabajo individualizado habíamos tratado de eliminar ciertos inconvenientes de la ense-

ñanza colectiva, pero jamás hemos pensado, ni siquiera remotamente, en eliminar enteramente esta última.

Existen dos tipos de alumnos que crean las mayores dificultades de la enseñanza colectiva, la cual es siempre impartida con el criterio de adaptarla al alumno medio. Por una parte, aquellos que trabajan rápidamente y bien, los cuales han de retrasarse y perder tiempo para que los otros puedan seguirles. Por otra parte, los menos dotados, que no logran seguir, comprender o asimilar. Los unos y los otros han de ser instruidos de un modo especial si no se quiere abandonarles a su propia suerte.

Para los primeros hemos ideado las "fichas de desarrollo" (*fiches de développement*), y para los segundos, las "fichas de recuperación" (*fiches de recuperation*).

#### a) *Fichas de desarrollo*

Se trata de preguntas, de pequeños problemas de información o de comprensión, que el docente escribe en pequeñas cartulinas. La clase trabaja. Uno, dos, tres alumnos han terminado su tarea. El docente controla y encuentra que el trabajo está bien hecho. En vez de coger un libro cualquiera, de vagar con los ojos sobre un mapa geográfico o de preparar el material que servirá para la lección siguiente—en definitiva, perdiendo tiempo—, el alumno toma una o dos de estas fichas y trata de resolver los problemas que le son planteados.

He aquí algunos ejemplos de fichas:

Busca en la guía telefónica los números siguientes: de la escuela, de la profesora, del servicio médico, del seguro escolar, del director, del ambulatorio, del médico más próximo a tu casa.

¿Cuál es el significado de las siglas siguientes: ONU, OCDE, RAI, TV.

Las palabras que figuran a continuación son la abreviación comúnmente usada. Escríbelas enteras:

Cine, bici, foto, auto.

En orden progresivo del tiempo ordena las expresiones y las palabras siguientes, comenzando por las más lejanas y terminando con el hecho acaecido más recientemente:

La Revolución francesa.—La primera guerra mundial. El descubrimiento de América.—El nacimiento de Jesucristo.—La Edad Media.—La invasión de los bárbaros.

Indica seis medios de transporte que los hombres han utilizado para trasladarse rápidamente. Trata de indicarlos:

1) Según el orden en el tiempo, del más antiguo al más moderno.

2) Según la velocidad, del más lento al más veloz.

Di si los productos siguientes son proporcionados por un animal, por un vegetal o por un mineral:

El cuerno.—La mica.—La manteca.—El aceite.—Las uvas.—La madreperla.

Este tipo de trabajo produjo inmediatamente muy buenos resultados.

#### b) *Fichas de recuperación*

Las utilizamos especialmente en la enseñanza de la ortografía para que cada alumno pueda

ejercitarse en aquellas formas en las que generalmente comete más errores.

¡Felices aquellos pueblos que desconocen esta pesada servidumbre escolar de una enseñanza que no tiene razón lógica de ser y de una ortografía que frecuentemente no encierra motivos plausibles!

c) *Fichas de ejercicio*

El rendimiento obtenido en los dos casos precedentes nos ha impulsado a ampliar nuestros intentos y a dar a la enseñanza individualizada una importancia mucho mayor de la que al comienzo hubiésemos podido imaginar.

De este modo nos ha sido posible elaborar una gran cantidad de ejercicios de lengua, que contribuyen a dotar a nuestros alumnos de un vocabulario preciso y amplio, así como para desarrollar en ellos la tendencia a incrementar constantemente sus medios expresivos.

He aquí algunos ejemplos que indican el espíritu en que ha sido concebida esta forma de enseñanza:

¿Cómo se llama un terreno plantado de: Pinos.—Naranjos.—Uvas.—Plátanos.—Olivos?

¿Cómo se llama el que se prepara para ser: médico, marinero, obrero?

Los animales pronuncian unos sonidos. Se los denomina del modo siguiente:

..... el gato  
..... el asno  
..... el caballo  
..... el león  
..... la vaca

Sinónimos. Sustituir la expresión en letra cursiva por un verbo que tenga el mismo sentido:

Este joven *tiene el gusto* del estudio.  
Al señor X le *gusta* muchísimo la música.  
Tu explicación no ha sido *de mi gusto*.

Por consiguiente, podemos llegar a esta conclusión:

1) La enseñanza individualizada es un medio auxiliar excelente de la enseñanza colectiva corrigiendo los inconvenientes de ésta.

2) En las actuales condiciones de nuestra organización escolar es el único que permite tener en cuenta las diferencias entre individuo e individuo: aptitudes, ritmo de trabajo, etc.

3) En las clases que comprenden alumnos de diverso nivel aptitudinal es la única que permite asegurar a los alumnos una instrucción semejante a la que reciben en las clases homogéneas. Ofrece a las escuelas rurales el método específico de que hasta ahora han carecido.

4) La enseñanza individualizada comporta por parte del docente una actitud distinta de la que podría bastar para la enseñanza colectiva. Exige un conocimiento particular de cada uno de los alumnos y de sus reacciones a los diversos modos de enseñar.

5) La enseñanza individualizada es un medio formativo e instructivo, que exige del docente un notable esfuerzo de meditación, de control del propio trabajo de documentación y de preparación.

(*Scuola e Città*, núm. 10, ottobre 1967, Firenze.)

## CARACTERÍSTICA DE LA EXPERIENCIA «SOMOSAGUAS»

IRENE GUTIÉRREZ

Es difícil reducir a un número limitado las características fundamentales de esta experiencia educativa. Tanto como resulta difícil reducir a esquema la riqueza de una realidad.

Normalmente, sin embargo, los educadores que la han establecido en sus centros tienen en cuenta los siguientes principios, que consideran esenciales:

El respeto a la individualidad y al ritmo personal de cada alumno.

- La libertad.
- La actividad.
- La normalización.
- La socialización.

### EL PRINCIPIO DE RESPETO A LA INDIVIDUALIDAD Y AL RITMO PERSONAL DE CADA ALUMNO

La originalidad, el típico ritmo personal, es decir, la individualidad, parece ser la característica más destacada del hombre.

“En el comportamiento físico y psíquico de un niño—ha escrito Bouchet—todo lleva el sello de su individualidad propia... Ningún niño está sometido a una ley idéntica de estructura o de desarrollo; tal es la ley a la cual nadie escapa” (1).

“Cada hombre—dice Allport—es una creación única de las fuerzas de la naturaleza. Nunca hubo una persona exactamente igual a él ni volverá a haberla jamás” (2).

Las citas de afirmaciones en este sentido de los psicólogos, especialmente de los contemporáneos, podrían multiplicarse indefinidamente.

Individualidad que además se va acentuando a medida que la personalidad se desarrolla. “El

hombre—dice Allport—no solamente sobrevive como ser independiente, sino que se desarrolla y crece de tal modo que se hace cada vez más característico” (3).

De acuerdo con el principio de respeto a la originalidad y típico ritmo personal, en la experiencia Somosaguas se utiliza el trabajo individualizado. Un trabajo adaptado a cada individuo, preparado para él, que no consiste en hacer ejercitar individualmente el mismo trabajo a todos, sino en escoger para cada uno el trabajo particular que le conviene.

No se trata, sin embargo, de una enseñanza individual, sino en grupo. Pero no se intenta conseguir de la clase una unificación tal que parezca que trabaja en ella un solo alumno, *el alumno medio*, que no existe, aun cuando previamente se haya partido de un grupo relativamente homogéneo. Y esto no todas las veces. Caben también en el sistema la mezcla de niveles y en ocasiones se considera hasta más conveniente.

Los principales instrumentos utilizados para solucionar el problema de dirigir el trabajo personal, siendo así que los alumnos están agrupados en un aula común o en diversas aulas especializadas, según los casos, son: *el plan de trabajo y las fichas directivas o fichas-guía*.

#### a) *Los planes de trabajo*

Los *planes de trabajo* suelen ser semanales para los más pequeños, quincenales y hasta mensuales o trimestrales, según la edad de los alumnos u otras circunstancias.

Los elementos que integran normalmente un plan de trabajo son:

● Las *materias o disciplinas* del curso que están realizando los alumnos.

(1) BOUCHET, H.: *La individualidad del niño en la educación*. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1951, pág. 202.

(2) ALLPORT, G. W. W.: *La personalidad, su configuración y desarrollo*. Editorial Herder, Barcelona, 1966, pág. 20.

(3) *Ob. cit.*, pág. 113.

● Los temas, nociones o contenidos correspondientes a la semana, quincena, mes, etc., en cada materia. Se procura que los temas afines en cada una de las materias incidan en la misma quincena o se buscan los elementos comunes a varios y se proponen actividades que afecten a unos y otros, a fin de lograr una conveniente coordinación horizontal.

Cuando son varios los profesores de cada curso —uno por cada materia o grupo de materias—, como en el caso del segundo ciclo de la enseñanza básica o en el bachillerato, la coordinación se logra mediante la confección conjunta de los planes.

● Los elementos del contenido de cada tema, que precisan el alcance del contenido general.

● Los objetivos, que pueden ser: de *información*, como que los alumnos adquieran tal tipo de conocimiento del tema. O *formativos*: desarrollar una aptitud o capacidad, adquirir un hábito o destreza, suscitar un sentimiento o una actitud, etcétera.

En ocasiones este epígrafe figura únicamente en el plan del profesorado y no en el del alumno, sobre todo cuando se trata de los más pequeños.

● Las actividades. Bajo este título se señalan las que el alumno debe realizar para conseguir los objetivos propuestos en el período de tiempo que abarca el plan, y que se concretan minuciosamente por medio de las fichas-guía.

Las actividades que se proponen son variadas: de adquisición, de expresión, de comprobación, de corrección, etc.

● Los trabajos libres. Dado que las actividades proyectadas como obligatorias para la semana, quincena o mes son mínimas, en el sentido de que se prevé que pueden ser realizadas por los alumnos de ritmo más lento, los trabajos libres, que pueden desarrollarse individualmente o en grupo, proporcionan actividad a los más capaces o rápidos y les permiten enriquecerse de acuerdo con sus posibilidades. Además, estimulan para hacer con diligencia otros trabajos menos agradables, pero básicos, que son obligatorios, aunque el alumno, aun en este caso, puede elegir siempre el momento que le parezca más oportuno para realizarlos dentro del margen de tiempo señalado en el plan.

● El material. Es decir, la relación del que se pone a disposición de los alumnos en la zona correspondiente para poder realizar el trabajo propuesto.

Puede también referirse a la realidad circundante, a los programas de TV que los alumnos siguen en sus casas, a los libros que leen por cuenta propia, a su experiencia habitual, etc. Todo sirve en el trabajo. Este epígrafe figura de ordinario solamente en el plan del profesor.

● El autocontrol. En esta casilla del plan, el alumno juzga su propio trabajo, cuándo y cómo

lo hizo. Es éste un excelente medio de formación, pues enseña al alumno a juzgarse cada vez más objetivamente. Conforme avanza el tiempo ha de lograrse que sepa valorar más objetivamente su obra.

A poco que reflexionemos sobre este punto, hemos de descubrir en él también un instrumento de valor incalculable para el conocimiento del educando por parte del educador. ¿Quién no sabrá descubrir al ansioso en aquel que juzga siempre mal trabajos que a todas luces están completos? Y viceversa: ¿no será una ayuda incomparable para descubrir al precipitado o al que tiene un irreal y optimista concepto de sí?

● El control, que desempeña el papel de árbitro objetivo. Corresponde al profesor y viene a ocupar el puesto que en la mentalidad clásica tienen los exámenes, notas de clase, etc., aunque reflexionando sobre él, su función se nos aparece, sin duda, mucho más educativa. En efecto, el control en este sistema no es sólo juez, sino guía y estímulo del alumno, porque le ayuda a conocerse a sí mismo al contrastar el juicio que el alumno hizo en el autocontrol con el juicio que ahora hace el profesor. La toma de contacto que el profesor consigue durante el trabajo personal del alumno debe quedar reflejada en este apartado.

● Los días. En este apartado los alumnos pueden anotar cuándo habrán de ser controlados en cada una de las unidades de trabajo que constituyen el plan, a propuesta del profesor. Y también el momento que ha sido señalado para la puesta en común, que en cada materia tendrá el valor de síntesis de la unidad.

No es necesario que en todos los planes de trabajo de los alumnos figuren todos los elementos descritos. El profesor podrá suprimir algunos e incluso añadir otros que juzgue convenientes. Lo importante es que el plan de trabajo consiga la finalidad a la que como instrumento se ordena (4).

#### b) Fichas directivas o fichas-guía

Otro instrumento de individualización son, como indicábamos, las fichas directivas o fichas-guía. Orientan concretamente las actividades. Dicen lo que hay que hacer y señalan el proceso del trabajo. Son tanto más minuciosas y detalladas cuanto más pequeño es el alumno, de acuerdo con diversas circunstancias y con el principio educativo de conceder tanta libertad como sea posible y emplear sólo la dirección y autoridad que sean necesarias.

Las fichas directivas remiten a los instrumentos necesarios para realizar la actividad que señalan: diccionarios, revistas, libros, minerales, aparatos, láminas, magnetófonos, discos, máquinas de enseñar, material de todo tipo, otras fichas y hasta el jardín, la calle, su propia casa, etcétera. Todos estos instrumentos se encuentran

(4) En la segunda parte de este trabajo, págs. 46 a 80, damos a conocer, a modo de ejemplo, algunos planes correspondientes a diversos niveles y tipos de enseñanza.

en las zonas correspondientes a cada materia cuando existe una única aula y un único profesor, o en las aulas especializadas o laboratorios o seminarios, cuando hay tantos profesores como materias o grupos de ellas. El libro de texto puede y en ocasiones debe ser un instrumento al que remiten las fichas-guía. Pero en este tipo de programación del trabajo escolar, el libro de texto tiene un sentido diferente al tradicional. No se trata de memorizarlo lección por lección. No es el único instrumento que presenta al alumno los conocimientos que debe adquirir y ante el cual el alumno se somete más o menos pasivamente. El texto es un complemento, una ayuda, siempre a la mano del alumno, para que pueda fijar las ideas. Es un guía que da concreción y orden a la enseñanza. En las fichas directivas el profesor deberá remitir a él con mucha frecuencia. Todavía más utilidad se puede sacar a los libros de texto de hoy, cuando el criterio reinante para su confección es hacer de ellos *libros de trabajo* del alumno. Pero no es el texto el instrumento exclusivo ni el más importante.

Por medio de las fichas-guía se trata de despertar y desarrollar al máximo la capacidad de investigación personal del alumno.

De la redacción adecuada de las fichas directivas depende en gran parte el éxito del sistema. Recuerdan, en cierto modo, el cuaderno de preparación de lecciones del maestro tradicional, pero con una diferencia notable: "La ficha está concebida para el alumno y constituye su principal instrumento de trabajo, en lugar de estar redactada para documentar la exposición del maestro" (5).

La base del éxito está en armonizar los distintos tipos de actividades que se propongan al alumno por medio de ella, de tal forma que haya un equilibrio entre lo intelectual, lo estético y lo ético, la acción vertida a lo exterior y la acción que se realiza en lo interior. Se buscan, en definitiva, los distintos aspectos del auténtico activismo para una educación integral.

Para conseguir que este equilibrio sea verdaderamente enriquecedor, es necesario lograr del alumno—sobre todo del alumno mayor y en su medida de los más pequeños—, por medio de una documentación seria y bien fundada, un contacto directo con las fuentes, incluida la realidad. La ficha será buena si, cumpliendo los requisitos de claridad y sencillez en las directrices que marca, da ocasión al alumno de tratar, de buscar, de crear, de analizar, de asociar, de sintetizar.

Un requisito indispensable es que sea *adaptada* a la clase y aun a cada alumno, y redactada por el propio profesor para sus alumnos, los de este curso, de esta ciudad, con unas características determinadas que nunca se repetirán, con una realidad a la que remitirá la ficha, que será distinta en cada caso.

La ficha debe dirigirse en estilo directo al alum-

no y no dar más explicaciones ni aclaraciones que las necesarias.

No se pretende con este trabajo, dirigido por medio de fichas, hacer una enseñanza programada, aunque la ficha puede remitir, como decíamos, a programas de enseñanza e incluso a máquinas de enseñar en algún caso, cuando el uso de estos instrumentos sea ventajoso. Pero más que atender a los *pequeños pasos*, interesa destacar la *idea esencial de la unidad*. Para conseguirlo bastará a veces con unas pequeñas pautas que sinteticen todo el contenido. Lo demás quedará a la estructuración de cada alumno o de cada equipo, según los casos. Repetimos que más que atender a los *pequeños pasos* en la adquisición de una noción, interesa atender al desarrollo del espíritu de iniciativa y de creatividad de los alumnos, procurando, eso sí, formular las directrices de forma sistemática de tal manera que vayan estructurando su saber, al mismo tiempo que disciplinan su mente.

Cada plan quincenal, semanal, etc.—según los casos—, responde ordinariamente en cada materia a una *unidad amplia* de trabajo, dividida en tantas *unidades menores* como aspectos de la primera conviene tratar.

Las fichas se preparan de acuerdo con las normas pedagógicas a las que hemos hecho alusión, correspondiendo una o varias fichas directivas a cada *unidad menor*. Es preferible no multiplicar las fichas y a ser posible recoger en una sola cuantas directrices, ordenadamente formuladas, agoten el contenido de la unidad.

El número de fichas, materialmente hablando, será tan elevado como exija el número de alumnos, ya que cada uno de ellos debe tener siempre unas u otras fichas que dirijan su trabajo. Pero no es preciso que haya tantas fichas directivas por materia como alumnos.

Una vez que los alumnos conocen el plan de trabajo, el profesor pone a disposición de la clase las *fichas directivas* correspondientes. El primer día deben estar preparadas. Las fichas deben ser lo suficientemente claras y el material a que remitan de tal manera previsto para el uso de los alumnos, que cada uno sepa lo que tiene que hacer y el tiempo de que dispone.

Un tipo particular de *fichas-guía* son las *correctivas*, que se elaboran teniendo en cuenta el resultado deficiente de las actividades normalmente programadas. Cada alumno recibe aquellas que necesita para ser orientado en sus actividades y procesos eficazmente correctivos.

No es necesario que todas las actividades estén ordenadas por fichas, especialmente las correctivas, cuando el número de alumnos que precisa realizarlas no es muy grande y, por supuesto, en las clases de pequeños que no leen todavía o tienen lectura incipiente. Las fichas son un instrumento muy útil para individualizar el trabajo, pero no esencial (6).

(5) MORY, F.: *Enseñanza individualizada y trabajo por equipos*. Kapelusz, Buenos Aires, 1964, pág. 5.

(6) Véanse en la segunda parte de este trabajo, págs. 83 a 118, algunas fichas que corresponden igualmente a distintos niveles y tipos de enseñanzas.

(Experiencia Somosaguas, Ed. Iter, Madrid, 1970.)

## LA UTILIZACION DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR EN EL APRENDIZAJE ACTIVO

MANUEL RIVAS NAVARRO

El logro de una enseñanza de calidad ha de ser el resultado de la convergencia de variadas actividades discentes, que en gran medida, han de estar apoyadas en un conjunto de múltiples instrumentos y medios didácticos. Entre ellos habrá que consignar ineludiblemente la biblioteca escolar, bien se entienda como *biblioteca de clase o aula*, bien como *biblioteca de la Escuela* o Centro docente.

Tradicionalmente, y aun actualmente en cierto grado, nuestra enseñanza se ha venido desarrollando a base del sistema de enseñanza colectiva. Como es bien sabido, el sistema de enseñanza colectiva se funda en la exposición verbal continuada del docente, dirigida a esa entidad abstracta que es el alumno medio, quien adopta, en consecuencia, una actitud pasivo-receptiva de los estímulos verbales, las palabras del docente.

La marcha, velocidad o ritmo del proceso instructivo viene determinado por el ritmo de la exposición verbal del docente, al que han de someterse "todos" los alumnos en todas las disciplinas, cualquiera que sea la capacidad de cada uno o sus especiales aptitudes en el sector a asignatura de que se trate.

La palabra se constituye así en el instrumento predominante o casi exclusivo de enseñanza. La palabra oral del profesor, que se pretenderá siga atentamente el alumno, o la palabra escrita de otro profesor, impresa en el libro de texto, que el alumno, con eficaz ejercicio de su memoria, habrá de aprenderse para dar buena cuenta de ello en el momento de la interrogación diaria o del examen final. Naturalmente, este tipo dominante de enseñanza llevará aparejada una modalidad de aprendizaje memorístico de carácter verbalista.

Pero es evidente que no es la memoria la única ni la principal función que la educación ha de desarrollar, ni es la fiel repetición de frases o párrafos literales la actividad esencial

del hombre en la vida, ni es con este tipo de ejercitación audio-verbal como mejor se forma al escolar para cumplir sus múltiples misiones en el mundo en que ha de vivir. Incluso en el orden intelectual, la escuela, como la vida misma, ha de atender y promover la realización de una amplia gama de actividades, que convergen en el logro de un conjunto de nociones, hábitos, actitudes, criterios, ideales, que, en definitiva, producen la instrucción *formativa*.

En virtud de ello, la didáctica moderna lucha por convertir al alumno mismo en el agente principal en la elaboración de su propio saber. Por considerar que es el alumno la causa eficiente del aprendizaje, mediante el ejercicio de sus potencialidades, erige en norma suprema el principio de la actividad discente, situando al maestro en su justa función de promotor y orientador de esa actividad personal del alumno en la génesis de sus hábitos y saberes.

¿Cuál es, pues, la función que corresponde al libro y a la biblioteca en la enseñanza actual?

### FUNCION DIDACTICA DEL LIBRO

Sobre estas bases didácticas el libro no puede ser ya ese instrumento escolar de uso predominante, como compendio de nociones o síntesis científica, que, por encarnar el máximo de autoridad docente, su contenido ha de ser asimilado literalmente con memoria fiel y rigurosa. Esta es verdaderamente la función docente que desde antiguo ha realizado el clásico libro de texto.

Mas, entiéndase bien, no se quiere decir con esto que el libro, en general, ha de ser eliminado en cuanto instrumento didáctico. Lo que acontece, por una parte, es que el libro ha de limitarse a compartir un puesto más al lado de otros múltiples y variados instrumentos docentes. Por otra parte, el libro, en vez de ser "el libro de texto",

cuyo contenido debe ser aprendido "de memoria", adquiere otras posibilidades y perspectivas de utilización enderezadas a lograr un aprendizaje "significativo", activo y personalizado.

Adquiere, pues, el libro una función polivalente como elemento sugeridor, encauzador y soporte de actividades múltiples y de ejercicios variados. De lo que se trata, en definitiva, es de sustituir la utilización del libro único, "libro de texto", por el empleo de libros diversos, en el manejo y consulta de los cuales realiza el escolar una variada y rica gama de actividades formativas, llenas de significación, por las que se convierte el alumno en sujeto activo de la elaboración personal de sus propios saberes.

Ya no se trata del alumno *unius libri*, del libro-autoridad, al estilo medieval. Frente al libro único de texto, para fiel aprendizaje verbal, surge la biblioteca escolar para uso común de los alumnos, donde cada uno de ellos, según la naturaleza de sus actividades, lee, consulta, anota, cita, resume, a través de cuyas actividades "construye" su propia lección, en vez de recibirla ya "hecha" en el libro de texto único o bien en la exposición verbal del maestro o lección magistral.

Así, pues, la primera mutación en la enseñanza moderna, a este respecto, consiste en la transformación del libro de texto de cada alumno en la biblioteca escolar de uso común para todos ellos. Aparece así, con una clara función didáctica, la biblioteca de la escuela o la biblioteca de la clase con diccionarios de diverso tipo, atlas, enciclopedias ilustradas, etc., constituyendo un rico y valioso arsenal de trabajo activo, significativo e interesante para los alumnos, en cuyo manejo éstos adquieren conocimientos y, lo que es más importante, aprenden "a aprender".

A incrementar estas posibilidades instructivas y formativas de la biblioteca escolar ha contribuido claramente la moderna técnica editorial, que nos ofrece magníficas publicaciones, ricas en contenido y forma, de indudable interés para los escolares y de considerable valor instructivo, como se comprueba, en la mayoría de los casos, analizando su contenido, observando sus admirables ilustraciones y simplemente acercándose al escaparate de la mayoría de las librerías, donde se encuentran títulos como *El mundo de los animales*, *La vida secreta de las plantas*, *Paisajes y regiones*, *Inventos e inventores*, *Experiencias de Física*, etc., en que están contenidos los aspectos más actuales de las ciencias de la Naturaleza, la Geografía, la Técnica y la casi totalidad de las disciplinas escolares.

La segunda mutación, concerniente al libro escolar, está representada por la transformación operada en el propio libro de texto como manual individual del alumno. Aquél se convierte en libro, no sólo síntesis de teoría y esquema de ideas, sino también en indicador de actividades, de prácticas manipulativas, de ejercicios problemáticos y aplicativos, remitiendo y vinculando a la utilización de otros libros de consulta y referencia.

Resulta notorio que una de las vías adoptadas por la enseñanza contemporánea, para que cobre concreción y positividad el principio didáctico de la actividad discente, es la vía de la individualización del aprendizaje. Se trata de lograr la participación del alumno en la elaboración personal de sus propios conocimientos; es decir, de potenciar al máximo la actividad discente mediante la adecuación del proceso docente al ritmo personal de aprendizaje de cada alumno. Ritmo de aprendizaje, que, como es bien sabido, varía de un alumno a otro y varía "dentro" de cada alumno para cada asignatura, según sus especiales aptitudes para tal o cual sector instructivo.

El posibilitar esta individualización del proceso de aprendizaje exige una progresiva y racional parcelación de los niveles de contenido, de las respectivas actividades y la seriación de las dificultades que el alumno ha de ir venciendo. Exige estimular, orientar y guiar esas actividades, propiciando y reclamando soluciones y respuestas activas del escolar a cada uno de esos escalones, que va remontando y haciéndole partícipe directo en la comprobación y control de los resultados de sus actividades escolares. En esta situación educativa, la función del maestro no consiste en actuar como expositor o conferenciante, sino como orientador y apoyo de las actividades que cada alumno ha de realizar, prestándole la ayuda que en cada momento requiere. Bajo la supervisión del docente, el alumno observa aquella fotografía, analiza este mapa, utiliza el diccionario, consulta tal libro, toma notas, copia un gráfico, elabora un esquema o hace un resumen escrito. En definitiva, redescubre los conocimientos, construye su lección, actúa creativamente, con iniciativa y responsabilidad. Elabora personal y activamente sus propios saberes y adquiere habilidades, según el ritmo personal de aprendizaje y de sus aptitudes y capacidades para aquella materia de que se trate.

Son diversos los sistemas de individualización de la enseñanza que implican la continuada utilización de los diversos libros que constituyen la biblioteca escolar, tal como ocurre, por ejemplo, en el sistema de Faure o con el conocido sistema Dalton, donde el alumno, utilizando el abundante material bibliográfico de la clase-laboratorio y siguiendo las indicaciones del libro-guía, va elaborando personalmente cada una de las asignaciones o unidades didácticas, con la orientación y control periódico del profesor respectivo.

Pero siendo consecuentes, más que abundar en proliferas explicaciones, y con todas las dificultades que pueda encerrar, acaso resulte más útil presentar un breve y elemental ejemplo de ello. Además, esto se aviene mejor al carácter directo, práctico y vital de esta revista.

Se trata de un modelo, válido para cuarto o quinto curso de enseñanza primaria, que puede servir de ejemplo de lo que es posible realizar, utilizando la biblioteca escolar, para lograr un tipo de enseñanza que pretende la individualiza-

ción del proceso de aprendizaje, que postula la actividad discente y que cultiva la responsabilidad, iniciativa y creatividad en las tareas formativas.

#### UNIDAD: LA REGION GALLEGA

*Ya sabemos cómo y cuáles son las principales características de las tierras y de la vida de los hombres de la Meseta Central. También aprendimos cosas interesantes de la región Cantábrica. Ahora trataremos de conocer lo más importante de otra bonita región española: Galicia.*

1. Busca en el Atlas y comprueba: a) Cuáles son las cuatro provincias que forman esta región. b) Cuáles son los límites de Galicia. c) En qué parte de la Península está situada.

*Anota todo ello en tu cuaderno de trabajo y dibuja el mapa de la región.*

*En el libro Canciones regionales de España, consulta la parte de canciones gallegas y escribe la letra de aquella que más te guste.*

2. Busca en el mapa el Macizo Galaico. Comprueba la altura de la Cabeza de Manzaneda. Compárala con el punto más alto de la Cordillera Central y de la Cordillera Cantábrica. Fíjate en qué provincias está cada uno de estos puntos. Anótalo todo en el cuaderno.

*Fíjate en cómo son las rías del NO. Consulta lo que dice tu libro de Geografía. Lee el capítulo IV del libro de la Biblioteca: Galicia y sus rías. Resume lo que te parezca más interesante.*

3. ¿Viste lo que dijo la televisión sobre "lluvias"? Consulta en el "Anuario Estadístico" la media de cada una de las cuatro provincias. Halla la media de la región. Compárala con la media de la Meseta y con la de la región Cantábrica. Dibuja un gráfico de comparación y explícalo por escrito.

*¿Cómo son los ríos gallegos? Consulta lo que dice la Geografía. ¿Cómo es el paisaje gallego? ¿Cuál es el ganado que más abunda? Lee la parte final del capítulo XII del libro Geografía regional de España. Resume lo que consideres más importante.*

*Busca en el Diccionario ilustrado la significación de estas palabras: Pazo, Hórreo, Astillero, Emigrante, Pluviosidad, Salto (de agua).*

Constituye esto un ejemplo aproximado de lo que en esta dirección puede hacerse en cualquier escuela y de hecho hemos podido comprobar que

algo de carácter análogo están ya realizando muchos maestros, con gran éxito, en cuanto al mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

Pero sin necesidad de afiliarse a un determinado sistema didáctico, históricamente dado o vigente actualmente en un área geográfica, el maestro puede adoptar formas de individualización del proceso de aprendizaje, en que la biblioteca representa un papel esencial.

Incluso sin adoptar un sistema de individualización integral, en que el alumno actúa de ese modo a todo lo largo de la asignación o unidad didáctica, es posible, sobre la base de una enseñanza de carácter colectivo, realizar actividades individualizadas, con las características que hemos señalado anteriormente, mediante ejercicios de aplicación o planteamiento de actividades problemáticas, como continuación o parte final de la lección colectiva.

#### LA BIBLIOTECA ESCOLAR EN EL PROCESO DE SOCIALIZACION DIDACTICA

También la biblioteca escolar tiene una significativa función que cumplir en el trabajo escolar socializado, como actividad cooperativa o trabajo en equipo. Esta forma de actividad escolar difiere radicalmente de la enseñanza colectiva tradicional y, al mismo tiempo, completa a la enseñanza individualizada. En este caso, la tarea del docente no es otra que la de hacer que los alumnos "hagan" o actúen de un modo cooperativo, de promover y orientar la colaboración en un trabajo común, en el que cada uno de los alumnos participa activamente, recibiendo y dando al mismo tiempo.

La biblioteca escolar se constituye aquí en instrumento de gran valor para la realización de "proyectos", en las diversas formas del trabajo en grupos. Este tipo de actividades escolares resulta también fácilmente hacedero en cualquier tipo de escuela y en cualquiera de las dos modalidades de grupos o equipos que se encargan de desarrollar el proyecto en su totalidad (igualdad de tareas) o bien asignando a cada uno de los grupos una parte del proyecto (división del trabajo), cuyos resultados parciales habrán luego de refundirse en una totalidad armónica, con lo que aparecerá elaborada, por los alumnos mismos, la lección, unidad didáctica o proyecto.

Estas son, entre otras múltiples, algunas formas de explotar la biblioteca escolar en el proceso de aprendizaje de los distintos sectores del *currículum*, con fecundas posibilidades para contribuir al perfeccionamiento de la calidad de nuestra enseñanza.

(Rev. *Vida Escolar*, núms. 113-114, 1969.)

## LA ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADA: LAS FICHAS

MARIO GIULIMONDI

¿Qué es la enseñanza individualizada? "Se trata de un trabajo escolar proporcionado a cada alumno, adoptado a sus capacidades de ejecución, adecuado a sus individuales necesidades, dirigido por su voluntad, pero también encaminado a colmar sus personales deficiencias y a satisfacer sus exigencias de profundización y desarrollo de las materias estudiadas."

Sobre esta línea deberá moverse y estructurarse la enseñanza individualizada, que resultará tanto más eficaz y no dispersiva, puntual y no ocasional o extemporánea, cuanto más tenga presente: *a)* la exigencia de la adecuación psicológica, con un programa de trabajo proporcionado, adaptado y adecuado a cada uno de los alumnos a quienes es propuesto; *b)* la realidad de una "situación" mental-cognoscitiva-volitiva de alumno, con sus intereses y sus necesidades; *c)* el respecto a su libertad y espontaneidad, como atributos de la persona humana; *d)* la exigencia de conseguir un fin inmediato, de recuperación, para los conocimientos imperfectos o parciales, y de ampliación, para los conocimientos ya aprendidos.

El sistema de las fichas, como ha sido estudiado, experimentado y organizado en su Centro experimental por Dottrens, parece responder plenamente en su estructuración a las características anteriormente indicadas.

Al comienzo de nuestro trabajo, es decir, cuando decidimos intentar también nosotros la "vía de la individualización", para dar un primer impulso al sistema de las fichas, nos limitamos a sólo dos tipos de ellas: 1) *fichas de investigación*, y 2) *fichas de aplicación*.

A) El punto clave inicial consistirá en la absoluta libertad para los alumnos de hacer o no hacer estas primeras fichas y hacerlas del modo que quieran. En hojas de cuaderno, en los ratos de ocio (los minutos de entrada o cuando los más desenvueltos han terminado una actividad), realizarán libremente un trabajo cualquiera: de lengua (copia, resumen, reelaboración, versión, prosa, informe), de matemáticas, de dibujo, de historia, etc.

Esta primera actividad se identifica casi con el denominado "trabajo libre" y no tiene otra finalidad que la de suscitar interés por la novedad, el deseo de hacer, la satisfacción en cada uno de ser él mismo quien se asigna una "tarea". Sin embargo, no todos los alumnos estarán siempre dispuestos para la libre elección de la "pequeña tarea personal" y vendrán a pedirnos consejo. No impondremos un determinado trabajo, sino que sugeriremos un abanico de ellos, entre los cuales ellos elegirán libremente.

B) Así está madurando el segundo momento previsto en nuestro sistema. A medida que los muchachos vengán a pedirnos sugerencias para una "ficha" a rellenar, juntamente con ellos, pondremos un título a la "ficha" (de historia, de geografía, de lengua) o inventaremos conjuntamente una cuestión aritmética; sin embargo, no dando aún a la ejercitación un carácter de recuperación o de aplicación particular.

Continuaremos así aún durante algunos días o incluso semanas si vemos que la adhesión a esta actividad libre, que preludia el trabajo individualizado específico, no es aún espontánea para todos.

Otro modo de presentar las fichas consistirá en prepararlas nosotros mismos con anterioridad, conteniendo ejercicios accesibles a todos, organizarlas en una caja y después dejar a los alumnos en libertad de escoger según sus deseos.

También podemos asignar un momento de la jornada escolar a este trabajo libre, desde luego al comienzo de la sesión matinal o poco después, pero nunca cuando los muchachos ya estén cansados o aburridos, pues no podrían dedicarle sus mejores energías. Porque estamos convencidos de que las actividades libres y la enseñanza individualizada lejos de ser cómodos accesorios o válvulas de seguridad para descargar el cansancio, el nerviosismo, la inquietud u otras cosas (de los alumnos y... nuestras), por el contrario, representan ellas mismas un momento esencial de la vida escolar, al menos igual al momento también válido de una lección colectiva, si tenemos en cuenta los principios pedagógicos que informan a los programas didácticos para la enseñanza básica.

Hemos hablado de fichas iniciales de investigación y de aplicación. Ahora son ya fichas del segundo momento, que está más circunscrito que el primero. Ejemplificamos: 1) *Investigación*: sobre temas de Historia, Geografía, Ciencias, aún no "tratados" en clase y sobre los cuales los alumnos comienzan a documentarse; de poesías o trozos de prosa estacional, celebrando las fiestas cíclicas del año escolar; de datos numéricos de versos (listas de precios, tarifas de transportes, longitud de las carreteras, etc.).

Ciertamente, estamos considerando aquí el trabajo individualizado en el segundo ciclo, porque si de fichas se puede hablar en el primer ciclo, la compilación y el uso debe seguir un itinerario diverso, que aquí de propósito no consideraremos.

En este punto, con el uso de las fichas de *investigación* y de *aplicación*, estamos próximos a la enseñanza individualizada mediante el uso de fichas. Bastará presentar a los alumnos las fichas

anteriormente preparadas por nosotros, teniendo presentes los datos objetivos de cada alumno (grado de madurez mental, lagunas instructivas, intereses, actitudes personales, etc.), y distribuir las a cada uno según el criterio que nos ha guiado en su compilación.

Consignamos un ejemplo de carácter práctico. Para un alumno débil en ortografía, teniendo presentes sus reales dificultades, habremos preparado un ejercicio específico, con frases adecuadas. Para un segundo alumno, que aún se confunde en la adición de números enteros y decimales, tenemos dispuesta una ficha donde los números tienen la parte entera de un color y la parte decimal de otro color, y así sucesivamente.

Todo esto entre nosotros, docentes, ciertamente, no resulta indiferente, bien en cuanto a la comparación, bien en cuanto a la corrección. Pero mientras que nadie nos obliga a apresurarnos en el tiempo y a "deshornar" ficha sobre ficha, lo cual no es siquiera posible si se sigue el único válido psicológica y didácticamente de preparar fichas adecuadas a las particulares necesidades de cada uno de los alumnos, ni tampoco la revisión de tantos y tan diferentes trabajos nos debe asustar. Para la clasificación de las fichas de iniciación (puntos a) y b)) bastará una simple mirada, una breve ojeada, para verificar su exactitud y el orden, el interés y el provecho, pues se trata siempre de preguntas y pequeñas investigaciones, que requieren respuestas muy breves. Por otra parte, compartimos el pensamiento de Dottrens de no asignar a las fichas una calificación semejante a aquélla, aún en uso, con respecto a las actividades, tareas y preguntas habituales en las instituciones escolares. Por el contrario, estableceremos para el interés demostrado una puntuación que podrá, deberá, sobrepasar el 10 sin límite, puesto que nuestro criterio implica una cierta justicia distributiva: quien mucho puede dar, mucho debe dar...

Tratándose de trabajo libre extraordinario, por así denominarlo, es justo compensarlo aparte, si se nos presentara la ocasión para una calificación con puntos y premios o alabanzas e informes a las familias, no debiendo tener ninguna prevención al respecto, puesto que el trabajo serio, cuidadoso y productivo debe ser recompensado, pues los alumnos captan desde los primeros años de la vida escolar en común este principio social.

Pero el trabajo individualizado es ciertamente algo más y mejor. Seguimos brevemente a Dottrens en su enumeración de los diversos tipos de fichas, cada uno de los cuales tiene un objetivo determinado a alcanzar. Dottrens presenta ejemplos de fichas: a) de recuperación; b) de desarrollo; c) de ejercicio y de ampliación; d) de ejercicios para la lectura; e) de ejercicios para la iniciación; f) de ejercicios para el enriquecimiento léxico; g) de ejercicios para las repeticiones y el control; h) de ejercicios con investigaciones ocasionales de exploraciones ambientales, geográficas y científicas; i) de auto-instrucción.

Como su nombre indica, las fichas de recupe-

ración permiten "tapar agujeros" en el menor tiempo posible y con el máximo rendimiento.

Elas requieren a cada alumno sólo el esfuerzo necesario para reparar la insuficiencia. Constituyen un recurso válido para la adquisición de la ortografía y para adquirir seguridad en la técnica de las cuatro operaciones aritméticas.

"Las fichas de desarrollo permiten introducir la actualidad en la enseñanza, salir del ámbito angosto del trabajo escolar..., dar ocasión a los alumnos de aprender mil y un conocimientos... fuera de las materias propias de las clasificaciones escolares." También debemos agregar que sirven para ampliar y desarrollar los conocimientos adquiridos, es decir, "satisfacer las exigencias de profundización y de desarrollo de las materias estudiadas". También para investigaciones sobre otros textos, sobre enciclopedias, anuarios, etc.

Y estamos ya en las "fichas de ejercicios de ampliación". Dottrens asigna a estas últimas una función más limitada para la enseñanza de la lengua y de la aritmética, con ejercicios graduados y adaptados lo más posible a cada alumno. Es todo el amplio campo del aprendizaje de las nociones gramaticales fundamentales a través de una continua reflexión sobre la "lengua viva". Por ejemplo, después del conocimiento del adjetivo calificativo, una ficha que presentase un pequeño trozo descriptivo sobre *el cielo*, omitiendo con puntos suspensivos (...) todos los adjetivos contenidos y que invitase al alumno a rellenar los espacios vacíos o a sustituir los adjetivos presentes, podría esclarecer la función del adjetivo calificativo, en general, y de determinados adjetivos, en particular, solamente según el contenido específico del pensamiento expresado.

Las fichas de ejercicios para la lectura son ya conocidas y están bastante difundidas. Un dibujo, un breve cuentecillo, una invitación a la aplicación escrita. Pero como las demás fichas prefabricadas, tienen el inconveniente de la *cosa externa* a los intereses y a la vida directa del alumno, por lo cual es siempre mejor sea el mismo alumno quien "fabrique" la ficha de lectura, para sí y para sus compañeros, con un recorte de un viejo libro de lectura.

En lo que se refiere a las fichas de ejercicios para la iniciación en la composición, Dottrens ofrece óptimos consejos: "1) frases y textos extraídos de los libros de lectura y preseleccionados en virtud de que han impresionado a los niños, facilitados por el docente durante una lección o una conversación o bien ofrecidos por un alumno; 2) ilustraciones a observar, habiendo bajo la ilustración una o dos preguntas concretas, a las cuales el alumno no debe responder; 3) anotaciones; 4) frases a completar o a componer con algunos elementos dados; 5) ordenar los elementos de una frase; 6) búsqueda de un término conveniente; 7) estudio de imágenes y de expresiones".

Una alusión particular necesitan las fichas de auto-instrucción. "Se trata de ejercicios que habitan a la observación, obligando al alumno a plantearse numerosos *por qué*, a los cuales, las más de las veces, puede responder por sí solo,

por poco que quiera reflexionar." Es el tipo de fichas más adecuado para satisfacer las exigencias de desarrollo de lo que el alumno ha aprendido y que tiende a captar su nuevo interés, es proyectado hacia nuevas conquistas.

Después de unas cuantas semanas del comienzo de nuestro experimento aparece una mole ingente de fichas, pero fichas que no constituyen un fin en sí mismas, puesto que a medida que su número aumenta los alumnos sentirán la urgencia de una clasificación tal que les permita saberse organizar en el uso ulterior de ellas. Y podemos agregar que el uso también para los meses y los años futuros, al menos con los alumnos del mismo ciclo.

Y la enseñanza individualizada es un trabajo que si es entendido en su justa expresión, puede producir auténticas y profundas satisfacciones al

docente, cuya obra resultará transformada y revalorizada. "En vez de dedicarse al trabajo en serie, los docentes aprenderán a trabajar mesuradamente. Constatarán la mutación de las reacciones del alumno en los encuentros con el trabajo escolar; el interés que manifiesta en un trabajo que es suyo personal, no el mismo para toda la clase; el mejor rendimiento de cada uno cuando deja el trabajo colectivo para pasar al personal; la economía del tiempo en que se realiza; una nueva y más serena disciplina escolar en la clase.

Es todo lo que cualquier educador, cualquier maestro, cada uno de nosotros que quiera ser tal, puede y debe probar con sus propios alumnos, para que nuestra institución escolar se transforme siempre en algo más activo y más alegre.

### III. BIBLIOGRAFIA

MANUEL RIVAS NAVARRO

- ACCONTI, D.: *Insegnamento eteroindividuale e scolare partecipante*. Rev. "I Diritti della scuola", núm. 10, 1970, págs. 29-31.
- *Scuola e vita: insegnamento individuale e collettivo*. "Nuova Rivista Pedagogica", núms. 4-5, págs. 45-52.
- BOUCHET: *L'individualisation de l'enseignement*. P. U. F. París, 1948.
- BRIGGS, T. H.: *Laboratory Techniques of Teaching*. "Bureau of Publications". Teachers College Columbia University, Nueva York, 1938.
- BUJ JIMENO, A.: *Individualización de la enseñanza*. En "Orientaciones pedagógicas para directores". CEDODEP. Madrid, 1965, págs. 147-162.
- BUYSE, R.: *L'individualization du traitement pédagogique*. "Revue Belge de Pédagogie", 1925, págs. 157-215.
- COLETTI, R.: *L'individualizzazione e il giornalino di classe*. Rev. "Ricerche Didattiche", núm. 7, 1967, páginas 197-205.
- COMAS, J.: *El sistema Winnetka en la práctica*. Madrid, 1939.
- COSTER, H. S.: *Une expérience d'individualisation et coordination des études*. Doc. núm. 131 de la signe de l'Enseignement". Bruselas, 1949.
- DOTTRENS, R.: *La enseñanza individualizada*. Edit. Kapelus. Buenos Aires, 1952.
- *L'insegnamento individualizzato*. Rev. "Ricerche Didattiche", núm. 84, 1964, págs. 18-24.
- DEVA, F.: *Verso l'apprendimento individualizzato*. Edit. Leonardo. Bolonia, 1968.
- *El aprendizaje individualizado de la lectura y de la escritura*. Edit. Escuela Española. Madrid, 1969.
- *L'apprendimento individualizzato*. Rev. "I Diritti della scuola", núms. 13-14-15, 1970, págs. 37-38, 41-42, 28-29.
- ESBENSEN, T.: *Working with individualised Instruction: The Duluth Experience*. Palo Alto, Fearon, 1968.
- EXPOSITO, G.: *Attitudine personali e apprendimento individualizzato*. Rev. "Ricerche Didattiche", núm. 2, 1967, págs. 43-45.
- FREINET, C.: *Vers l'individualization de l'enseignement de la pédagogie Freinet*. Rev. "L'Éducateur", núm. 19, supl. al núm. 10, 1966.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J.: *El trabajo individualizado en la escuela primaria*. Rev. "Vida Escolar", núm. 21, 1960.
- FLANAGAN, J. C.: *Individualising Education*. Rev. "Education", núm. 3, 1970, págs. 191-206.
- GARCÍA HOZ, V.: *La educación personalizada*. Instituto de Pedagogía del C. S. I. C. Madrid, 1970.
- GERARD, J.: *Les différences individuelles et son application en Pédagogie*. Universidad Católica de Lovaina, 1947.
- GIULIMONDI, M.: *Livera attività e insegnamento individualizzato*. Rev. "I Diritti della scuola", núms. 6-7, 1967, págs. 35-38.
- GUISEN, A.: *Le Plan Dalton pour l'individualisation de l'enseignement*. Bruselas, 1930.
- GUTIÉRREZ RUIZ, I.: *Experiencias Somosaguas*. Ediciones ITER. Madrid, 1970.
- GOODLAD, J. J., y ANDERSON, R. H.: *The Nongraded Elementary School*. Harcourt, Nueva York, 1963.
- LAENG, M.: *Insegnamento e apprendimento individualizzato*. Rev. "Ricerche Didattiche", núm. 2, 1967, págs. 43-45.
- ORLANDO, D.: *Washburne e l'esperimento de Winnetka*. La Scuola Editrice. Brescia, 1960.
- PARKER, H. D.: *La enseñanza a multinivel*. Edit. Pax. Méjico. Méjico, d. f., 1969.
- *Enseñanza individualizada*. Rev. "Bordón", números 124-125, 1964, págs. 215-223.
- PAYÁ IBARS, M. R.: *Los ficheros documentales en el desarrollo del trabajo escolar*. Rev. "Vida Escolar", número 21, 1960.
- PULPILLO RUIZ, A. J.: *Fichas para el trabajo individualizado*. Rev. "Vida Escolar", núms. 51-52, 1963.
- RÍO SADORNIL, D. del: *La individualización didáctica: problemas y soluciones*. Rev. "Bordón", núms. 156-157, 1968, págs. 169-203.
- *Hacia el concepto de individualización didáctica*. "Rev. del Magisterio Español", núm. 9.797, 1968, página 5.
- RIVAS NAVARRO, M.: *La utilización de la biblioteca escolar en el aprendizaje activo*. Rev. "Vida Escolar", núms. 113-114, pág. 42.
- SAINZ, F.: *El plan Dalton*. Madrid, 1924.
- TAMBORLINI, C.: *L'individualizzazione dell'apprendimento*, en la Nova Scuola Media. Movimenti circoli della didattica. Roma, 1963.
- TITONE, R.: *Educazione USA*. P.A.S. Turín, 1957.
- THOMAS, G. J., y CRESCIMBENI, J.: *La enseñanza individualizada por materias*. Ed. Magisterio Español, S. A. Madrid, 1970.
- WASBURNE, C.: *Principios básicos de la individualización del trabajo*. Rev. "Vida Escolar", núm. 66, 1975, págs. 5-7.
- WINNETKA: *Storia e significato di un sperimento pedagogico*. La Nuova Italia. Florencia, 1960.

# PUBLICACIONES

Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria.

## NUEVA PUBLICACION



250 ptas.



250 ptas.



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.

