notas y documentos

DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA
CENTRO DE DOCUMENTACION Y ORIENTACION DIDACTICA

JUAN MANUEL MORENO G.

ORGANIZACION ESCOLAR

Bases para la construcción de su programa

notas y documentos

ORGANIZACION ESCOLAR

Bases para la construcción de su programa

Por JUAN MANUEL MORENO G.
DIRECTOR DEL CENTRO DE DOCUMENTACION
Y ORIENTACION DIDACTICA DE ENSEÑANZA
PRIMARIA

N.º 18

1967

CENTRO DE DOCUMENTACION Y ORIENTACION DIDACTICA DE ENSEÑANZA PRIMARIA

MADRID

SUMARIO

1 La Organización Escolar ante los postulados de la Ciencia

A un observador apresurado podría parecerle que el contenido de la *Organización Escolar* no ha podido alcanzar todavía lo que en el orden de la vida se considera como etapa de contemplación y sosiego, mayoría de edad, plenitud de madurez, consecución de juicios y conclusiones que, por su carácter universal y necesario, parecen brotar con la calma, el convencimiento y la fuerza con que surgen y se extienden los frutos máximos de la naturaleza. Mas conviene reflexionar serenamente antes de emitir un juicio de valor acerca del carácter específico con que son planificados y resueltos los problemas-tipo de la Organización Escolar, negando ya desde el principio de este trabajo toda razón a las tesis que, sin un serio fundamento de defensa, reducen intencionalmente el campo de la Organización Escolar a un conjunto más o menos práctico de normas y consejos al servicio del docente.

Es cierto que en sus momentos iniciales la Organización Escolar nace como resultado de esta honesta e ineludible aspiración: ayudar el proceso de ordenación y planificación a quienes cabe la responsabilidad de poner en adecuada marcha los programas educativos dentro del marco de la pedagogía institucional. Y así, durante mucho tiempo, la Organización Escolar, en el propio pensamiento de los clásicos, no alcanzó pasar más allá de la mera técnica del consejo asesorada por la voz de la experiencia profesional, el testimonio de la intuición, el saber analógico y otros recursos cuyo índice de eficiencia no es reconocido abiertamente por los expedientes científicos.

Mas el continuado avance de los conocimientos pedagógicos y el proceso de diferenciación por el que hoy pasan los distintos saberes que proyectan sus reflexiones sobre el hecho educativo, ya sea en su dimensión individual, ya en sus polarizaciones institucionales, no han concedido a los estudiosos de la Organización Escolar lugar para la paralización y el abandono. Por el contrario, ante las incesantes demandas del Estado y de la propia sociedad, los organizadores escolares han tenido que aplicar todos sus esfuerzos y poner en juego todas sus habilidades para explorar nuevos campos de reflexión y examinar de nuevo los conocidos, confrontando sus conclusiones con las conquistas en otras áreas de las ciencias pedagógicas y sociales preocupadas también por problemas similares.

Como consecuencia de estas exigencias, la Organización Escolar necesita hoy demostrar ante quienes niegan o sospechan de su supuesto carácter científico hasta qué punto pueden admitirse o rechazarse estos argumentos. Para ello, trataremos ahora de interrogar a la propia Organización Escolar con objeto de conseguir una respuesta adecuada y objetiva a la vista del siguiente cuestionario:

a) ¿En sus reflexiones y trabajos ha conseguido la Organización Escolar la conquista de verdades, leyes, principios y normas de carácter universal y necesario?

b) ¿Puede la Organización Escolar demostrar con seguridad y solvencia la validez y necesidad de sus contenidos?

c) ¿Estos resultados se han expuesto secuencial y sistemáticamente utilizando los esquemas y términos apropiados y construyendo así el tejido lógico característico de toda ciencia?

d) ¿Ha especificado la Organización Escolar cuál es el objeto material propio de sus investigaciones y doctrinas? ¿Comparte o interfiere esta temática cualquier otra disciplina de las que configuran hoy el cuadro de las ciencias de la educación?

e) ¿Conoce la Organización Escolar el término o fin al que debe orientar y subordinar todas sus preocupaciones?

f) ¿Trabaja la Organización Escolar con métodos de reconocido prestigio científico?

g) ¿Ha superado la Organización Escolar su hasta ahora habitual miopía reduciendo sus reflexiones y trabajos exclusivamente al campo de la escuela elemental?

2 La ciencia de la organización y la Organización Escolar

Hay, efectivamente, una "ciencia de la organización". Su contenido viene determinado por las investigaciones históricas, las conclusiones de la Sociología, Ergología y otros saberes que se ocupan del estudio de los instrumentos que intervienen en el trabajo individual y colectivo.

Conviene que toda empresa humana consiga plenamente los objetivos previstos. Esto vale tanto como decir que dicha empresa o actividad resulta eficiente. Para ello puede recabarse el apoyo de la lógica (ofrecimiento de *esquemas* o *estructuras* de trabajo) y la intervención de la Tecnología (modos de coordinar y realizar competentemente estos trabajos).

El origen de la organización como disciplina científica hay que buscarlo en la necesidad que el hombre ha sentido en todo momento de alcanzar el máximo rendimiento con la aplicación del mínimo esfuerzo. La organización se convierte así en la fórmula o medio para el éxito. En una primera fase, la organización fue considerada como característica de los saberes sistematizados y como técnica del trabajo intelectual. Hoy la organización ha entrado de lleno en el mundo de las empresas industriales y de otra índole, en donde encuentra su más amplia difusión y sus concreciones más justas y acertadas.

En torno a la organización conviene establecer los siguientes considerandos:

* Decir "organizar" significa tanto como poner o establecer orden en una serie de elementos para que, adecuadamente dispuestos en su particular realidad y en las necesarias vinculaciones de unos con otros, puedan flexiblemente alcanzar un mayor rendimiento o el término de las operaciones que le son propias.

* Una buena organización, sea cualquiera el sector conceptual o real en el que se inserte, implica siempre la presencia de un buen número de características positivas: *orden, jerarquización, conexión, unión sinérgica de fuerzas, planificación, ejecución oportuna, control,* etc. La desorganización, por el contrario, supondría la presencia criticable del desorden, la falta de jerarquización, la desconexión, la dispersión de fuerzas, la improvisación, las actuaciones inoportunas, etc.

* Denominamos *órgano* al instrumento con el que realizamos un trabajo. Hay órganos naturales y órganos artificiales. Todos ellos tienen siempre un destino que cumplir, esto es, la meta o término de su función y dinamismo. El conjunto armónico de órganos encaminados a una operación o serie de ellas recibe el nombre de *organismo*. Una escuela, pues, puede entonces ser considerada como un organismo docente, en cuyo seno cada uno de los elementos que la integran tiene carácter y función de órgano (1).

* La organización se hace más urgente y apetecida en la medida que su acción recae sobre una realidad compleja. Las realidades o situaciones simples y claras hacen la organización innecesaria. He ahí que la escuela, realidad en la que se dan cita múltiples elementos y factores, requiera en todo momento el instrumento de la organización. Sólo de esta forma las funciones pedagógicas de la educación institucionalizada serán eficaces.

(1) RUIZ AMADO (R.): *Enciclopedia manual de Pedagogía y Ciencias Auxiliares*. Barcelona, lib. Religiosa, 1924, pág. 615.

Los siglos XIX y XX han sido testigos del nacimiento de una serie de doctrinas y teorías sobre la organización. Sus argumentos confirmaron el carácter científico del saber organizador y promovieron inmediatamente su aplicación a otros campos de la técnica y de la vida profesional. Siguiendo el pensamiento de L. FILHO (2), clasificamos en dos grandes grupos las teorías sobre la organización:

A) *Las teorías clásicas*

- La tendencia doctrinal de Frederick TAYLOR (1856-1915) nace en Estados Unidos con un programa de especial atención al análisis detenido del trabajo empresarial, cronometraje de movimientos elementales en cada operación, coordinación de esfuerzos del hombre con la maquinaria exigida por cada caso, incentivos por unidad de producción, etc.

- Los estudios realizados en Europa por el inglés R. B. HALDANE y el francés Henri FAYOL (1841-1925) situaron en un primer plano de actualidad el pensamiento denominado *departamentalización*, esto es, las ventajas de una mayor discriminación entre los problemas de ejecución directa de los servicios y los de su coordinación mediante órganos especializados. Comenzaron a imponerse así por toda la Europa de primeros de siglo las doctrinas de *racionalización del trabajo* que exige —según cita exacta de FAYOL— el cumplimiento de las siguientes misiones: *prever, organizar, coordinar y controlar*. Estas misiones implican la definición de objetivos y programas; la reunión de elementos personales y materiales necesarios a la producción; la articulación de esfuerzos con miras al progreso material y moral de cada empresa y, por último, la comparación de los resultados obtenidos con los modelos establecidos en programas previos, articulados por órganos centrales de dirección y fiscalización (3).

- Al esquema base de FAYOL se unieron más tarde los personales puntos de vista de James MOONEY, para quien toda buena y positiva organización debe siempre hacerse cargo de un sistema de normas relativas a la jefatura, el liderazgo y la delegación de la autoridad.

En otras posteriores reflexiones publicadas por GULICK y URWICK en 1936 fueron formulados otros cinco principios básicos de la organización:

a) Deberán ser definidos los propósitos y objetivos de toda empresa.
b) Conviene marcar con claridad qué procedimientos serán utilizados para resolver las distintas fases de la actividad.
c) El personal técnico y operarios diversos ocuparán los puestos y cometidos de trabajo según su preparación y en atención a la distribución lógica y ordenada de las tareas.
d) Es necesaria una ubicación o distribución geográfica de las actividades.
e) Todo proyecto de trabajo debe ser planeado por fases y estudiadas las unidades de tiempo necesarias para su cumplimentación.

B) *Las nuevas teorías*

Llamadas así por la crítica y valoración que hacen de las teorías clásicas y la propuesta de un nuevo mensaje organizador. Un sociólogo alemán, Max WEBER, aparece como iniciador de estas tendencias. Sus primeros escritos alegan que las concepciones clásicas de la organización no toman en cuenta *la satisfacción personal en el trabajo*, aspecto bajo el cual habrá que analizar los componentes de la adhesión a la tarea común de la empresa. No sólo importa el rendimiento global de la organización, dimensión absolutamente necesaria desde el punto de vista de la eficiencia, habrá, además, que considerar a cada obrero, a cada técnico y operario, como personalidad protagonista y responsable de las actividades concretas que se desarrollen en el marco de las empresas y, en definitiva, como colaborador del éxito.

Recientemente, el estudio de las *relaciones humanas* como uno de los temas centrales de la Psicología y Sociología industriales ha contribuido a reforzar el estimable valor personal de los miembros de toda organización.

De esta forma, vuelve a ser el hombre, y no la máquina ni la técnica, el eje fundamental de toda organización como planificador y responsable de la misma.

La utilización y aplicación de las teorías clásicas y nuevas a la realidad peculiar de los

(2) FILHO (L.): *Organización y administración escolar*. Buenos Aires, Kapelusz.
(3) FAYOL (Henri): *Administration industrielle et générale*. París, Dounod, 1931.

servicios escolares parece evidente. El profesor Daniel GRIFFITH (4) demuestran cómo estas tendencias doctrinales encuentran su inserción y sentido en la organización y montaje de la enseñanza. A tal efecto señala tres principales sectores escolares en donde las teorías generales de la organización pueden resultar útiles:

a) Como inspiración de la acción práctica de la enseñanza.

b) Como base a una mejor caracterización de hechos y situaciones, facilitando así la elaboración de nuevas generalizaciones.

c) Como modelos explicativos de los diversos tipos de actividades escolares.

Todo ello significa que en la escuela, al igual que en cualquier otro tipo de empresa, los postulados y fórmulas de la organización se hacen imprescindibles. Es cierto que todo servicio escolar requiere planeamiento, instrumentación, selección y reclutamiento de personal, supervisión y dirección de las distintas funciones, articulación coordinadora, financiación, circulación de informaciones y evaluación o control del rendimiento.

3 Administración y legislación escolar

El empleo del término Administración Escolar, unido frecuentemente en muchos tratados y estudios al de Organización Escolar, ha provocado y sigue provocando todavía numerosas confusiones. Para un atinado esclarecimiento de la cuestión deberían tenerse en cuenta los siguientes sectores de reflexión:

- *Origen de la Administración Escolar*, que "nace como consecuencia de la dedicación del Estado a las tareas escolares" (5), y que tiene su última razón de ser en la necesidad de planificar y pilotar adecuadamente una empresa de proporciones tan gigantescas como el quehacer institucional y sistemático de la instrucción de los pueblos. Y es cierto que la educación pública ha logrado alcanzar en nuestros días las proporciones de una gran empresa. La organización de la enseñanza —se ha dicho desde el Bureau International d'Education de Ginebra— presenta cada vez más los caracteres de uno de los trajos más complicados en la actualidad, sobre todo si se piensa que aumenta continuamente el número de países que encierran en sus establecimientos docentes a una cuarta parte de su población general y que de cada cuatro personas, una de ellas frecuenta una escuela. "No existe, que sepamos, ninguna otra empresa que cuente con un número de beneficiarios tan elevado" (6).

Mas la intervención del Estado en la planificación y pilotaje de la educación no se realiza siempre y en todos los países del mundo de la misma manera. Desde la más rigurosa centralización de los servicios administrativos por parte del Estado hasta la más absoluta libertad para la organización y desarrollo de las enseñanzas, existen abundantes fórmulas intermedias con características y dimensiones determinadas. Se observa, por ejemplo, una diferencia muy clara entre la administración escolar inglesa y la administración escolar continental. En el primer caso, las instituciones docentes disfrutan de una mayor libertad y autonomía, sin reglamentos y presiones oficiales. En los sistemas escolares del continente, especialmente en los pueblos latinos, la centralización es más acusada. No obstante, tanto en uno como en otro caso, existen tendencias contrarias, ya sea aumentando la interven-

(4) GRIFFITH (Daniel): *Administrative Theorie*, Appleton Century, New York, 1959.

(5) GARCIA HOZ (V.): *Principios de Pedagogía sistemática*. Rialp, Madrid, 1960, pág. 248.

(6) ROSSELLO (P.): *La interdependencia entre el desarrollo educativo y el desarrollo económico y social*. Documento preparado para la reunión de expertos convocada por la Comisión Especial de Educación de la OEA en Washington, 1962, pág. 3.

ción del Estado en situaciones desde todo punto de vista convenientes, ya permitiendo las direcciones autónomas cuando éstas vienen seriamente apoyadas por solventes razones técnicas, culturales o sociales.

En los sistemas escolares norteamericanos coexisten al mismo tiempo ambas versiones y la administración es fruto del intervencionismo del Estado y de la participación de las autoridades locales y representaciones de la sociedad.

* *Sentido de la Administración Escolar,* que no deberá ser concebida como *un fin en sí misma,* sino que será valorada por los efectos que deje sentir en el proceso educativo. "Cumple sus funciones aquella administración que mejora las condiciones de la enseñanza, facilita la adaptación del programa a las necesidades de los escolares, estimula sus intereses y favorece el desarrollo de actitudes e ideales. La Administración Escolar llega a ser así *un medio para alcanzar* los objetivos establecidos por las escuelas y por la sociedad, y debe ser valorada por la forma en que contribuye a esos objetivos" (7).

* *Competencia de la Administración Escolar.*—Corresponde a la Administración Escolar la realización de los siguientes cometidos:

a) *Planeamiento integral del proceso educativo* del país, especificando qué objetivos, por su carácter de mayor urgencia, deben de ser resueltos de inmediato y cuáles otros pueden ser abordados en plazos más extensos. Este planeamiento será entendido como proceso continuado y sistemático, aplicando y coordinando para ello los métodos de investigación social, los principios y técnicas de la educación, de la economía y de las finanzas, con la participación y el apoyo de la opinión pública a fin de garantizar la educación adecuada a la población.

b) *Elaboración de los documentos legislativos* por los que debe regirse el sistema escolar del país. Aparece así la denominada *Legislación Escolar* como una de las más importantes concreciones de la política educacional, toda vez que la explicación científica de una ley exige el conocimiento de los supuestos teóricos que la establecen y el alcance práctico de sus resultados. Muy bien ha dicho García Hoz que el estudio de la legislación tiene como objetivo primordial "unir al legislador y al técnico, a fin de que, por una parte, las disposiciones legislativas estén de acuerdo con las exigencias pedagógicas" (8).

c) *Creación de la red de Servicios administrativos,* diferenciando bien los cometidos de cada uno de ellos, evitando las inoportunas interferencias y contradicciones, y coordinando así la necesaria vertebración de la Administración Escolar. En la mayoría de los casos, la maquinaria administrativa estatal se constituye y organiza a partir de los Departamentos o Ministerios de Educación Pública, los cuales realizan funciones que afectan a todas las instituciones docentes en cualquiera de sus niveles: 1) *Financiación de las enseñanzas* o distribución de los presupuestos asignados por el Estado para cubrir los gastos exigidos por la educación. 2) *Redacción e investigación de Planes de Estudio,* según los postulados del desarrollo cultural, social. psicológico y pedagógico de los pueblos, determinando los objetivos mínimos de la educación en cada nivel de enseñanza. 3) *Supervisión de las tareas educativas* de las instituciones docentes, velando así por el cumplimiento de las disposiciones legislativas y orientando las enseñanzas hacia metas más justas y eficientes.

Con la maquinaria adminstrativa estatal colabora estrechamente la maquinaria administrativa local, a quien compete en este caso, a menor tamaño y complejidad, la inmediata puesta en marcha de las directrices emanadas del Estado. En última instancia, y a nivel de cada centro escolar o institución educativa, existen también necesarias fórmulas administrativas de las que se hace responsable la dirección de cada centro, y en donde encuentra su sentido más concreto la colaboración prestada por el personal docente como consecuencia de sus experiencias vividas y constatadas en el continuado quehacer de la práctica educativa.

Resulta arriesgado, por no decir improcedente, emitir una tesis definitiva en un terreno en donde multitud de factores y circunstancias diversas, típicas además en cada país, hacen que la ba-

(7) Vid. MOEHLMAN: *School Administration.* New York, Houghton Mifflin Co., 1929.

(8 GARCIA HOZ: Ob. cit., pág. 247.

lanza de la opinión se incline en unos casos por la centralización y en otros, por la descentralización. Los defensores de la centralización muestran la unidad orgánica del plan, mientras que los partidarios de la descentralización, apoyándose en argumentos democráticos afirman que, con su nuevo estilo administrativo, la escuela se acerca al pueblo y los intereses locales por la educación se confirman y robustecen.

Todo ello hace pensar que esta línea administrativa, que verticalmente viene desde el Estado hasta llegar a cada centro escolar en particular, puede ser recorrida en su doble sentido descendente y ascendente. En el primer caso, la Administración estatal actúa haciendo uso de todas sus atribuciones y derechos; en el segundo, el objetivo testimonio de la experiencia pedagógica, real y y vivida, puede convertirse en una fuerza argumental suficientemente cierta y valiosa, capaz de mover la voluntad del Estado hacia nuevos horizontes administrativos.

4 El sistema escolar: concepto y estructura

La observación directa de la organización de la enseñanza en países extranjeros fue utilizada durante todo el siglo XIX y principios del XX como fórmula excelente para hacer progresar después la estructura del propio sistema escolar de un país determinado. Matthew ARNOLD, en Inglaterra; Victor COUSIN, en Francia; León TOLSTOI y K. D. USHINSKI, en Rusia; Domingo SARMIENTO, en Argentina, Horace MANN y H. BARBARD, en América, estudiaron meticulosamente los sistemas escolares del extranjero y propusieron para sus países nuevos estilos de organización educativa.

Mas el trasplante de los valores positivos de un sistema al sistema escolar de otro país no debería hacerse sin apelar a la prudencia y la cautela. Debemos al profesor inglés Michael SADLER (9) las primeras observaciones en este sentido; los sistemas escolares no son en ningún caso estructuras especulativas independientes de toda realidad, por el contrario, sabemos bien cómo el sistema escolar de cada país está entrañablemente ligado a la sociedad en donde ha nacido y en la que encuentra su base natural y determinante.

Los continuadores de SADLER, Friedrich SCHNEIDER y Franz HILKER, en Alemania; Isaac KANDEL y Robert ULICH, en América; Nicholas HANS y J. LAUWERYS, en Inglaterra, y P. ROSSELLO, en Suiza, han apoyado y divulgado la tesis de los *factores configurados*, que analiza el espectro de las razones culturales, sociales, políticas, económicas, etc., que alimentan y deciden el carácter propio de cada sistema escolar. Fue a partir de entonces cuando los políticos e investigadores de la educación redoblaron sus cautelas y exámenes antes de proceder al trasplante de los sistemas pedagógicos de un país a otro.

Para Nicholas HANS, el sistema escolar constituye la síntesis institucional de las concepciones jurídicas y pedagógicas de quienes gobiernan un Estado, y en su apreciación más concreta, todo sistema escolar encuentra su explicación en la forma peculiar y objetiva como un país planifica y desarrolla la educación del pueblo en un momento determinado de su historia. Los sistemas escolares —agrega— están notablemente condicionados por los jalones históricos del devenir de los pueblos, la estructura de su sociedad, la mentalidad política, los niveles de desarrollo logrados en las distintas esferas de la vida, la religión, la cultura, las ciencias y las artes, los avances pedagógicos y las influencias extranjeras. Todos estos hechos actúan a manera de categorías fácilmente aplicables a cualquier sistema educativo, si bien la acción de cada uno de ellos puede, según los casos, alcanzar índices de resonancia muy variados (10).

El profesor F. SCHNEIDER (11) enumera y

(9) SADLER (Sir Michael): *How far can we learn anything of practical value from the study of foreign sistems os education?* Londres, 1900.

(10) HANS (Nicholas): *Comparative Education*. Routledge and Kegan Paul. 2.ª edic., London, 1951.

(11) SCHNEIDER (F.): "The inmanente evolution of education, a neglectec aspecto of comparative education". *Comparative Education Review*. New York, 1961, volumen IV, núm. 3, págs. 136-139.

describe así los factores configurativos de todo sistema escolar. Los párrafos que siguen son cita exacta de su pensamiento:

a) *El carácter nacional.*—"En la pedagogía de los pueblos se concede generalmente al carácter de cada uno de ellos la categoría de factor esencial de su típica peculiaridad nacional. Es opinión comúnmente admitida que dicho carácter ejerce sobre la cultura del pueblo en cuestión y sobre los departamentos de la misma, sin excluir, claro está, el sector pedagógico, una influencia análoga a la que la originalidad creadora del individuo irradia en los bienes culturales por él producidos."

b) *Situación geográfica.*—"No conviene exagerar, con todo, ni aislar la eficiencia mediata e inmediata de la situación geográfica. Pondré un ejemplo, concerniente al influjo mediato. Hemos dicho que el cielo y el suelo se reflejan en el carácter del pueblo. Pero no hay que olvidar: 1), que éste refleja también otros factores configurativos; 2), que no faltan pruebas documentales para defender que tal pueblo, raza o estirpe ha conservado inalterables sus rasgos caracterológicos esenciales, en zonas geográficas absolutamente distintas, y 3), que se observan cambios en el carácter de pueblos que permanecen en el mismo país. Por si ello no bastase, añadamos que la relación entre el carácter y la geografía de un pueblo es recíproca. El paisaje forma al hombre; pero el hombre transforma considerablemente el paisaje, le cambia el rostro, lo convierte de paisaje natural en paisaje cultural."

c) *La cultura.*

* El pensamiento pedagógico de los pueblos cuya cultura se estancó es muy simple; por lo común, se reduce a una idea dominante. A medida que la cultura progresa, se diferencia el pensamiento pedagógico y se multiplican los fines y formas del quehacer educativo.
* Los movimientos culturales (movimientos feministas, movimiento juvenil, movimiento litúrgico, corrientes artísticas) originan a menudo movimientos paralelos en el campo pedagógico. Las reacciones defensivas ante una contingencia social o moral suelen tener también su eco educativo.
* El estilo pedagógico cambia al compás del estilo cultural. Las crisis culturales se truecan fácilmente en apasionamientos pedagógicos.
* Muchos movimientos renacentistas abrigan el designio de aplicar a la educación de la juventud los bienes de culturas pretéritas, a los que atribuyen singular valor formativo.

d) *Las ciencias.*—"No sólo el contenido de las ciencias, sino las varias aceptaciones del concepto de *ciencia* configuran la organización docente e incluso algunos conceptos pedagógicos fundamentales; por ejemplo, el de *formación*. A pesar de ello, es muy limitada la intervención de la ciencia en la configuración de la peculiaridad pedagógica nacional. Las ciencias, al fin y al cabo, tienen un carácter supernacional, más o menos pronunciado. La terminología de muchas especialidades es universalmente admitida. Los métodos de investigación que han obtenido éxito y los resultados de la misma pronto son reconocidos y aplicados por los especialistas de otros países."

e) *Religión.*

* La profesión de una misma religión por varios pueblos cimenta una progresiva concordancia en sus pedagogías.
* El hecho de que un Estado profese oficialmente una sola religión puede obstaculizar los movimientos de reforma pedagógica. Toda religión vela —y es lógico que proceda así— por la transmisión y pureza de su doctrina. Pero este justificado conservadurismo corre el peligro de extenderse a terrenos que no le pertenecen. Por ejemplo, al sector pedagógico, erigiéndose en paladín de un tradicionalismo desorbitado y en adversario de cualquier intento de reforma.
* La diversidad de religión entre dos pueblos explica muchas diferencias en la teoría y la práctica pedagógicas.
* La introducción de una nueva religión o el auge de movimientos religiosos particulares promueve cambios en el sector pedagógico del país.
* La coexistencia de varias religiones en un país puede tener consecuencias positivas.
* El fraccionamiento en muchas religiones suele perjudicar al fruto y progreso pedagógicos, porque una parte considerable de la energía educadora se malgasta en peleas y controversias, y por que obstaculiza la regulación estatal que es beneficiosa si se mantiene en sus justos límites.
* Las alteraciones en la religión de un pueblo producen generalmente cambios paralelos en la práctica instructiva y educativa y en el pensamiento pedagógico.
* La intolerancia religiosa puede cohibir el desarrollo pedagógico. Cuando la tolerancia gana terreno en un país y, finalmente, se traduce en leyes, se refleja en el perfil de la pedagogía nacional, especialmente en la organización escolar y formativa.

f) *La vida económica.*—Los años de depresión económica suelen serlo también de retroceso y decadencia escolares, porque faltan los medios para levantar y llevar adelante centros docentes, y viceversa: los años de prosperidad económica suelen favorecer el desarrollo escolar. No se crea, sin embargo, en la infalibilidad de este paralelismo. La correlación puede verse cohibida o anulada por otros factores configurativos, cuales son el predominio de un criterio materialista, la desenfrenada codicia o el ciego afán de diversiones.

g) *La estructura social y política.*—La historia de la escuela de cualquier país permite observar la acción de la política sobre la pedagogía, aunque en grados diversos y con distinta extensión. No sólo la política actúa sobre la pedagogía; ésta actúa también sobre aquélla, moldeando a la juventud, al ciudadano de mañana, así en lo que concierne a las ideas políticas como al modo de propagarlas y realizarlas.

h) *La influencia extranjera.*

* El entrelazamiento internacional de las culturas imposibilita en la actualidad que un pueblo preserve su pedagogía así en la vertiente teórica como en la práctica, de todo influjo extranjero.
* Por otra parte, sería bien poco deseable una exclusión total de dicho influjo. Este aislamiento perjudicaría los intereses de la pedagogía de la propia nación.

5 Definición y contenido de la Organización Escolar

Organización Escolar es, por tanto, la disciplina pedagógica que tiene por objeto el estudio de la realidad compleja de la escuela —*en sus consideraciones teórica, estático-analítica, dinámico-sintética, progresiva y proyectiva*— para establecer un orden en dicha realidad; orden al servicio de la educación integral de los escolares.

Los dos cuadros-esquemas que presentamos a continuación pretenden ofrecer una versión general e intuitiva de los problemas que afectan a la Organización Escolar.

Entendemos, por tanto, que un programa integral sobre la materia debe hacerse cargo de todas y cada una de estas cuestiones.

UNIDAD	SECTORES	A S P E C T O S
Cuestiones proemiales	**La Organización Escolar ante los postulados de la ciencia**	1.1 Como saber pedagógico, sistemático y demostrado. 1.2 En torno a una temática específica: la realidad de la escuela. 1.3 Con el apoyo de métodos de reflexión e investigación científicos. 1.4 Al servicio de la educación integral de los escolares.
	Funciones de la Organización Escolar	2.1 Planificación. 2.2 Ejecución 2.3 Evaluación.
	Métodos de trabajo	3.1 Método histórico. 3.2 Método analítico. 3.3 Método sintético. 3.4 Método empírico de la observación. 3.5 Método experimental. 3.6 Método comparado.
	Relaciones con otros saberes pedagógicos	4.1 Organización Escolar y Didáctica. 4.2 Organización Escolar y Psicología de la Educación. 4.3 Organización Escolar y Pedagogía Experimental. 4.4 Organización Escolar y Pedagogía Diferencial. 4.5 Organización Escolar y Sociología de la Educación. 4.6 Organización Escolar y Educación Comparada.

UNIDAD	SECTORES	A S P E C T O S
LA ESCUELA	En su consideración teórica	**Teoría de la Escuela** 1.1 Origen de la escuela: nacimiento de la Educación institucionalizada. 1.2 Derecho docente. 1.3 Funciones de la Escuela como institución orgánica, comunidad educativa y centro de enseñanza y aprendizaje. 1.4 Política educativa: Administración y legislación escolares. 1.5 Sistema escolar. 1.6 Tipología escolar.
	En su consideración estático analítica	**La Escuela en la estructura interna de sus elementos** 2.1 Elementos personales. 2.2 Elementos formales. 2.3 Elementos materiales.
	En su consideración dinámico sintética	**Dinamismo de la Escuela** 3.1 Concepto, fases y técnicas del trabajo docente-discente. 3.2 Temporalización de las actividades escolares. 3.3 Régimen de las actividades escolares.
	En su consideración progresiva	**La Escuela en la consideración de sus niveles educativos** 4.1 Determinación y articulación de los niveles educativos. 4.2 Niveles primarios. 4.3 Niveles medios. 4.4 Niveles superiores.
	En su consideración proyectiva	**Proyección polivalente de la escuela** 5.1 Escuela y desarrollo de la comunidad. 5.2 Escuela y desarrollo cultural. 5.3 Escuela y desarrollo económico.

6 Organización del plantel de profesores

La expresión *Team Teaching* —enseñanza en equipo— es relativamente reciente. El *The Educational Index*, uno de los registros de terminología pedagógica más completos, la incluye por primera vez en su contexto en el volumen correspondiente al período 1957-1959.

Son muy abundantes las definiciones establecidas en relación con la enseñanza en equipo. Dice el profesor Stuart S. DEAN, que de todas las nuevas ideas que han surgido en la revalorización tan en boga de los fines y medios de la Didáctica, "una de las que con mayor rapidez ha captado la atención tanto profesional como del público en general, es la idea de la *enseñanza por equipos*. En el sentido corriente del lenguaje, el término solamente sugiere alguna cooperación entre los maestros, pero el significado que se le está dando es mucho más amplio. Es la forma de organizar una escuela, de utilizar el personal, el espacio, el material, las instalaciones y los medios de trabajo. Es, en resumen, una respuesta deliberada y directa, desde el punto de vista de la organización, a la educación de calidad" (12).

Para Harold HOWE, "existe un evidente peligro al elaborar las definiciones de enseñanza en equipo, a saber, que el equipo y su estructura no tienen valor de fin en sí mismos, sino carácter de medio principal para lograr la enseñanza adecuada en un mundo de continuo cambio" (13).

Judson T. SHAPLIN, pionero en el desarrollo del *Team Teaching*, asegura que "la enseñanza en equipo es un esfuerzo para mejorar la instrucción por la reorganización adecuada del personal docente" (14).

Para Francis KEPPEL, alma del proyecto Lexington, la enseñanza en equipo aspira a conseguir un selecto número de objetivos pedagógicos: a), satisfacer las necesidades instructivas de cada alumno; b), dar paso a la promoción de los educadores; c), conseguir con la especialización docente rendimientos escolares máximos; y d), relacionar muy estrechamente escuela y vida" (15).

Una completa idea de las características y misiones propias de la *enseñanza en equipo* puede adquirirse a través de las doce formulaciones presentadas por los profesores BAIR y WOODWARD:

1. Una enseñanza por equipos es la conjunción de varios maestros responsables en común de la enseñanza impartida a un grupo de alumnos (de 75 a 225), en uno o más grados o niveles de instrucción.

2. Un equipo docente puede tener profesores asignados a diferentes niveles de responsabilidad, según su titulación y habilidades pedagógicas, con honorarios correlativos a la importancia de su misión educativa.

3. La mayoría de los programas de enseñanza por equipo permiten la supervisión de los miembros noveles por el maestro más antiguo o por el personal directivo. Existen oportunidades y trabajos específicos para mestros auxiliares, permitiendo así, dentro del propio equipo educador, la promoción continua de cada uno de sus miembros y el consecuente acceso a puestos de mayor responsabilidad.

4. La enseñanza en equipo condiciona la actuación individual del profesor a las exigencias generales de planeamiento, ejecución y evaluación aceptadas por el grupo docente.

5. En las situaciones concretas de la clase, sin embargo, los equipos de enseñanza protegen la autonomía profesional de cada profesor, como responsable personal y directo en sus funciones pedagógicas.

---

(12) DEAN (Stuart S.): *Team Teaching: a review.* En "School Life". Vol. 44. núm. 1, œashington, D. C., Office of Education Departament of Health Education and Welfare, 1961, págs. 5-8.

(13) HOWE (Harold): *The curriculum, the Teain and the School an Examination of Relationships.* En "Journal os Secondary Education", 37, octb. 1962, páginas 356-357.

(14) Vid: *American Education Today.* New York, Mc. Graw Hill, 1963, páginas 211-212.

(15) KEPPEL (Francis): *The School and Universitary Program for Research and Development, Introductory Statement,* Harvard University, 1958, página 5.

6. En gran parte de los programas de enseñanza en equipo, cada uno de sus miembros se especializa en un sector concreto del programa, elevando así el prestigio y la calidad de las enseñanzas.

7. Todos los programas de enseñanza en equipo aceptan la utilización efectiva de las fuerzas de cada miembro de la plantilla.

8. La teoría del progreso continuo del alumno es básica en la mayoría de los programas de enseñanza en equipo, y se considera como paralela a la línea de promoción de sus educadores.

9. Los programas de enseñanza en equipo utilizan simultáneamente y discrecionalmente diferentes formas de agrupamiento escolar: grandes grupos, seminarios, laboratorios de aprendizaje y estudio independiente.

10. La composición numérica de los miembros de una clase y la extensión temporal de las sesiones instructivas, están estrechamente relacionadas con el carácter de las actividades que han de ser desarrolladas.

11. Muchos programas de enseñanza por equipo emplean auxiliares administrativos para las tareas no profesionales, y conceden oportuna participación a las personas y recursos de la comunidad.

12. La mayoría de los maestros del equipo emplean discrecionalmente los materiales didácticos y los medios audiovisuales de enseñanza (16).

Para comprender mejor el sentido de una enseñanza planificada e impartida por el sistema del equipo docente, sería muy provechoso examinar qué hechos y circunstancias promovieron su aparición. Hace cien años, cuando las escuelas públicas fueron organizadas por primera vez en los Estados Unidos, la clase autónoma fue establecida como la primera base organizativa para la enseñanza.

El progreso de los cuerpos científicos y el desarrollo de la Psicología del Niño hicieron bien pronto comprender que un maestro no podía saber todo acerca de todo. Comenzaron entonces las críticas contra el *aula integral*, un término que puede seducir, pero que, en expresión de DEAN, "no quiere decir más que una sala de clase en donde un número de alumnos del mismo grado reciben enseñanza de un solo maestro en casi todas las materias (17).

"La mayoría de las discusiones actuales sobre el aula integral se deben al mayor interés que se concede a las materias de estudio y a la preocupación reciente por el alumno de talento, temiéndose que perderá mucho si su maestro tiene que tratar superficialmente demasiados temas y atender un amplio grupo de alumnos. Al aumentar el énfasis sobre el aprovechamiento académico, aumenta la duda de que un solo maestro pueda enseñar todas las materias a todos los alumnos con igual eficacia y habilidad; y de esa duda sólo hay un paso a la convicción de que el especialista en la materia se ha hecho necesario en los centros de enseñanza" (18).

La organización tradicional de las clases autosuficientes, con un maestro responsable de todo el programa, dieron paso muy pronto al nuevo sistema de *enseñanza departamentalizada*, que estructuraba las clases por materias y actividades, designando un maestro especializado para cada materia independientemente considerada o grupos de materias susceptibles de ser fusionadas en una unidad de concentración.

La nueva fórmula permitía a cada departamento o especialista en una misma materia, planear y desarrollar con sentido continuo y unitario el programa de cada asignatura o grupo de asignaturas afines, estableciendo los contactos oportunos para que la enseñanza, liberada de interferencias, lograse plenamente los objetivos previstos.

Siguiendo estos esquemas de organización, muchos centros docentes, americanos y europeos, estructuraron así las enseñanzas para conseguir mayor especialización docente y rendimientos escolares más ventajosos. Cada profesor actuaba en un aula equipada con material idóneo para poder desarrollar actividades y experiencias específicas. Los alumnos se trasladaban de un aula a otra para recibir la instrucción en las materias correspondientes.

Durante los últimos veinte años, ha ganado terreno en la organización de las escuelas primarias la especialización en la enseñanza. Muchos autores han opinado en favor y contra de ésta. Los que argumentan basándose en la facilidad administrativa están a favor de la organización por departamentos. Los que dan preferencia al bienestar de los alumnos, están en contra del sistema.

Los argumentos principales en favor de la departamentización se basan en que ésta facilita el acercamiento a la escuela de perso-

(16) BAIR-WOODWARD: *Team Teaching in Action*. Boston. Houghton Mifflin Co., 1964, págs. 21-23.

(17) DEAM (S. S.): Ob. cit., pág. 6.

(18) DEAM (S. S.): Ob. cit., pág. 6.

nas más competentes y que es posible obtener de esta manera un programa mejor ordenado. Las objeciones se centran sobre el tipo de programa que se fomenta y sobre la división de la tarea del niño. Evidentemente, el plan supone un programa en el que la calificación principal para la enseñanza es la competencia en la materia. Se mantiene que este punto de vista sobre la elección de maestros primarios es inadecuado y erróneo. Se condena el plan porque divide el día del niño en varias partes pequeñas, que no le permiten un contacto largo e íntimo con un solo maestro.

Actualmente se tiende a no departamentalizar las escuelas primarias, al menos en sus primeros grados. En las escuelas medias sigue siendo el sistema de organización prevalente, e igualmente en las Universidades. Los nuevos movimientos para reformar la programación, tales como los *programas nucleares, la integración* o *los programas de planes amplios*, tratan de modificar las estrechas fronteras que separan tan pormenorizadamente unas materias de otras, sin que esto signifique un sacrificio de las virtudes de la especialización (19).

"Aun cuando teóricamente puede considerarse posible la existencia de un Departamento constituido por una sola persona, de hecho, un Departamento funciona con eficacia cuando está formado por varios miembros.

El Departamento, para su mayor eficacia, necesita una organización jerárquica dentro de la cual se distingan diferentes niveles de actividades. Entre éstos, al menos, han de establecerse dos: el del jefe del Departamento y el de los profesores miembros. A su vez, si el Departamento está muy desarrollado, pueden establecerse varios niveles entre los profesores miembros, tal por ejemplo, la distinción entre los profesores y auxiliares o cualquiera que se considerase conveniente para el mejor desenvolvimiento de las tareas" (20).

Frente a estas dos opuestas instancias organizativas *la clase autosuficiente* y *los estudios departamentalizados*, el sistema de enseñanza en equipo combinado en un mismo esquema las ventajas de una y otra técnica, abre paso a un sistema de enseñanza que supone la planificación conjunta de todas las actividades escolares por el grupo docente, la actuación especializada de cada miembro sobre el número total de alumnos o sobre grupos parciales de ellos, y la evaluación final y conjunta del rendimiento escolar como síntesis final de la empresa pedagógica.

Constitución y misión del equipo docente

La enseñanza en equipo, como en la actualidad se define, es ciertamente algo más que un grupo de profesores que han acordado amistosamente trabajar juntos. "Su esencia parece hallarse en un tipo casi sin precedentes de unidad: los miembros del equipo planean juntos, colaboran constantemente, se comunican sin restricciones y toman parte en todo con sinceridad y sin egoísmos. Trabajando simultáneamente pueden revisar los procedimientos y presentar, con nuevas formas, las materias de enseñanza para confrontar las necesidades de los alumnos. En cierto sentido, el movimiento en torno a la enseñanza por equipos puede considerarse como una especie de revolución en contra de las restricciones del pasado en la organización y una aguda advertencia a todos y cada uno, de que el propósito de la administración escolar es servir al proceso educativo, no controlarlo" (21).

La composición de un equipo docente puede establecerse con arreglo a cuatro criterios:

a) Los profesores de una misma asignatura o grupo de asignaturas afines.

b) Los profesores de una asignatura, pero centrados en un solo curso.

c) Los profesores de varias asignaturas, pero centradas en un solo curso.

---

(19) JAMISON (Olis G.): *Organización por Departamentos*. En "Enciclopedia de la Educación Moderna". Buenos Aires, Losada, 1956, I, pág. 255.

(20) GARCIA HOZ (V.): *El Profesor y sus funciones*. Madrid, Fomento de Centros de Enseñanza, S. A., página 5, Doc. ciclos. "El número de Departamentos de una institución escolar —dice— depende de dos datos: los campos culturales que se cultiven en la institución y el número de profesores que en ellas trabajen.

Una embrionaria organización en Departamentos sería la de una escuela primaria completa en la que se hablara de un Departamento de Ciencias y otro de Letras. En un Colegio en el que incluyeran la enseñanza primaria y la media, con lo cual se necesita un mayor número de profesores, parece que con propiedad se podría hablar de Departamentos cuando hubiera un conjunto de profesores para cada uno de los siguientes campos culturales: *Disciplinas Lingüísticas, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Conocimientos trascendentales, Actividades manuales y artísticas* y *Orientación*.

En la medida en que el número de profesores los permitiese cada uno de estos Departamentos podrían ser el origen de otros varios. Así, por ejemplo, en lugar de hablar de un Departamento de lenguaje se podrían organizar tres: El de Lengua española, el de Lengua moderna y el de Lenguas clásicas.

(21) DEAM (S. S.): Ob. cit., pág. 7.

d) Los profesores que trabajan en el desarrollo de un campo de aptitudes estudiantes en uno o más cursos (22).

El Plan Claremont de California ha publicado un folleto que describe la manera en que funciona su proyecto de enseñanza en equipo. Sin embargo, cualquiera que examine este proyecto como un ejemplo deberá primero recordar que el camino seguido por CLAREMONT no es, por fuerza, típico. De un proyecto a otro, los equipos difieren en el número de sus componentes y en la forma en que estos elementos se complementan entre sí. Sin embargo, en términos generales, el siguiente resumen del plan de CLAREMONT puede considerarse como una reseña razonable de la organización de un equipo (23).

Alumnos.—Por cada equipo hay entre 150 a 200 alumnos, escogidos entre un grupo particular de edades o grado. Para dar mayor flexibilidad a la agrupación de los alumnos y facilitar el movimiento entre un grado y otro, la escuela puede dividirse en tres partes: primaria elemental, media y superior. Sin embargo, cualquiera que sea el método utilizado por la escuela para hacer flexibles las agrupaciones, los alumnos asignados a cada equipo forman un grupo separado dentro de la organización escolar.

Facultad.—Cada equipo tiene de 5 a 7 maestros de aula, con conocimientos generales y habilidades especiales. La escuela trata de seleccionar profesores ya especializados o que piensen especializarse en algunas materias del programa de estudios de la escuela primaria. Algunos miembros del equipo también se especializan en ciertas habilidades, tales como aplicar pruebas, interpretar los resultados de los exámenes por grupos y ofrecer instrucción para remediar deficiencias. Los equipos se reúnen periódicamente para intercambiar ideas, compartir información, aclarar sus propósitos y organizar sus programas. Deciden sobre el tamaño de cada grupo para la instrucción y la forma en que ha de manejarlo el especialista.

Jefe del equipo.—El jefe del equipo, que bien se elige o se nombra, asume la responsabilidad de la forma en que trabaja el equipo y ofrece su dirección, mejorando la instrucción y la orientación. Recibe un estipendio adicional y, algunas veces, un profesor auxiliar lo releva de las clases, de manera que pueda atender otras responsabilidades que tiene como jefe del grupo.

Profesor auxiliar.—El profesor auxiliar es un maestro suplente destinado específicamente al equipo. No sólo sustituye a un maestro cuando tiene que ausentarse, sino que también trabaja aproximadamente veinte días completos al año, para dar tiempo al maestro para que haga sus planes. Sus servicios dan flexibilidad al horario, y como es un miembro del equipo y asiste a todas las reuniones puede mantener la continuidad en la enseñanza cuando algún maestro se ausenta.

Profesor ayudante.—El profesor ayudante realiza parte del trabajo de oficina y rutinario conectado con la enseñanza, tal como la corrección de pruebas y calificación de trabajos; hace los arreglos para las visitas y excursiones con fines educativos; supervisa los períodos de estudio y examina a los que están tratando de nivelarse con su grado. A veces, enseña individualmente a algunos alumnos o trabaja con pequeños grupos e investiga para los maestros sobre cuestiones del programa de enseñanza.

Personas de la comunidad.—El equipo cuenta para su trabajo con las personas de la comunidad que tienen habilidades y conocimientos especiales. Los hombres de ciencias, matemáticos, historiadores, directores de bibliotecas para niños, artistas, músicos, viajeros y otros, ayudan al equipo a enriquecer sus programas; por ejemplo, enseñando a grupos pequeños y dirigiendo una discusión, ya sea dentro de las horas de clase o en sesiones regulares después de las horas de clase.

Internos.—En algunos equipos se considera como competentes de ellos y a los maestros en período de prácticas. Al mismo tiempo que se inician en la enseñanza, están ofreciendo apoyo a maestros de experiencia que los supervisan.

Entre las ventajas que se conceden a la enseñanza en equipo, según el juicio de DEAM (24), están las siguientes:

(22) *Team Teaching.* Bloomington, Ind. Univ. Press, 1965, pág. 63.

(23) Vid. BROWNELL (John A.): *Claremont Teaching Team Program.* Claremont, Calif., Claremont Graduate School, 1962, págs. 1-2.

(24) DEAM (S.S.): Ob. cit., pág. 8.

Es una buena organización.—Como plan de organización para la instrucción conserva su valor para actuar y evita la poca consistencia, tanto del aula integral como de su contrapartida, la enseñanza por departamentos. Permite que cada materia se enseñe por un especialista manteniendo todavía la interrelación de materias y de enseñanzas. Hace un estratégico de los conocimientos de cada maestro y de sus habilidades con los ajustes necesarios, según la responsabilidad y competencia de cada uno de ellos.

El alumno se beneficia.—El alumno, al tener la ventaja de una escuela en que cada materia la enseña un profesor especializado, es más probable que encuentre el aprendizaje atrayente. Sus intereses, habilidades y necesidades pueden descubrirse con mayor probabilidad cuando la enseñanza está a cargo de uno o dos maestros que trabajan muy unidos, que cuando un solo maestro trabaja más o menos aislado. La flexibilidad que hay en la agrupación y reagrupación de los alumnos —característica de muchos programas de enseñanza por equipos— sirve en forma más efectiva a las diferencias individuales que la agrupación homogénea. La calidad de la enseñanza que un alumno recibe durante cualquier término de un año escolar no depende de la competencia de un solo maestro.

El cuerpo de profesores se beneficia.—El maestro siente mayor estímulo profesional y personal cuando trabaja en equipo que cuando lo hace aisladamente. Existe mayor trato entre los miembros del cuerpo de profesores, más incentivos para estar continuamente mejorando los programas y más planeamiento en cooperación.

7 Revisión de las técnicas de agrupamiento escolar

Durante mucho tiempo se ha venido pensando que la mejor manera de agrupar a los escolares para la realización efectiva del aprendizaje consiste en la constitución de grupos de 25 a 35 alumnos cuyo nivel intelectual e instructivo sea lo más similar y parecido posible. Así se han distribuído y siguen generalmente distribuyéndose en nuestro país a los escolares, según el plan tradicional de agrupamientos homogéneos.

Sin embargo, interesa precisar serenamente nuestro concepto de homogeneidad, ya que la investigación pedagógica fija los niveles de homogeneidad de una forma mucho más objetiva y estricta que la administración escolar y la práctica instructiva diaria.

La homogeneidad exije la uniformidad o el parecido muy próximo por parte de los elementos de un grupo con respecto a cierta característica o rasgo determinado. Así, por ejemplo —y citamos un dato concreto propuesto por E. F. LINQUIST (25)—, "los alumnos de quinto grado son homogéneos con respecto al grado que ocupan en la escuela, y los niños de doce o más, pero que todavía no han cumplido trece, pueden considerarse homogéneos con respecto a la edad".

Esto significa que la homogeneidad ha de ser siempre, para que tenga valor de tal, específica. Esto es, existe y se mantiene como tal cuando sólo se aplica o refiere a determinadas características o rasgos de la personalidad de los alumnos, pero nunca a una combinación de ellos o en relación con la personalidad entedida como síntesis de todas las dimensiones y perspectivas del sujeto de la educación. Así, observamos que, conforme establecemos comparaciones entre los alumnos y vamos añadiendo en nuestras consideraciones rasgos o carac-

(25) LINQUIST (E. F.): *A first Course in Statistic.* Boston, Houghton. Mifflin, 1942.

terísticas nuevas, va disminuyendo consecuentemente el número de escolares como posibles elementos de la homogeneidad. Por ejemplo —y vuelvo a citar a LINQUIST—, "abundan en cualquier país el número de niños de doce años, pero solamente una fracción de ellos vive en la capital y asiste al noveno grado; un número todavía menor de éstos son varones; y todavía un número menor de entre ellos seguirá cursos técnicos, y, aún menos, serán, además, genios" (26).

Los didactas que agrupan a sus alumnos en atención a los rasgos intelectuales e instructivos, pensando que sólo por esto ya lograron constituir clases homogéneas, se equivocan. Por debajo de estas coincidencias o semejanzas en determinados aspectos de la personalidad de sus alumnos, persiste una amplia y profunda heterogeneidad que hace de cada uno de ellos un caso singular, peculiar e irrepetible. No es por tanto posible conseguir grupos homogéneos totales, sino solamente que sus miembros se ajusten y cumplan con ciertas condiciones o características específicas.

El profesor GARCÍA HOZ, en su estudio sobre "Educación personalizada", reproduce unas consideraciones redactadas por la "National Education Association" en torno a lo que él denomina "aparentes grados homogéneos", que por su interés reproduzco a continuación:

"Los niños que entran en el primer grado difieren uno de otro, principalmente, en su capacidad para aprovechar las posibilidades de aprender. Los "tests" de inteligencia revelan una variabilidad de cuatro años aproximadamente en la edad mental de un grupo de niños de seis años que entran en el primer grado.

"En otras palabras, algunos de estos niños de seis años se pueden equiparar a niños de cuatro en su capacidad mental, mientras otros tienen una capacidad semejante a los niños normales de ocho años. La diferencia entre los rápidos y lentos en aprender crece con el tiempo, lo mismo que un automóvil aumenta su distancia de uno lento a medida que ambos avanzan... Los alumnos varían también ampliamente en el rendimiento escolar. El rango en una serie que represente el rendimiento en un grupo de escuela primaria excede claramente el nivel del grado. Según esto, podemos decir que la variabilidad es mayor de tres años en un tercer grado, mayor de cuatro años en un cuarto grado y así sucesivamnete. En la enseñanza media elemental, la variabilidad se estima que es aproximadamente dos tercios de la edad media cronológica de los escolares del curso. Así, la edad media de escolares en tercer curso de bachillerato es aproximadamente doce años. La variabilidad en el rendimiento será de ocho años, es decir, que habrá escolares con un rendimiento equiparable al tercer año de escuela primaria y otros al de preuniversitario. Usando la misma fórmula, la variabilidad entre los que comienzan el bachillerato superior alcanzará por un lado el nivel de la escuela primaria y, por otro lado, el de la universidad" (27).

La agrupación de los escolares puede hacerse a la vista de criterios muy diversos que han sido empleados con mayor o menor acierto por los sistemas educativos del pasado y del presente. No obstante, ya sea por el valor del propio criterio en sí mismo considerado, ya por la dificultad intrínseca de la propia homogeneización, los adelantos conseguidos en este área de la organización escolar no han sido hasta la fecha muy virtuosos.

La búsqueda del criterio ideal para la constitución de los agrupamientos escolares ha ido formulando en el transcurso del tiempo opiniones muy distintas, desde los viejos esquemas de la enseñanza masiva —en donde los problemas particulares del alumno no pueden ser debidamente atendidos y resueltos— hasta los más modernos epígrafes de la instrucción individualizada (28) —en donde cada alumno, respetando su calidad de miembro social y pertenencia al grupo, sigue un proceso de aprendizaje en estrecha consonancia con sus peculiares poderes de acción y rendimiento.

Más recientemente, y dentro ya de las preocupaciones propias del sistema *Team Teaching*, o enseñanza en equipo, ha nacido un nuevo criterio, al parecer definitivo para sus defensores, que considera que *la composición*

(26) LINQUIST (E. F.): Ob. cit.

(27) GARCIA HOZ (V.): *Educación personalizada*. Madrid, 1967, págs. 4-5. A los argumentos que transcribe el autor de este estudio añade los suyos propios: "Experiencias realizadas en Colegios españoles —dice— han puesto de relieve que las diferencias no son tan amplias como las indicadas en la nota anterior, pero sí lo suficientemente grandes como para mostrar la inconsistencia de la idea de grupo homogéneo. La variabilidad media en los colegios aludidos empieza por ser de dos y medio años en primer curso de primaria (seis años de edad cronológica media) y alcanza los seis años en 2.º curso de Bachillerato (doce años de edad media cronológica), lo cual viene a decir que la variabilidad ha aumentado en tres años y medio de edad mental durante un lapso de seis años cronológicos. Vid. *Revista Española de Pedagogía*, núm. 94, abril-junio, 1966.

(28) Más adelante, cuando nos referimos al tema de las unidades didácticas consideradas como *unidades metódicas* expondremos nuestro punto de vista en relación con los sistemas de enseñanza individualizada más prestigiosos —*Plan Dalton, Sistema Winnetka, Programmed Instruction*, etc.—, que son, en definitiva, organizaciones didácticas *centradas* sobre el alumno, como sujeto portador de necesidades, intereses y propósitos legítimos a los que la enseñanza debe dar adecuada satisfacción, utilizando los medios e instrumentos que estime convenientes.

y extensión de los grupos de alumnos sólo deberá estar determinada por la naturaleza de las actividades que han de ser emprendidas (29).

El paso es verdaderamente fecundo y amplio. Al considerar que las modalidades de actividad deben prescribir la constitución y extensión de los grupos, se rechaza así el sistema de agrupamientos rígidos y permanentes y se abre paso a una técnica mucho más flexible y positiva y, por ende, más ventajosa también para el propio escolar.

La composición de un grupo o unidad discente variará en función del propósito de las actividades que hayan de ser desarrolladas, pudiendo ser tan pequeño que sólo esté integrado por un estudiante o tan amplio que permita la presencia y participación de doscientos o trescientos de ellos.

"La plantilla docente de RIDGEWOOD ha descubierto, en tres años de enseñanza por el sistema de "Seminario", que la discusión efectiva se produce siempre que la composición de la clase no se incrementa en más de dieciséis estudiantes. Para los equipos de trabajo o para la realización de determinados proyectos, los pequeños grupos, de dos a cuatro estudiantes, resultan más efectivos. Para el grupo amplio de instrucción, en donde suelen emplearse medios audiovisuales y otras fuentes generales de documentación, la composición del grupo no tiene rígidos y sólo estará condicionada a las posibilidades y amplitud del local. Pero cuando estas posibilidades están resueltas y la calidad de la enseñanza es buena, poca diferencia existe —desde el punto de vista de la efectividad y el rendimiento— entre un grupo extenso de sesenta o un grupo más extenso, de trescientos estudiantes" (30).

Las tradicionales agrupaciones de treinta estudiantes tendrán entonces un significado sólo para las estructuras y exigencias de la vieja administración escolar, pero no serán, didácticamente hablando, estímulos educativos solventes. Un grupo compuesto de treinta alumnos resulta demasiado extenso para una discusión efectiva y para el desarrollo concreto de un experimento, demasiado pequeño para que la amplia proyección de las presentaciones generales y los medios audiovisuales alcancen objetivos más amplios y generosos.

Todo ello nos confirma en nuestra impresión de que *el número ideal para la constitución de los agrupamientos escolares no es veinticinco, sino uno* (31). Es decir, cada sujeto, cada alumno, sus posibilidades de instrucción, su tiempo de aprendizaje, sus virtudes y limitaciones, serán criterio previo a la redacción de actividades, cuyo mensaje y circunstancias tiene que adaptarse necesariamente a cada uno de los sujetos de la educación.

Se ha abierto así paso en las estructuras nuevas de la Organización Escolar un sistema de agrupamiento denominado "instrucción no graduada", que, partiendo en sus quehaceres didácticos del contenido de las enseñanzas y las formas de actividades requeridas para la consecución del aprendizaje, compone los grupos de alumnos sólo en atención al tipo de actividad y a los procedimientos didácticos que habrán de ser desarrollados.

Una extensa bibliografía se está abriendo paso en relación con estas nuevas fórmulas de la organización educativa (32). La mayoría de estos estudios parecen aceptar hasta cuatro tipos básicos de agrupamiento escolar, los cuales ofrecen sobradas oportunidades para que las posibilidades perceptivas del alumno encuentren vías adecuadas de satisfacción y atención, y para que, al mismo tiempo, las dimensiones individual y colectiva de toda educación personalizada reciban el tratamiento que justamente merecen en un esquema integral de la educación.

Estos cuatro tipos de agrupamiento reciben los nombres de *Large Group Instruction, Senars, Learning Laboratories* e *Independent Study*. Cada uno de ellos tiene unas características determinadas, se constituye en razón de unos objetivos educativos previamente trazados, desarrolla actividades peculiares, pone en juego poderes de acción muy concretos, desenvuelve aptitudes y habilidades específicas, requiere de procedimientos pedagógicos idóneos y de material didáctico apropiado, necesita espacios e instalaciones propias y abre paso, finalmente, a una variante de la organización escolar.

Considerados independientemente como sistemas de organización cerrados en sí mismos y sin posible conexión entre ellos, caeríamos de nuevo en la miopía con la que desde hace tiempo trabajan quienes confeccionan las técnicas de agrupamiento de acuerdo solamente con el viejo prurito de la homogeneización. Si algún mérito tiene este sistema *no graduado* radica, al menos desde mi personal punto de vista, en la utilización armónica, ponderada y simultánea que se hace de estas cuatro variantes organizadoras, que son, en su sentido más profundo, aliadas de la educación de la personalidad.

Sin embargo, es conveniente hacer notar que,

(29) *Team Teaching*. Bloomington, Indiana University Press, 1965, pág. 36.

(30) *Team Teaching*. Bloomington, Indiana University Press, 1965, pág. 77.

(31) *Team Teaching*. Pág. 57.

(32) Puede verse en este sentido el *Appendix I. Team Teaching Bibliography* recopilado por Anne KAVANAUGH en la obra *Team Teaching* preparada por la University of Indiana, págs. 179-192.

mientras las denominaciones *Large Group Instruction* e *Independent Study* no presentan especiales dificultades para ser entendidas y aceptadas como formas claras de agrupamientos escolares, las denominaciones *Learning Laboratories* y *Seminars* no llegan a satisfacer por completo nuestra posición, ya sea porque su cometido pedagógico no ha sido aún objetivamente descrito, ya porque existen otras fórmulas terminológicas mucho más amplias y expresivas dentro de las cuales los *Laboratorios de aprendizaje* y *Seminarios* constituyen una de sus muchas variantes.

Sobre la base de las reflexiones expuestas, presento a continuación un cuadro explicativo en donde aparecen citadas y descritas en sus objetivos y actividades las cuatro formas en que la unidad didáctica, entendida como unidad de agrupamiento escolar, puede presentarse:

GRAN GRUPO: 60-300 estudiantes

Presentaciones verbales, gráficas, documentales, etc., en relación con aspectos generales y amplios del aprendizaje de las materias o desarrollo de habilidades. El didacta estimula, informa, enriquece, relaciona los distintos aspectos de la unidad temática. Se necesitan amplias aulas equipadas con medios audiovisuales e informativos.

GRUPOS COLOQUIALES: 12-16 estudiantes

Establecimiento de un grupo de discusión para ampliar las experiencias del alumno, ayudarle a formular sus opiniones y revisarlas a la vista de otras propuestas o informaciones. Desarrollo de la participación adecuada y oportuna en situaciones coloquiales. Se necesitan aulas pequeñas con instalaciones adecuadas para la discusión.

EQUIPOS DE TRABAJO: 15 a 60 estudiantes divididos en grupos de trabajo de 2 a 4 estudiantes

Programadas las experiencias, los alumnos las realizan por medio de actividades e instrumentos diversos (lectura, escritura, composiciones, manualizaciones, observaciones, experimentos, etc.). Necesitan de instalaciones y materiales de construcción, experimentación y ensayo.

ESTUDIO INDEPENDIENTE

Reflexión personal, proyectos de trabajo, investigaciones, recuperación en sectores del programa, satisfacción de las necesidades de originalidad y creatividad, estudio y ejercicios individualizados. Conversaciones orientadoras con los educadores para diagnóstico y corrección de las dificultades en el aprendizaje. Requiere, también, instalaciones idóneas y ambientación propicia para el trabajo personal.

El gran grupo

La bibliografía pedagógica europea identifica el concepto de *gran grupo* con los esquemas organizativos de la *enseñanza colectiva* y la *educación masificada.* Se entiende generalmente que una enseñanza organizada e impartida para muchos no es una enseñanza de calidad. Si la educación tiene que ayudar a cada sujeto para que haga suyas las posibilidades

que su naturaleza y la sociedad le brindan para que alcance la plenitud y madurez de su personal, sólo los sistemas que entienden solventemente a cada caso particular podrán ser aceptados como eficaces.

La situación del escolar en el contexto de los grandes grupos de aprendizaje ha sido descrita como *situación negativa* (33). Por una parte, las posibilidades orientadoras y pedagógicas del docente se reducen muy notablemente, al entender que las metas del didacta no son otras sino transmitir el máximo de conocimientos al mayor número posible de alumnos y en el menor margen temporal posible. De otro lado, es el propio alumno quien no encuentra oportunidades suficientes para expresar sus posibilidades y limitaciones instructivas, quedando torpemente reducida su actuación a una mera presencia física y pasiva que impide el paso a todo cuanto significa participación y eficiencia.

Los principales defectos atribuidos a una enseñanza impartida en agrupamientos masivos son los siguientes:

1. Incoa y desarrolla en el alumno *sentimientos de anonimato* (34).

2. Fomenta la inercia y pasividad de los escolares.

3. Provoca la falta de atención, el disgusto en el trabajo y, como consecuencia, rendimientos escolares insatisfactorios.

4. La enseñanza, en muchas ocasiones, pierde interés y encuentra serias dificultades para aplicar propuestas motivadoras.

5. Dificulta el ejercicio de la disciplina y la adaptación escolar.

6. Impide la individualización didáctica.

7. Aplaza indebidamente el control y la verificación inmediata del rendimiento.

8. Reduce los programas a la transmisión de conocimientos, olvidando la imperiosa necesidad del desarrollo de los hábitos.

Aparte de la veracidad de estos argumentos, que han sido también aplicados a la escuela tradicional como sistema de enseñanza ya superado, conviene establezcamos en nuestro trabajo una necesaria distinción entre el gran grupo considerado como un agrupamiento escolar de *carácter permanente* y el gran grupo considerado y entendido como *técnica de agrupación ocasional y oportuna.*

En el primero de los casos, cuando los grandes grupos son una forma de organización escolar permanente, muy escasos resultados y rendimientos educativos podrán esperarse de su constitución y trabajos. El alumno —para quien nada hay que hiera tanto su susceptibilidad como el sentirse ignorado por parte de sus educadores y maestros— vivirá de continuo una situación limitadora de sus posibilidades, y el propio docente, planificada y organizada su actividad didáctica, tropezará frecuentemente con múltiples y continuadas interferencias que reducirán su labor en muy notable porcentaje (35).

Mas también puede entenderse el "gran grupo" como lo ha hecho en la actualidad el sistema de enseñanzas no graduadas, esto es, como una fórmula de agrupamiento, aplicada en ocasiones determinadas, que permite la realización de un conjunto de actividades y experiencias propias y con posibilidad de ser desarrolladas en esta situación.

Quienes defienden su utilización se apresuran a advertirnos que los grandes grupos no pueden ser nunca sistemas exclusivos y que "sus enseñanzas deberán estar estrechamente unidas con las que se imparten en otras formas de agrupación" (36).

---

(33) Sobre este punto han escrito con abundancia de razones BOUCHET (H.): "L'individualisation de l'enseignement", París, *PUF*, 1933; GAL (Roger): *Où en est la Pédagogie*, París, Bouchet-Chastel, 1961; y GARCIA HOZ (V): "Inadaptación escolar", en *Revista Española de Pedagogía*, núm. 76, octubre-diciembre, 1961, páginas 357 y sigs.

(34) "La educación debería reaccionar contra esta despersonalización en lugar de resignarse ciegamente a ella. El mayor peligro de este sistema es precisamente matar la originalidad y el valor propios de cada uno, ahogando a todos los individuos en la masa anónima y nivelándolos por lo bajo". Vid. SCHNEPP (Gerald): "Alerting students to present social problems", *C. H. S. Quarteley Bulletin*, julio 1949, páginas 4 y sigs.

(35) Existe un interesante estudio publicado por MC.KEAN en donde se especifican las tres causas más importantes promotoras del sistema de los *grandes grupos permanentes*: a), la corriente educativa de la masificación de la enseñanza como consecuencia del acceso de todos los hombres a la instrucción; b), la voluntad del Estado, expresa en documentos legales, permitiendo la constitución de grandes grupos y negando la apertura de clases especiales reducidas; c), el afán desmedido de lucro detectable en algunas instituciones escolares, en donde por intereses económicos se limitan las posibilidades de individualización. Vid. MC. KEAN (Robert): *Principios y métodos de la educación secundaria*, Buenos Aires, Troquel, 1965, pág. 355.

(36) *Team Teaching*, Bloomington, Ind. Univ. Press., 1965, pág. 86.

"Cuando el instructor de un grupo extenso se enfrenta con su clase debe darse cuenta que los estudiantes que tiene ante su vista han de dominar una amplia variedad de temas. El problema del maestro del grupo extenso será, entonces, seleccionar ideas para presentarlas y explicarlas en forma que puedan ser apropiadas para estudiantes de campos experimentales muy diferenciados" (37).

Esta selección necesariamente tiene que hacerse cargo de aquellas cuestiones que por su carácter base y general se consideran fundamentales dentro de una disciplina o grupo de experiencias. El profesor que las presenta sabe bien que su mensaje será después completado por las actividades de los grupos coloquiales, equipos de trabajo y estudio individual. En muchas ocasiones, el verdadero valor de las presentaciones en gran número está en razón directa de la habilidad que el profesor posee para abrir y ampliar el horizonte cultural de sus alumnos, motivándoles para la reflexión y trabajos necesarios.

Una de las actividades específicas de los grandes grupos responde a la técnica denominada *Concept centered presentations*, esto es, conseguir que una idea o un aspecto fundamental del programa de estudios sea comprendido por todos los alumnos, recabando para ello la incorporación y utilización de los medios más diversos, "ilustraciones de la comunidad, objetos reales, demostraciones, proyectos de los estudiantes de estudio independiente, diapositivas, filminas o cintas magnetofónicas" (38).

Las sesiones escolares en régimen de gran grupo pueden tener el doble carácter de *propositivas* y *conclusivas* según anteceden o sigan a otras formas de agrupamiento escolar. Las sesiones propositivas sirven muchas veces para trazar el esquema de los trabajos, determinar los objetivos que deben cubrirse y los puntos temáticos que requieren ser desarrollados, como asimismo el material y las fuentes más idóneas que podrán emplearse para su cumplimentación. Las conclusivas, empero, ayudarán a correlacionar e integrar muchos puntos de vista y a precisar qué resultados, por su carácter definitivo, merecerán formar parte y enriquecer la experiencia personal de cada alumno.

Las cualidades positivas del presentador son muy parecidas a las que posee el buen conferenciante. Debe ser un profesor preparado e impuesto en el tema a desarrollar, ameno, con alto poder persuasivo, dispuesto para enlazar y apoyar su palabra con los recursos audiovisuales, mantener la atención, motivar y despertar el deseo de investigación y trabajo (39).

Finalmente, las condiciones materiales de las aulas que han de dar cabida al gran grupo deberán cubrir una serie de características mínimas que posibiliten el trabajo de profesores y alumnos. Los pequeños grupos de discusión o laboratorio no necesitan normalmente la amplitud espacial y los recursos audiovisuales a gran escala demandados por los grandes grupos.

Un buen ejemplo de instalación para trabajos en gran grupo ha sido propuesto y descrito por los profesores M. BAIR y Richard G. WOODWARD. El aula fue diseñada con capacidad para dar cabida a 150 estudiantes sentados en filas en forma de "U", con mesas fijas de tipos mostrador y asientos fijos giratorios. A nivel del suelo, en el centro de la "U", es posible colocar aproximadamente cincuenta sillas más con brazos portátiles, de forma que un grupo de 200 alumnos pueda reunirse en esta sala si fuese necesario. Se tomaron todas las precauciones para lograr una buena visibilidad y condiciones acústicas y de ventilación correctas, para todos los tipos de conferencias, proyecciones, programas televisivos, demostraciones y discusiones" (40).

"La acústica ha de acomodarse al sonido normal de una sala de clase regular, ya que no parece deseable ni factible desde los puntos de vista pedagógico y económico equipar cada puesto de los escolares con un micrófono. Las instalaciones acústicas deben permitir una clara audición de las respuestas dadas por los escolares desde cualquier parte del aula" (41).

"La sala tendrá, además, un amplificador y un altavoz incorporados que reproducirán las señales dadas desde cualquiera de los micrófonos instalados en ella. El altavoz también está conectado al sistema central amplificador, para permitir la recepción de mensajes escolares y programas de radio y televisión. Existirá una amplia pantalla en el frente del aula, ajustable para cualquier servicio de proyección que quiera ser presentado. Un control de luces debe permitir al maestro que esté a cargo

---

(37) Ibid., pág. 86.
(38) Ibid., pág. 86.

(39) Se recomienda la presencia de algunos miembros representativos de la comunidad (diferentes tipos de profesionales) las presentaciones de los grandes grupos. Es una fórmula para enlazar conocimientos con la vida.

(40) BAIR, MEDILL and WOODWARD (Richard G.): *Team Teaching in action*, Boston, Houghton Fifflin Company, 1964, pág. 54.

(41) Ibid., pág. 54.

de una demostración, un campo de actividad regulable desde la luz normal de la sala hasta conseguir una total oscuridad" (42).

Grupos coloquiales

Utilizan la conversación como instrumento de trabajo y conceden al escolar continuadas situaciones para el desarrollo de aptitudes muy diversas: Comprensión y fluencia verbal, capacidad de enjuiciamiento, expresión oportuna, enriquecimiento de las propias opiniones a la luz de los criterios ajenos, etc.

Pueden organizarse progresivamente incluyendo las directrices y matizaciones propias de cada momento evolutivo del alumno, ayudándole discrecionalmente para que desde un régimen extremo de absolua dirección y heteronomía pueda flexiblemente alcanzar las gestiones personales y autodirectivas.

Equipos de trabajo

Un inspector de enseñanza primaria francés de Sédan, Roger COUSINET, propone en 1928 un método nuevo de enseñanza: la realización de los trabajos escolares *en equipo*. Basándose en la psicología del niño —activo y social por naturaleza— quiere crear un *clima escolar* en donde sea posible la expansión plena y auténtica de estas dos tendencias naturales del escolar (43).

COUSINET consulta con razón el estilo de vida escolar propio de la Pedagogía tradicional, en donde las necesidades infantiles no eran atendidas ni respetadas. Por eso se creyó obligado a proponer un sistema de trabajo en consonancia con los intereses infantiles y vinculado siempre a las necesidades de la vida misma. Este sistema de trabajo, el método de equipos, era en la mente del inspector de Sédan el mejor medio para mantener la armonía, la disciplina y la actividad de los alumnos. El equipo constituía para él la ambicionada solución en orden a un aprendizaje cómodo, rápido y eficaz. Las escuelas se convertirían con estos nuevos moldes en verdaderas colmenas en las que todo sería estudio y acción (44).

Siguieron después los estudios realizados por MORY (45), FAU (46), BADY (47) y MORENO (48), en donde el equipo aparecerá considerado como un excelente instrumento de trabajo escolar y como un medio realista de socialización didáctica. En la actualidad, las orientaciones de la Sociometría y de la Psicología Social han ayudado a los didactas a encontrar las justificaciones científicas para el establecimiento de este tipo de agrupaciones escolares (49).

Una doble justificación tiene el sistema por equipos: *psicológica* o de causalidad, y *social* o teleológica. Psicológicamente, porque el niño es social por naturaleza y competidor por carácter. Socialmente, porque la vida es un fiel reflejo del equipo y de la colaboración.

El trabajo en equipo es una forma de agrupamiento y actividad escolar muy del agrado de los estudiantes. Un gran porcentaje de alumnos, entre 65 y 75 por 100, están dispuestos a trabajar siempre en equipo. Las modernas tendencias estadounidenses de organización escolar consideran al equipo como un instrumento excelente en el trabajo de laboratorio y en la realización de actividades de aprendizaje concretas.

Las más recientes investigaciones comprueban que no todas las actividades escolares son susceptibles del sistema de equipos, ni todos los aspectos de una misma actividad tampoco. ¿Qué sectores del programa, pues, se consideran hoy como más adecuados para el trabajo en equipo?

1) Dentro de las *actividades intelectuales*, la organización de ficheros bibliográficos, la recopilación, la búsqueda de solución a un problema previamente fijado, la realización de un experimento, la construcción de instrumentos o realidades, la verificación de un grupo de unidades de laboratorio previamente programadas, son aspectos parciales de los quehaceres intelectuales que conviene sean realizados por el equipo, ya sea como tema sugerido por el profesor, ya como producto de la propia iniciativa del grupo. En este segundo caso asciende el valor pedagógico de las actividades realizadas.

Decimos aspectos parciales porque, en la tarea intelectual, siempre queda una íntima labor personal que toca individualmente al

(42) Ibid., pág. 54.
(43) COUSINET (Roger): *Une méthode de travail libre par groupes*, París, Ed. du Cerf, 1945.
(44) NAVARRO (M. L.): *El método de trabajo por equipos*, Buenos Aires, 1940, Introd.

(45) MORY (F.): *Enseignement individuel et travail par équipes*, París, 1956, 162 págs.
(46) FAU (René): *Los grupos de niños y adolescentes*, Barcelona, Labor, 1954.
(47) BADY (R.): *Les équipes sociales. Textes et témoignages*. Fribourg, 1943 .
(48) MORENO (L.): "The concepto off Sociodrama", Rev. *Sociometry*, núm. 4, vol. VI, noviembre 1943.
(49) CSONKA (L.): "Il laboro per gruppi nell'insegnamento della religione nella scuola media", en *Orientamenti Pedagogici*, 1967, anno XIV, núm. 1.

alumno sin posibilidad de amparo común, sin descargue de esa responsabilidad del "yo" que conviene también fomentar entre los escolares para aleccionarles que vivir es luchar individual y socialmente.

2) *Las actividades de matiz social* se prestan también a la posibilidad de estas técnicas. Será conveniente que los alumnos realicen contactos directos con la realidad exterior, la comunidad que entorna a la escuela, y apliquen sobre ella sus observaciones, encuestas, registros y otros procedimientos utilizados para conocer las producciones humanas de todo tipo, artísticas, económicas, comerciales e industriales. Cada equipo puede hacerse cargo de un aspecto concreto e informar después —a través de sesiones de gran grupo— en relación con las conclusiones obtenidas.

3) *Las actividades artísticas y lúdicas* hacen posible, también, la construcción de equipos para la organización de realizaciones deportivas, juegos, dramatizaciones, representaciones teatrales e interpretaciones corales.

Las posibilidades educativas de los equipos mente de su *estabilidad* o permanencia, *co*son múltiples, dependiendo muy fundamental*hesión* o unidad, *locomoción* o dínamo buenos, *coordinación* o comunicación entre los elementos de un mismo equipo y los equipos entre sí, *participación* activa de sus componentes, *actuación orientadora* del educador, *empleo adecuado* de los materiales y *acomodación* a las fases o etapas en que el trabajo debe ser realizado (50).

El estudio independiente

El término *Independent Study* se ha abierto campo en la bibliografía pedagógica actual y, muy particularmente, en los sistemas de organización escolar que utilizan la fórmula de la enseñanza en equipo (51).

Decir *estudio independiente* implica la exigencia de una situación instructiva que responsabiliza a cada estudiante, como individuo distinto y sujeto de aprendizaje, en relación con el quehacer intelectual de la asimilación de conocimientos y el enriquecimiento de nuevas experiencias.

No debe ser nunca la única forma de trabajo escolar. Su eficiencia está subordinada a la conexión de este sistema con otras formas de agrupamiento descritas anteriormente, esto es, las actividades en gran grupo, las discusiones de seminario, los trabajos de laboratorio y las técnicas de enseñanza por equipos.

Advierte el profesor R. TITONE que "la función propia del estudio individual se sintetiza en la adquisición de la *capacidad de autoaprendizaje*. Quiere esto decir que, el estudio así considerado, conduce a cada alumno a la estabilización del saber adquirido y a la conquista de un nuevo saber" (52).

Estudios experimentales han comprobado que la motivación del aprendizaje aumenta en la medida que el estudiante pasa de ser considerado como mero receptor de conocimientos, a ser entendido como planificador y rector de su propio quehacer instructivo. "La participación activa y rectoría individual de cada alumno en la tarea de su perfeccionamiento debiera considerarse como objetivo predilecto de la enseñanza actual" (53).

Las instituciones escolares han de hacerse cargo de que su misión no finaliza en la programación y desarrollo de las materias establecidas en el "curriculum". El alumno demanda una información mucho más completa en relación con las técnicas de estudio y los métodos de trabajo. En ocasiones, el dominio de los contenidos y la adquisición de las experiencias no dependen tanto de las aptitudes intelectuales del escolar y de los métodos pedagógicos del profesor, cuanto del método de trabajo adoptado por el estudiante. Parece por ello admisible que la principal función del estudio individual sea el desarrollo de técnicas de trabajo escolar adecuadas, la autodisciplina, el autoconocimiento de posibilidades y limitaciones y el fomento de oportunidades para la satisfacción de intereses y el cultivo de la originalidad.

El contenido del trabajo escolar independiente es muy diverso, guardando una estrecha relación con la disciplina o el tipo de experiencias que tratan de ser dominadas. Se

---

(50) Para el estudio de estas ocho condiciones mínimas en la dinámica de grupos, Vid. ANSELME (Fr.): "Apprentissage en groupe", en *La Nouvelle Révue de Pédagogie*, núm. 8, avril 1961, págs. 491-493, y BENNETT (M. E.): *Guidance and Counseling in Groupe*, Nueva York, Mc. Graw Hill, 1963, págs. 81 y sigs.

(51) Los principales trabajos publicados hasta la fecha sobre este tema son: BEGGS (David W.) and BUFFIE (E.): *Independent Study*, Indiana Univ. Press., 1965; CONGREVE (W.): *Tovard Independent Learning*, North Central Association Quartely, Col. XXXVII número 4, 1963, págs. 298-302; HENRY (N. B.): *Individualizing Instruction*, Sixty-First Tearbook of the National Society for the Study of Education, Part. I, Chicago Univ. Press., 1962.

(52) TITONE (R.): *I problemi della Didattica*, página 172.

(53) BIRD (Ch.): *Effective Study Habits*. Nueva York, The Century Co., 1931, pág. 68.

han establecido las siguientes áreas de actividad:

a) *Lecturas* de documentos y libros que informan adecuadamente sobre los programas de estudio. Se prefieren las lecturas que fomentan la reflexión personal y van acompañadas de dispositivos que permiten al estudiante controlar inmediatamente el rendimineto de su trabajo (54).

b) *Estudio,* esto es, realización del esfuerzo personal preciso para entender y captar los contenidos de aprendizaje. El estudio independiente favorece así la creación y desarrollo de hábitos positivos de trabajo intelectual: organización del material, división en partes esenciales, sentido y estructura de cada parte, vinculación entre ellas y soluciones definitivas.

c) *Composiciones escritas, creaciones artísticas y construcciones manuales* como actividades que permiten al estudiante perfeccionar sus posibilidades de expresión y comunicación con los demás.

d) *Proyectos de trabajo* que dan entrada no sólo a la reflexión personal del estudiante en relación con un punto del programa, sino al necesario empleo de materiales de experimentación, construcción y ensayo.

e) *Recuperación en sectores del programa,* cuando así lo demande una situación determinada del alumno (lagunas en el aprendizaje de una materia o necesidades de información complementaria).

f) *Conversaciones orientadoras* con los profesores o educadores encargados de supervisar los contenidos y métodos de trabajo del estudio independiente. Podrán actuar como asesores no sólo los profesores regularmente asignados al estudiante, sino también cualquier miembro recurso de la comunidad. En todo caso, el asesor deberá hacerse cargo de su prudente y positiva situación en relación con el estudio independiente. Ayudará al alumno para que sea él mismo quien planee y desarrolle los sistemas de trabajo que estime más en consonancia con sus peculiares maneras de enfrentarse a los problemas escolares; orientándole de forma que crezca en el conocimiento de sus posibilidades y limitaciones y llegue a autocomprenderse (*insight*) de una manera más real y objetiva (55).

Requiere el estudio independiente unas condiciones ambientales propicias. Cuando este trabajo se realiza en el seno familiar del alumno, cualquier departamento que posibilite el aislamiento y el silencio puede servir de marco adecuado para su desarrollo.

Si el estudio independiente se organiza en las instituciones escolares, deberá contar con instalaciones adecuadas y materiales de trabajo propios que faciliten su ejercicio (56).

---

54) Los textos programados tienen una gran aplicación en el trabajo independiente. En Inglaterra, y para el nivel de estudios secundarios, se extienden hoy con gran facilidad las denominadas *Learning Aids of Independent Study,* entre cuyas principales variantes es necesario citar el dispositivo programado conocido con el nombre de *Stillitron.*

(55) Se habla de tres niveles de estudio independiente: a), *estudio dirigido o supervisado,* cuando se requiere el control e incluso la presencia física del profesor; b), *estudio sugerido,* representado por una situación en la cual el profesor ofrece varias responsabilidades de trabajo entre las que el alumno puede elegir, y c), *estudio autónomo,* cuando es el estudiante quien selecciona y proyecta un tema de trabajo. Aun en este último caso, la función orientadora y asesora del docente parece conveniente. Vid. BEGGS (D. F.) and BUFFIE (E. I.): *Independent Study,* Ind. Univ. Press., 1965, pág. 2, citado por GARCIA HOZ en *Agrupación de alumnos,* Madrid, Fomento de Centros de Enseñanza, 1967, Doc. ciclost.

(56) Los *carrels* o departamentos de trabajo individuales han sido probados en muchas escuelas de Estados Unidos que tienen amplios materiales de recurso, un programa planeado de estudio independiente y sistemas adecuados para el desarrollo de hábitos de estudio. Sus elementos principales son: a) Una mesa bipersonal para dos estudiantes o para un maestro y un estudiante. b) Paneles de separación y aislamiento con ventanas para la observación y supervisión del estudio; pueden estar instalados de modo permanente o con dispositivos que permiten su montaje o desmontaje en un momento determinado. c) Aparatos de grabación, registro y de audición; y d) Estantería para libros y materiales programados. Vid. BAIR-WOORWARD: *Team Teaching in Action,* pág. 56.

8 Determinación del «curriculum» escolar

El término totalidad se ha convertido hoy en una de las palabras más utilizadas por los psicólogos y didactas partidarios de fundar toda enseñanza sobre el recio pivote de la organización y el sentido. Conviene reconocer que todos los hombres poseemos un pronunciado interés por la totalidad, esto es, por aquellas realidades hechas y formadas de tal manera que no falta en ellas ninguna de sus partes esenciales y, a su vez, cada una de estas partes se encuentra —como muy bien ha apuntado J. FREYER (57)—, ligada y trabada reciamente a las que con ella misma deben constituir definitivamente una síntesis.

Este interés que el hombre siente por la totalidad "es tan fuerte y se manifiesta de un modo tan fundamental como tendencia a la plenitud de sentido en todas las regiones del actuar, sentir, pensar y concebir humanos, que ha de verse en ello algo elemental, algo que atañe a la esencia más íntima del hombre. En este impulso elemental a la totalidad se revela la naturaleza verdaderamente creadora del hombre (58).

El verdadero iniciador de la moderna psicología de la totalidad es F. KRUEGER (59), para quien toda nuestra vida anímica y toda nuestra experiencia se hallan determinadas de una manera totalista, y que la totalidad representa un hecho fundamental, un protofenómeno de la vida anímica.

Si esto es así, no cabrá duda alguna acerca de los extraordinarios y positivos valores de una enseñanza totalista que se esfuerza por ofrecer al niño una serie de objetos de aprendizaje plenos de sentido, significativos, valiosos, interesantes, en justa correspondencia con su natural impulso hacia la totalidad. Una instrucción de esta clase tratará, por eso mismo, de evitar todo aquello que dificulte o haga imposible al alumno la vida dentro del todo significativo y la concepción o asimilación del mismo. A estos obstáculos pertenece todo aprendizaje trivial y mecánico, fragmentario, de elementos abstraídos artificialmente, memorizados y recitados sobre la efímera fundamentación del verbalismo y la rutina.

Básicamente, el concepto de *curriculum* es el medio más idóneo por el cual el docente reemplaza, con una serie de experiencias de aprendizaje internamente ligadas y unificadas, la ciega aceptación del texto como base para la organización instructiva o la utilización unilateral de las improvisaciones verbalistas.

El concepto de *curriculum* posee obvias ventajas, que han llevado a su aceptación. Estudios realizados sobre retención y olvido han demostrado que lo que se aprende en relación con algún principio amplio y unificado tiende a retenerse mucho mejor que la misma información aprendida por separado. Se mejora el aprendizaje simplemente porque el material es más significativo. Las unidades ayudan al educador a centrar la atención en los resultados provechosos de la actividad del aprendizaje y no sólo en la materia. Los objetivos en amplia escala de la instrucción proporcionan orientación y dirección para la planificación. Los intereses y la disposición de los alumnos para el aprendizaje probablemente han de considerarse con mayor seriedad (60).

Un problema que a menudo desespera a los docentes principiantes es el de las finalidades del curso. Nuestro verdadero almacén de conocimientos ha alcanzado una magnitud tal que la mayoría de los cursos de la enseñanza media sólo pueden dar una muestra de los terrenos del aprendizaje individual.

Tanto los educadores como los estudiantes informan que la actividad de aprendizaje es más satisfactoria cuando se divide el trabajo del año en partes significativas, cada una de las cuales tiene principio y fin. Es más provechoso planificar unidades de trabajo estructuradas de acuerdo con los resultados que se esperan del estudiante y que contengan for-

(57) FREYER (H.): *Theorie des Objektiven Geistes*, 1934, cit. en HILLEBRAND (M. J.): *Psicología del aprendizaje y la enseñanza*, pág. 150.

(58) HILLEBRAND (M. J.): Ob. cit., pág. 151.

(59) KRUEGER (F.): *Zur Philosophie und Psychologie der Ganzheit*, 1953, cit. por HILLEBRAND (M. J.): Ob. cit., pág. 151.

(60) Vid. KATZ (D.): *Manual de Psicología*, Madrid, Morata, 1960, pág. 418.

mas cuidadosamente consideradas de introducir nuevas tareas con entusiasmo y orientación y luego llevar cada una de estas unidades a un fin satisfactorio, que presentar todo el curso como una continuidad de lecciones que obligadamente tienen que cubrir las exigencias de un horario mal dispuesto pedagógicamente y sofocado de continuo por las importunas exigencias del examen.

Es significativo que la mayor adopción de métodos de unidades se ha desarrollado a causa de algunas ventajas muy reales. El método tipo unidad tiende a minimizar la enseñanza fragmentada porque la organización hace hincapié en la unidad de material, relacionado con la idea de un concepto central. De tal forma, se pone de relieve la continuidad entre las lecciones, porque éstas no se enseñan individual, aisladamente, sino en cuanto se relacionan y contribuyen al conocimiento de la unidad temática, parte esencial. Una buena unidad de enseñanza se basa en sólidos principios de aprendizaje, tiene en cuenta las diferencias individuales, centra la instrucción en las necesidades del estudiante, alienta la participación del alumno en el planeamiento y la evaluación, considera el esfuerzo cooperativo del estudiante y hace posible finalmente una variedad de actividades dentro del aprendizaje.

Mas para conseguir todos estos nobles objetivos de la educación y este nuevo sentido de la enseñanza, necesitamos ante todo que el docente haya adquirido una idea clara de la instrucción como *proceso de configuración.*

Esto es, que el didacta, responsable directo de la transmisión instructiva, esté firmemente convencido del valor pedagógico que tiene todo mensaje doctrinal provisto de unidad y configuración. Sólo si el docente vive dicha configuración y sentido, estando plenamente identificado con su esquema y estructura, podrá convertir su quehacer pedagógico en una franca *ayuda a la configuración.*

"Todos nosotros —dice HILLEBRAND (61)— hemos oído lecciones que se nos han grabado en la memoria de una manera inolvidable, precisamente porque en el curso de la exposición iban surgiendo en nosotros *Gestalten* psíquicas. Nuestra voluntad de configuración había sido movilizada y no podíamos permanecer pasivos ante una exposición de este tipo."

Unidad de materia

Puede dividirse a las unidades de contenido en dos tipos, la *unidad de materia* y la *unidad de experiencia.* La diferencia principal entre una y otra radica fundamentalmente en que el primer tipo de unidad se vale ante todo de la lógica de la materia (62) y la segunda utiliza la psicología del alumno (63) como identificación de la unidad.

La denominada *unidad de materia* es la forma más antigua de unidad y también la más conocida por los educadores. Su origen hay que buscarlo en las siete Artes Liberales desarrolladas a través del *trivium* (gramática, retórica y lógica) y el *quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música).

Habrá que situar por tanto dentro del esquema pedagógico general de la escolástica las primeras formas de *unidad de materia* (64) reconocidas como técnicas de exposición docente y manifestaciones de un sistema científico de organización y estructura.

Los escolásticos llamaban *materia de qua agitur* a las distintas cuestiones (65) que for-

(61) HILLEBRAND (M. J.): Ob. cit., pág. 159.

(61) Un método basado principalmente en la lógica de la materia conduce a un número de condicionamientos característicos: *a)* El contenido del curso incluye información académica y habilidades que deben memorizarse y dominarse. La cantidad de materia tiene un significado especial; hay que dominar el libro, y se valora a los estudiantes de acuerdo con la cantidad de información académica que pueden retener. *b)* El método permite al docente organizar el material y proyectar las pruebas de evaluación antes que el curso comience. *c)* Tanto el estudiante brillante como el común estarán sometidos a la misma norma; y *d)* Utiliza material informativo siempre abstracto y lejos de los problemas e intereses básicos de la vida real.

(63) Si es el alumno quien debe aprender y utilizar los productos del aprendizaje, será bueno que sus problemas, intereses, necesidades, actitudes y valores constituyan el verdadero punto de partida de de toda activida descolar. Esto invalida el concepto de que la enseñanza tiene por objeto proporcionar una cantidad predeterminada de información académica a todos los estudiantes inscritos en el curso. En realidad, su propósito es el aumento de conocimientos significativos, habilidades, comprensión, actitudes provechosas, etc.

(64) Las formas fundamentales de la enseñanza eran la *lectio* y especialmente, más tarde, también la *disputatio.* La *lectio* consistía en la explicación de libros señalados que servían de texto. La *disputatio* era la discusión, según un patrón determinado y con una técnica, más tarde ricamente desarrollada, de problemas que, concebidos bajo la forma de cuestiones, eran distribuidos en todos los aspectos de *pro et contra* y resueltos en fundamentado y determinado estilo. Vid. GRABMANN (M.): *Filosofía medieval.* Barcelona, Labor, 1949, págs. 34-36.

(65) Se distinguen fundamentalmente dos grandes tipos de cuestiones: *Quaestiones de quolibet* y *quaestiones disputae.* Las primeras constituyen el sedimento literario de los ejercicios de discusión en torno a diferentes materias filosóficas y teológicas sin riguroso orden sistemático. Las segundas son la fijación por escrito de las discusiones en torno a problemas importantes, con toda la fundamentación y profundidad de la indagación escolástica.

maban el cuerpo doctrinal objeto de estudio o discusión, y en torno al cual se organizaba y realizaba el quehacer de maestros y discípulos.

Más tarde, y como fruto maduro del formalismo asociacionista de HERBART, la estructuración de los contenidos de enseñanza se resuelve por medio de una línea secuencial de unidades que, apoyándose fuertemente las unas en las otras, persiguen el noble intento de presentar al alumno un saber sistematizado e inteligible.

A partir de este momento, la clásica *unidad de materia* contará con distintas acepciones y encuadramiento respondiendo principalmente a estas variantes.

Unidades mayores

Término empleado para designar a cada una de las materias de estudio consideradas con absoluta independencia. Ofrecen el contenido de las diversas asignaturas organizado en forma lógica, según el proceso de estructuración de la ciencia dentro del esquema general de la historia del pensamiento.

Unidades menores

Esto es, cada una de las partes que constituyen la unidad mayor. El profesor GOTTLER tiene una precisa fórmula para definirlos y explicar su sentido. "El bien instructivo —dice— debe ser articulado en unidades particulares o partes más pequeñas de la materia de enseñanza que pueden constituir el objeto de una lección, o sea, de un proceso instructivo independiente y cerrado sobre sí mismo" (66).

Las unidades menores reciben también los nombres de *temas, capítulos, cuestiones, puntos, artículos, partes, concreciones, aspectos,* etcétera. Esta abundante y expresiva terminología sirve a las distintas mentalidades y actitudes organizadoras para confeccionar un plan de trabajo escolar, dando cita preferente a los conceptos y términos más en consonancia con un pensamiento pedagógico determinado.

Unidades correlacionadas

Que articulan dos o más asignaturas relacionadas entre sí, pero sin destruir las líneas divisorias de cada una de ellas. Esta idea tuvo su origen en el concepto de concentración llegado por HERBART. Ejemplo: la historia y la geografía se deben enseñar en tal forma que se refuerce una con la otra, lo mismo la ciencia y la matemática, la historia y la literatura.

Unidades concentradas

En áreas de conocimientos *más amplias* que las correlaciones anteriormente citadas. Fusionan distintos campos del saber, constituyendo todos, integrales y significativos. Tal es el caso de los estudios sociales (67), la ciencia general, las artes del lenguaje, la matemática general, la educación física y la Naturaleza.

Unidades globalizadas

La expresión *globalización* —muy empleada por Ovidio DECROLY (68) para designar el hecho psicológico de que el niño percibe las cosas en totalidades y no en sus partes, y que sus expresiones y realizaciones tienen este mismo carácter global— debe ser, a nuestro juicio, la cualidad esencial que dé forma y sentido a las primeras unidades didácticas del trabajo escolar.

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

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

(66) GOTTLER: *Pedagogía sistemática,* pág. 301.

(67) El término *estudios sociales* se usa para designar las materias que se ocupan de las relaciones humanas y ayudan al educando a explicitar en su personalidad los hábitos de convivencia y ciudadanía. Comprende varios sectores del *curriculum* de los trabajos escolares: Historia, Geografía, Educación cívica, hechos de actualidad, servicios de la comunidad y las relaciones entre el hombre y el medio. En definitiva, abaracan un conjunto de materias que tienen que ver con los elementos tiempo, lugar, gobierno y su influencia en el hombre y en la sociedad, en el pasado y en el presente. Vid. *Social Studies in the elementary grades.* Manila, B. of Public School, S. A.

(68) DECROLY (O.): "La función de globalización y la enseñanza." Madrid, *Revista de Pedagogía.*

Cada tema o asunto constituye así una *unidad didáctica*, es decir, un núcleo de conocimientos y actividades en torno a una idea central previamente seleccionada por aquellos técnicos a quienes ha correspondido la estructuración de los cuestionarios. En torno a esta idea central girarán luego todas las tareas pedagógicas de la clase, las de aprendizaje nocional y aquellas otras que amplían el campo de las experiencias infantiles y abonan declaradamente por la construcción integral de la personalidad (69).

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

1. Las asignaturas, como contenidos del aprendizaje, están bien organizadas y persiguen determinados objetivos de la educación.

2. El contenido ayuda a disciplinar al alumno.

3. El estudiante adquiere conocimientos y destrezas para continuar creciendo después dentro de la sociedad.

4. El alumno aprende lo que entiende y lo acepta en nombre del principio de autoridad.

5. Las asignaturas constituyen la mayor parte del programa, pero, además, se organizan cursos electivos para atender las necesidades e intereses individuales.

6. Los conocimientos aparecen organizados de modo lógico y cronológico.

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

1. El resultado del aprendizaje es en muchas ocasiones un mecanismo de memorización y verbalismo.

2. No se basa en las necesidades e intereses del escolar, ignorando los problemas personales y sociales de la vida.

3. No estimula el desarrollo de una mente crítica.

4. La selección del contenido y las actividades escolares son impuestas al alumno.

Sin duda alguna, por estas razones, se ha querido establecer un cotejo aleccionador entre este tipo de unidades en donde la materia aparece lógicamente organizada correspondiendo fielmente al inventario de puntos consignados en el índice de un buen libro, y la denominada *unidad de materia de tipo funcional*, cuyo contexto aparece siempre presidido por la buena mano de una competente organización psicológica. "El tema central o eje de este tipo de *unidades funcionales* no surge del índice de capítulos de un libro, ni mantiene, necesariamente, el orden de éste, como sucede en las unidades tradicionales. Considera más los propósitos, intereses y necesidades del individuo. Podría incluirse en este grupo la unidad de materia de tipo funcional de LEONARD; algunas formas de la unidad concentrada, y, también, las unidades basadas en aspectos significativos del ambiente" (70).

Unidad de experiencia

Cuando expresamos el término *unidad de experiencia* no significa que desechemos como inoperante el valor lógico y secuencial que las unidades de materia nos muestran. "Las unidades de experiencia no prescinden de la materia, como erróneamente se ha dicho; tampoco la consideran exclusiva; lo esencial en este criterio no es que la materia pierda o mantenga su valor, sino que aquel sector o porción de ella que pueda traducirse en instrumento

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

Al redactar estas primeras unidades didácticas de nuestra enseñanza primaria hemos estado más cerca de los actuales sistemas de *enseñanza sintética*, de los que es pionero el pedagogo alemán BERTHOLD OTTO, y por los que la instrucción se imparte en los primeros cursos de forma concentrada y sistemática sobre los problemas en los que se cultivan diversos contenidos escolares.

Es justo confesar aquí nuestro profundo yy continuado deseo de renovar la estructura de la enseñanza primaria de lleno en el cauce de aquellas corrientes educativas que, por haber demostrado su eficacia, gozan hoy de estimp universal.

(70) ECHEGOYEN (A.) y SUAREZ (C.): *La unidad del trabajo y el programa.* La Habana, Cultural, S. A., I, pág. 38.

directo, en experiencias reales, es el que tiene cabida en este tipo de organización" (71).

El nuevo paso implica un primer plano de la experiencia como contenido y cuerpo de la unidad. Si la unidad de materia considera la temática y el saber científico como verdadero contenido del aprendizaje, el nuevo tipo de unidad creado por J. DEWEY entiende y encuentra en la experiencia uno de los factores más determinantes para la integración de la personalidad.

Corresponde efectivamente a DEWEY la autoridad del denominado *programa experiencial.* Valiéndose de una serie de experiencias determinadas que surgen de las necesidades del alumno, pretende deliberadamente que el proceso instructivo prepare a los escolares para la comprensión y adaptación de su personalidad al mundo social y cultural en el que realizarán su vida (72).

DEWEY quiere que el hombre se enriquezca por la experiencia. Mientras más y más positivas sean estas experiencias, mejores posibilidades tendrá el individuo de enfrentarse con su medio. La experiencia será determinante en la mayoría de sus decisiones, en todos los momentos de la vida, cuando el individuo se mueve para conseguir la satisfacción de sus necesidades, para buscar su complacencia. En una palabra: cuando trate de restaurar su equilibrio alterado por la persistencia de alguna necesidad (73).

La experiencia, para ser tal, está determinada, según DEWEY, por dos principios, el de *interacción* y el de continuidad, que no pueden separarse entre sí. El *principio de continuidad* exige que una experiencia continúe viviendo en experiencias ulteriores; el *principio de la interacción* asigna iguales derechos a los dos factores de la experiencia. Estos dos factores son las condiciones objetivas y las condiciones internas.

DEWEY quiso llamar la atención sobre el hecho de que en cualquier acto del aprender, el que aprende es rehecho en cierto sentido; encara sus nuevas experiencias como una persona nueva; lleva a ellas un nuevo incremento de la sensibilidad, de la comprensión, de los sentimientos, de los hábitos, que le hacen abordarlos como no lo había hecho antes.

Los estudios psicológicos recientes refuerzan definitivamente el concepto de DEWEY y lo amplían. Se acepta ahora que el aprender no es un mero proceso de acrecentamiento, sino que sus efectos son más penetrantes y alcanza a todos los aspectos de la personalidad. La personalidad aprende como un todo. El niño es afectado particularmente en sus reacciones glandulares, en sus reacciones emocionales, en su comprensión, en su habilidad física. Pero aún más, la psicología más moderna discute la reconstrucción de la experiencia cuando hace resaltar el hecho de que lo que se aprende penetra, en cada caso, en todo lo aprendido en el pasado y que, por lo tanto, supone en mayor o menor grado, una reorganización de las pautas del organismo, una nueva integración de la manera de considerar las cosas y de la capacidad y de las tendencias en la conducta. De este modo, el aprender es en todos los casos continuo, con todas las previas pautas de reacción del que aprende y nace de ellas, pero no es un proceso de simple adición. Las viejas pautas tienen que ser rehechas para incluir las nuevas.

Admitir este concepto suele suponer aceptar diversas implicaciones:

a) El "aprender" que no afecta la vida subsiguiente es de poca importancia. De esta manera, se rechaza el aprender consistente en la mera verbalización. Porque, aunque la habilidad de repetir una regla gramatical cambia en cierto sentido la forma de encarar la vida

---

(71) ECHEGOYEN (A.) y SUAREZ (C.): *La unidad del trabajo y el programa,* I, pág. 39.

(72) DEWEY introduce en su doctrina pedagógica la denominada teoría de la educación como *reconstrucción de la experiencia.* Tener experiencia supone, para DEWEY, poseer conciencia de lo que acontece o realizar una actividad consentido. Pero, ¿cuándo una actividad tiene sentido? Cuando la actividad se continúa en sus consecuencias, cuando el cambio acaecido en la acción se refleja en un cambio que se produce en nosotros. Es entonces cuando la actividad está cargada de sentido o tiene significado para el alumno. Por ello, toda actividad bien dirigida desde un sensato canon pedagógico supone, por medio de la experiencia, el crecimiento de la personalidad.

Tampoco experiencia equivale simplemente a la adquisición de conocimientos. La experiencia, para DEWEY, no es primariamente cognoscitiva, y así afirmará: "la medida del valor de una experiencia se halla en la percepción de las continuidades a que conduce. Comprende conocimiento sólo en el grado en que se acumula y suma a algo o tiene sentido".

(73) Si bien la experiencia no es primariamente cognoscitiva, tampoco se la ha de considerar como en oposición al conocimiento y a la captación racional. En la filosofía anterior al siglo XVII, al establecerse la antítesis entre teoría y práctica, la experienci aquedaba generalmente incluída en la última, desposeyéndola de la nota intelectual. En la Edad Moderna, y con los folósofos empiritistas, la experiencia cobra valor comi modo de conocimiento. También dentro del pensamiento de DEWEY la experiencia adquiere fundamental importancia, pues ha de ser entendida "no como una suma de lo que se ha hceho de un modo más o menos casual en el pasado (como sería la caracterización no intelectual), sino como un control deliberado de lo que se ha hecho". Vid. DEWEY (John): *Democracia y educación.* Buenos Aires, Losada, 1953, pág. 147.

del niño, la verdadera reconstrucción de su experiencia en este respecto se medirá por su tendencia a respetar la gramática en su conversación ordinaria;

b) Insistir en el aprender por medio de experiencias significativas, en cuyo desarrollo puede tomar el niño parte activa y por las que se le ayude a reconstruir fructíferamente sus pautas de conducta (por ejemplo, aprender ciencias trabajando en el mejoramiento de la salud pública en lugar de hacerlo principalmente en los libros).

c) El reconocimiento de las posibilidades de penetración del aprendizaje impulsa progresivamente a los educadores a incluir en su esfera medidas para los diversos tipos de reacciones del niños: reacciones emocionales, actitudes y formas de considerar las cosas que se están formando, efectos físicos y efectos de la personalidad. Todo ello incluyendo al mismo tiempo el contenido académico (74).

d) El centro de la nueva unidad está en las necesidades del alumno. La dimensión cronológica del estudio de estas necesidades es el presente. Se examinan y se consideran el pasado y el futuro, en tanto que son datos necesarios para una más meditada acción del presente.

e) Lo importante, entonces, será la satisfacción de las necesidades del alumno a través de un cuidadoso proceso de experiencias, bien seleccionadas y dirigidas, que, formando un extenso e interesante tejido de actividades significativas, ayuden al alumno a conseguir los objetivos de la educación.

f) Naturalmente que esto no significa romper con la cultura, ya que es imposible nacer o vivir sin una forma determinada de cultura. Se trata, objetivamente, de un nuevo modo de considerar el curriculum, pasando de los moldes tradicionales y académicos a situaciones pedagógicas más personalistas y mucho más cercanas a las necesidades e intereses de los alumnos.

Teleología del "curriculum"

Según la doctrina de Crombach, debe entenderse por necesidad toda situación o elemento de carácter biológico, individual o social que, al no ser satisfecha, provoca un desequilibrio de la personalidad. La estructura del organismo humano, así como su función, implica la necesidad de ciertas realidades, de ciertas condiciones y de ciertas actividades para lograr su equilibrio físico y mental. Si alguna de estas necesidades básicas no puede cubrirse y satisfacerse, la estructura del comportamiento del hombre sufrirá períodos de crisis, insatisfacciones, en definitiva, perderá el necesario control fundamento de todo equilibrio y armonía (75).

La expresión "dirección de la conducta" ha alcanzado una notable significación en la literatura pedagógica de nuestra hora. Dicha expresión sugiere que nuestro comportamiento está orientado y sostenido por ciertas fuerzas. Algunas de estas fuerzas son externas, mientras que otras son internas y forman parte vital de nuestra constitución. Muchos psicólogos han denominado a estas fuerzas internas "orientaciones de la conducta, producto de nuestras necesidades biológicas y psíquicas".

Se presume que estas fuerzas trabajan sin cesar para lograr la adaptación adecuada del individuo al medio en que éste desarrolla y explicita su vida. Las actividades resultantes de esta situación variarán porque diferentes necesidades requieren diversas clases de actividades para producir ese *sentimiento de satisfacción* capaz de reducir y aun eliminar la tensión biológica o psicológica creada por la necesidad. Cuando los niños juegan, imitan, inquieren en torno al sentido de las cosas y realidades, manipulan, construyen y destruyen, gustan de la compañía y buscan situaciones de seguridad, es porque existen en su personalidad una serie de impulsos naturales y básicos —dígase *necesidades*— que han de ser atendidos y resueltos poniendo en juego actividades oportunas y correlativas. Estos impulsos deben satisfacerse de manera apropiada si queremos que el individuo desarrolle lo que llamamos una personalidad normal y bien ajustada.

No faltan las discusiones en torno a la denominación que deben recibir esos impulsos naturales explicados en términos de necesidades básicas, fenómenos hereditarios o circunstancias del crecimiento y maduración. En todo caso, los problemas de padres y docentes son los mismos; esto es, ayudar a los niños y adolescentes a lograr experiencias que satisfagan esas necesidades y, en consecuencia, contribuyan al ajuste individual satisfactorio.

---

(74) Para ampliar estos puntos de consideración, vid. HOPKINS, (L. T.): *Integration: Its meaning and application*. New York, D. Appleton Century, 1937, páginas 184-192.

(75) CROMBACH (Lee J.): "The development and satisfaction of Nees", en *Educational Psychology*. New York, Harcourt B. and Co., 1954, págs. 99-115.

Entiendo que uno de los grandes méritos de la Escuela Nueva ha sido el meticuloso estudio realiazdo por sus partidarios analizando las necesidades básicas de los escolares y estableciendo las vías adecuadas a través de las cuales podría conseguirse la satisfacción como objetivo deseable.

El propósito de la educación es ayudar al individuo a desarrollar una personalidad bien equilibrada y orientar su comportamiento para la conveniente adquisición de los productos del aprendizaje: *conocimientos, hábitos, destrezas, valoraciones, actitudes e ideales.* Capacitado así el sujeto con este bagaje educativo integral podrá enfrentarse inteligentemente a todo tipo de problemas y dominar en todo momento la solución adecuada. La personalidad no es una realidad separada de los productos del aprendizaje, sino que incluye la manera en que el individuo por entero trata de resolver sus problemas personales y sociales.

Esto explica muy claramente hasta qué punto el contenido del *curriculum* debe estar presidido por esta ambición tridimensional:

a) Atender y satisfacer las necesidades e intereses legítimos del alumno.

b) Atender y satisfacer las necesidades derivadas de las presiones del medio humano y cultural en donde el alumno desarrolla su vida.

c) Proporcionar a los escolares los conocimientos, habilidades y orientaciones imprescindibles para su ulterior ajuste en el mundo social y profesional.

Analizaremos a continuación el sentido y carácter que debe conferirse a cada una de estas dimensiones:

El "curriculum" debe atender y satisfacer las necesidades e intereses legítimos del alumno

Nuestra afirmación lleva implícita una reserva: No podremos considerar como necesidad o interés legítimo el mundo de los caprichos infantiles o las veleidades inestables del adolescente. Sólo cuando en nombre de poderosos argumentos psicológicos y experimentales se demuestre que estas necesidades e intereses tienen evidente radicación en la naturaleza del niño, del adolescente o del hombre maduro podremos aceptarlas como tales y preparar consecuentemente el programa o la fórmula que deba satisfacerlas.

A continuación propongo —después de haber consultado meticulosamente los estudios elaborados por HOPKINS (76), F. MUSGROVE (77), CROMBACH (78) y otros—, una clasificación ordenada de las necesidades básicas del alumno. Esta clasificación podrá ser aceptada sin gran dificultad por las realidades de los niveles de enseñanza media y primaria.

A. *Necesidades del alumno como sujeto biológico*:

A.a. Alimentación y vestido suficientes y apropiados.

A.b. Esparcimiento, recreo y descansos.

A.c. Despalazamiento físico y movimientos y movimientos del cuerpo y de sus miembros.

A.d. Manipulaciones.

B. *Necesidades del alumno como sujeto psicológico*:

B.a. Amor, aprecio, afecto, amistad y admiración. Todo alumno necesita sentirse querido y apreciado por su profesor y compañeros, como base indispensable para el desarrollo de su persona humana. No hay nada que hiera tanto la susceptibilidad del alumno como el sentirse ignorado por parte de sus educadores. El profesor CROMBACH ha dicho *Affection in the home is the basis of confidence and security.*

B.b. Reconocimiento, comprensión (insight), estimación, etc. Porque reconocer los valores del alumno como persona, comprenderlo, aceptarlo con sus limitaciones y eficiencias, estimarlo en su trabajo, es también una forma de amor tan imprescindible como la anterior.

B.c. Atención al sentimiento de seguridad del alumno como fuente imprescindible del equilibrio personal.

---

(76) Vid. ECHEGOYEN (A.) y SUAREZ (C.): Obra de necesidades: biológicas, psíquicas y sociales.

(77) MUSGROVE (F.): "The social Needs and satisfactions of some Young People", en *The British Journal of Educational Psychology*, vol. XXXVI, parte 1, febr. 1966, págs. 61-71.

(78) CROMBACH (Lee J.): Ob. cit., págs. 100-103.

B.d. Atención y adaptación al tiempo psíquico de los escolares y a su peculiar ritmo de aprendizaje.

B.e. Atención a los problemas personales y escolares de los alumnos.

B.f. Reconocimiento y aceptación de los aciertos y triunfos del discente, respondiendo a un sano deseo de éxito y progreso.

B.g. Posibilidad para poder presentar y exponer peculiares puntos de vista sobre las materias y experiencias de aprendizaje.

B.h. Oportunidades para manifestar originalidades y creaciones personales.

B.i. Atención a la iniciativa y propuesta de aportaciones de los escolares como una forma de alimentar las vivencias del propio valer y el desarrollo de un vigoroso sentimiento de seguridad.

B.j. Oportunidades para el vencimiento de las dificultades en el aprendizaje.

B.k. Oportunidades para la recuperación y rehabilitación en las limitaciones y errores.

B.l. Oportunidades par adquirir y hacer crecer experiencias de todo tipo, incluso aquellas que satisfacen los gustos y aficiones del alumno.

B.m. Oportunidades para desarrollar capacidades, aptitudes, valores, actitudes e ideales de vida.

C. *Necesidades del alumno como sujeto social.*

C.a. Comunicación con los demás.

C.b. Amistad y estrechamiento de relaciones humanas.

C.c. Aceptación del escolar por los miembros de la comunidad educativa.

C.d. Sentimiento de pertenencia y participación en el grupo.

C.e. Contribución en los trabajos realizados por el grupo y reconocimiento de esta contribución.

El "curriculum" debe atender y satisfacer las necesidades derivadas de las presiones del medio cultural y humano en donde el alumno desarrolla su vida

Mas no acaba aquí la enumeración y descripción de las necesidades del alumno, ya que existen, además de estas necesidades que hemos dicho se originan en el individuo mismo como sujeto bio-psico-social, otro grupo no menos importante de necesidades derivadas de las presiones del medio humano y cultural en donde el alumno vive. Necesidades que tendrá en cuenta el contenido de unidad.

¿Cómo puede un profesor principiante comprender la naturaleza de estas necesidades? En realidad, hay por lo menos tres fuentes importantes de las que se pueden obtener conocimientos vitales. Con este objeto se puede: 1), estudiar las necesidades de los niños y adolescentes, tal como los adultos las ven; 2), trasladar a encuestas el estudio de los problemas manifestados por los estudiantes mismos; y 3), hacerse más sensibles a las necesidades e intereses inmediatos y cambiantes de los propios estudiantes.

A medida que los muchachos y las niñas se acercan a la edad adulta cambian sus necesidades tipo. Muchos observadores preceptivos han tratado de analizar estos cambios y, tomando como base los mismos fenómenos (es decir, los niños y adolescentes en desarrollo), han formulado variadas listas de necesidades que se estiman de gran interés para los estudiantes de las escuelas primarias y secundarias.

Las siguientes "Diez necesidades imperiosas de la infancia y juventud" fueron formuladas por la *Comisión Política Educativa de la Asociación Nacional de Educación* de Estados Unidos, para describir las necesidades generales que la mayoría de los escolares enfrentan y para sugerir los objetivos de la enseñanza.

1. Todos los alumnos necesitan desarrollar conocimientos y aptitudes que conviertan en su día al profesional en un participante de la vida económica inteligente y productivo. A este fin, la mayoría de los escolares necesitan tanto la experiencia del trabajo supervisado, como educación en las habilidades y conocimientos requeridos por sus ocupaciones.

2. Todos los alumnos necesitan desarrollar y mantener buena salud y buen estado físico.

3. Todos los escolares necesitan comprender los derechos y deberes del ciudadano de

una sociedad democrática, ser diligentes y competentes en el cumplimiento de sus obligaciones, como miembros de la comunidad y como ciudadanos del Estado y de la Nación.

4. Todos los alumnos necesitan comprender el significado que la familia tiene para el individuo y para la sociedad, y las condiciones que llevan a una vida familiar lograda.

5. Todos los escolares necesitan saber lo relativo al comercio y al uso inteligente de las mercaderías y servicios, acompañados por la comprensión, tanto de los valores recibidos por el consumidor, como de las consecuencias económicas de sus actos.

6. Todos los escolares necesitan el conocimiento de los métodos de la ciencia, la influencia de la ciencia sobre la vida humana, y los principales hechos científicos que conciernen a la naturaleza del mundo y del hombre.

7. Todos los alumnos necesitan oportunidades para desarrollar su capacidad en cuanto a apreciar la belleza en la literatura, el arte, la música y la naturaleza.

8. Todos los escolares necesitan poder usar su tiempo libre bien y disponer de él sabiamente, equilibrando actividades que producen satisfacción al individuo con aquellas socialmente útiles.

9. Todos los escolares necesitan desarrollar el respeto por los demás, aumentar su comprensión de los principios y valores éticos, y ser capaces de vivir y trabajar en cooperación con los demás.

10. Todos los escolares necesitan aumentar su capacidad para pensar racionalmente, para expresar con claridad su pensamiento, y para leer y escuchar provechosamente.

El "curriculum" debe proporcionar Conocimientos, habilidades y orientaciones

El mayor énfasis puesto por las unidades de experiencia en la satisfacción adecuada de los intereses y necesidades pudiera hacernos pensar en una total supresión de los aspectos lógicos y culturales de los programas. Mas no es así porque, aun en el caso de los más exigentes partidarios del currículo experiencial la conveniencia de atender a los conocimientos y desarrollar las habilidades está aceptada y reconocida como tal (79).

Cuando los tratadistas de las unidades de experiencia utilizan el término *conocimiento*, quieren designar con él, las ideas, significados, conceptos, hechos, principios y otras generalizaciones de similar naturaleza que responden lógicamente a los contenidos secuenciales de las distintas disciplinas y saberes.

La adquisición de estas generalizaciones constituye una parte considerable del aprendizaje del hombre, y el propio MORRISON (80) —uno de los más declarados seguidores de las técnicas experienciales— reconoce en el aprendizaje conceptual un medio valioso para organizar la experiencia e, incluso, la propia vida.

"Las materias de enseñanza —agrega MORRISON—son: primero, métodos de pensamiento organizado; segundo, conjunto de datos informativos. De ellos deberá resultar en la mente escolar un sistema básico de organización intelectual, de puntos de referencia, de ideas y concepciones, valiosos para la vida. Este valor de las informaciones es meramente subsidiario para ese fin; depende más de su calidad que de su cantidad; un conglomerado de informaciones inconexas no constituye un recurso mental útil para la vida (81).

"Hay, ciertamente, algunas condiciones que deberán ser exigidas al especificar la cantidad y calidad de los conocimientos e informaciones. Todos los tratadistas de la unidad experiencial coinciden en ello: que el conocimiento sea necesario y que su verdad pueda transferirse a la conducta. Sólo así podremos apartarnos del peligro de un *saber por el saber mismo* y alcanzar el objetivo de los *saberes soteriológicos.*"

---

(47) El conocimiento, las habilidades y las orientaciones educativas de la conducta se llaman "direcciones adquiridas" por se consiguen gracias al proceso del aprendizaje y la educación, y son el medio por el cual el perfeccionamiento humano cobra sentido. La clasificación de las orientaciones de conducta adquiridas en conocimientos, habilidades y orientaciones es muy digna de confianza en la práctica escolar y resulta extraordinariamente fácil para su aplicación y entendimiento.

(48) La primera consideración en cualquier empresa de enseñanza es la identificación de las unidades. Estas unidades están ocultas por la masa de material asimilativo del cual tienen que salir. Una vez identificadas las unidades habrá que acometerlas técnica y pedagógicamente por medio de una fórmula de dominio: *prueba preliminar, enseñanza, comprobación del resultado, procedimiento de adaptación, enseñanza y nueva comprobación.* A través de todo este proceso o fórmula de dominio, la asimilación de conocimientos y el desarrollo de habilidades quedarán suficientemente cubiertos, valiéndose de medios y trabajos oportunos. Vid. MORRISON (H. C.): Ob. cit., página 54.

MORRISON (H. C.): Ob. cit., pág. 62.

Con carácter de síntesis y valoración podemos hacer las siguientes afirmaciones en relación con la unidad de contenido entendida como programa de experiencias y actividades:

1. Está basado en las necesidades o intereses de los alumnos. Estos determinan su contenido y su estructura.
2. El aprendizaje se logra por la atención prestada a los intereses comunes.
3. Se necesita una preparación adecuada, pero no hay un plan fijo anticipado.
4. El método predominante es el de solución de problemas.
5. El curículo puede o no tener deliberada dirección social.
6. No hay un horario fijo ni secuencia de grados. Los niños se agrupan a base de edad cronológica, haciendo excepciones cuando los intereses y las habilidades lo justifican.
7. Se necesita equipo especial, salones amplios, variedad de materiales y facilidades de transportación. Hay necesidad de maestros bien preparados en filosofía y psicología educativa y en las técnicas de enseñanza.

Algunos educadores señalan las siguientes limitaciones al currículo de actividades:

1. Al organizar el contenido a base de centros de interés se corre el riesgo de crear lagunas en cuanto a la adquisición de conocimientos.
2. Hay una aparente falta de continuidad.
3. Un currículo basado en la categoría de los intereses no provee de preparación adecuada para el futuro.

El curriculum debe colaborar en el enriquecimiento y adaptación de la personalidad

Sabemos que el fin de la educación es el desarrollo integral del hombre y su adaptación al medio físico y social. El nuevo matiz de esta definición incluye la *adaptación al medio*, dimensión social de la educación, completándose así el concepto individualista tradicional de la misma.

Esta adaptación al medio físico y social, como objetivo pedagógico, puede y debe ser tenida en cuenta al pautar los contenidos de las unidades didácticas, utilizando simultáneamente sus perspectivas material y experiencial. Sólo de esta manera podremos afirmar que la unidad colabora en el enriquecimiento de la personalidad.

Para cumplir con el compromiso de estos objetivos, la unidad didáctica, material y experiencial, tendrá que implicar en su contenido la adquisición de ciertas formas de conducta deseable, que a continuación agrupamos en estas cuatro modalidades:

A. *Formas de conducta de la propia actuación.*

* La persona educada tiene el ansia de aprender. Es capaz de hablar con claridad y de leer y escribir correctamente la lengua materna. Debe resolver sus problemas de contabilidad y cálculos. Tiene habilidad para atender y observar.
* Las personas educadas conocen los factores básicos de la salud y las enfermedades. Protejen tanto su salud como la de las personas que de ellas dependen, y, asimismo, trabajan en favor del progreso de la salud de la comunidad.
* Es participante y espectadora de los deportes y otros pasatiempos y posee recursos mentales para el empleo del tiempo libre. Su educación supone capacidad para estimar la belleza.
* La persona educada da dirección a su propia vida.
* La escuela del presente no puede desligarse de estos deberes. Una antigua tradición atribuía, con exclusividad, a los padres y al hogar la misión de educar, y a la escuela, la de instruir. Muchos conceptos han variado radicalmente desde entonces y, actualmente, no es posible desligar en el proceso que entraña el desarrollo del individuo, aspectos que se funden y que se complementan. La educación tiene un sentido integral, y hogar y escuela comparten en común una responsabilidad única: hacer de cada niño una persona educada.

B. *Formas de conducta de relaciones humanas.*

* La persona educada coloca en primer lugar las relaciones humanas, cultivando una rica, sincera y variada vida social. Es capaz de trabajar y jugar con los demás. Observa y cumple los requisitos establecidos en las costumbres sociales. Aprecia la familia como una institución social y mantiene sus ideales. La perso-

na educada es hábil en el manejo del hogar y mantiene relaciones democráticas en la familia.

* Un plan educativo adecuado debe interesarse por una ubicación perfecta del individuo dentro de los distintos círculos sociales.

C. *Formas de conducta de eficiencia económica.*

* El productor educado siente la satisfacción de ser un buen trabajador, conoce la técnica de varios oficios y ha seleccionado el suyo adecuadamente. Hace progresar su eficiencia y aprecia el valor social de su trabajo.
* El consumidor adecuado ordena la economía de su propia vida. Sabe cómo hacer sus gastos y cuidar sus intereses.
* La escuela del presente tiene que preocuparse por levantar el nivel de vida del grupo social. Una sociedad democrática no satisface si las necesidades materiales de la gran mayoría y casi totalidad de sus miembros no han logrado un estado económico aceptable. De ahí la necesidad de preparar adecuadamente al individuo como consumidor y como inversor. Los niños y jóvenes deben mantenerse informados de los materiales indispensables a una vida confortable, cómoda y segura, y la unidad obliga a planear programas de trabajo escolar que despierten conocimientos y experiencias en este grupo.

D. *Formas de conducta de responsabilidad cívica.*

* El ciudadano educado se adapta a la diversidad de circunstancias humanas, actúa en la solución de los problemas sociales y se preocupa de comprender la estructura y los procesos sociales. Respeta las opiniones de los demás y sabe defenderse de la sugestión de la propaganda.
* El ciudadano educado se preocupa por los recursos de la Nación. Mide los adelantos científicos por lo que contribuyen al bienestar del Mundo.
* El ciudadano educado respeta las leyes. Tiene cultura económica. Cumple sus obligaciones de carácter cívico y sus actos responden a los ideales democráticos y de su religión.
* Interesa a la educación, de un modo especial, la capacidad del individuo para cumplir sus deberes cívicos y sociales. No es posible concebir el progreso de la Nación y la estabilidad e integridad del estado democrático sin esa capacidad. Educar de espaldas a esta necesidad es contribuir de modo irresponsable al atraso o estancamiento de la nacionalidad.
* La escuela ha de educar convenientemente, para que el ciudadano conozca las relaciones que le unen al gobierno local y al nacional, sus relaciones con las otras naciones y con la humanidad considerada como un todo.
* Sabemos también que el sujeto de esa educación es el niño; que el niño es un ser en desarrollo y que ese desarrollo se realiza en varias direcciones.

Los medios que estimulan ese desarrollo son las experiencias y los conocimientos que, mediante el proceso del aprendizaje, se convierten en "forma de conducta".

Por lo tanto, concebimos el "aprendizaje" como la "adquisición de nuevas formas de conducta" o la "modificación de una conducta anterior".

¿Cuáles son esas formas de conducta que harán de ese niño el hombre educado que anteriormente señalamos?

Las que figuran como "objetivos" en el Programa Escolar de las unidades en relación con los cuales se organizan: el "contenido" (conocimientos) y las "actividades" (experiencias), que nos llevarán a lograrlos, en mayor o menor tiempo, según las posibilidades de cada alumno.

Estos objetivos abarcan: los automatismos (hábitos, habilidades, destrezas), los conocimientos y las actitudes, valores e ideales, que se refieren a la acción, al pensar y al sentir, los tres aspectos de la personalidad. cuyo desarrollo integral nos proponemos.

A los primeros se da énfasis en los grados inferiores, porque se obtienen por la simple repetición del acto. A los segundos, en los grados intermedios, porque el niño va alcanzando cierto grado de madurez que le permite elaborar conocimientos con los datos que recibe. A los terceros se da preponderancia en los grados superiores, donde ya los conocimientos actúan como orientadores de la conducta.

Sólo así podremos decir que la unidad enriquece realmente las múltiples posibilidades perfectivas de la personalidad del educando.

9 Principios básicos de «curriculum» e instrucción

Para una mejor comprensión de la organización y desarrollo del *curriculum escolar,* resumo a continuación las principales ideas expuestas por el profesor Ralph W. TYLER, en su *Syllabus for Education,* publicado por la Universidad de Chicago (82).

El *Syllabus* PRINCIPIOS BASICOS DE CURRICULUM E INSTRUCCION desea presentar al interesado en Educación, una visión panorámica del campo que abarca el Curriculum y la instrucción. No pretende, por lo tanto, ofrecer un cuadro completo de los programas educacionales contemporáneos; tampoco pretende desarrollar habilidades para planificar y realizar un programa instruccional determinado.

Lo que persigue es ayudar a comprender la problemática que plantea el desarrollo de un curriculum y plan de instrucción. Además, tiene el propósito de familiarizar al alumno con algunas de las técnicas fundamentales por medio de los cuales podrá abordar los problemas básicos mencionados.

Este curso se referirá al programa instruccional de cualquier colegio o agencia educacional (de niños o de adultos) y ello en función de los propósitos, funciones y estructuras básicas de los mismos. Considera el programa instruccional como un instrumento funcional de modo que este Syllabus tiene valor para cualquiera que participe en un programa instruccional determinado, no importa el cargo que ocupe.

En resumen, este Syllabus pretende presentar un "modelo" para examinar, analizar e interpretar un curriculum y programa instruccional. No es un libro de texto, ni manual de construcción de curriculum, ya que no describe detalladamente los pasos que hay que dar en un colegio determinado.

Tampoco pretende solucionar todos los problemas que se plantean en los diferentes capítulos; más bien, presentará los procedimientos por los que puedan resolverse.

(82) Dicho resumen reproduce el esquema informativo realizado al respecto por W. Paul SIEGEL.

1. *¿Qué objetivos educacionales debe el colegio tratar de lograr?*

I. *Introducción*: planteamiento general del problema. Diferentes fuentes que inciden en la formulación de Objetivos Educacionales. Primacía de la decisión humana, en último término.

II. Las tres *fuentes* para la formulación de Objetivos Educacionales:

A. El estudio del educando: sus necesidades e intereses, como fuente general de objetivos.
B. El estudio de la Vida Contemporánea fuera del colegio, o sea, la vida del adulto como fuente general de objetivos.
C. Sugerencia acerca de los objetivos de parte de los especialistas en asignaturas y materias de estudio.

III. Los dos *filtros* por los cuales hay que pasar los datos obtenidos en las fuentes:

D. La utilización de la Filosofía educacional en la selección de objetivos.
E. La utilización de la Psicología del aprendizaje en la selección de objetivos educacionales.

IV. Técnica de formulación de objetivos:

F. Formulación de objetivos de modo que contribuyan efectivamente a la selección de experiencias de aprendizaje y a la orientación del proceso de enseñanza: el cuadro bidimensional como técnica de formulación de objetivos.

1.1. *Introducción. — Planteamiento general del problema. Diferentes fuentes que inciden en la formulación de objetivos educacionales.*

Los diferentes aspectos de un programa no son sino medios ara lograr los objetivos edu-

cacionales, en otras palabras, los objetivos educacionales se convierten en *criterios* por medio de los cuales seleccionamos materiales, les, delineamos contenidos, desarrollamos procedimientos instruccionales y preparamos "tests" y exámenes. Por lo tanto, cualquiera que pretenda estudiar un programa educacional en forma sistemática e inteligente, deberá *definir en primer lugar los objetivos* educacionales que persigue.

La primera pregunta que se nos plantea es *cómo formular los objetivos* educacionales. En primer término, los objetivos serán siempre metas por las cuales nos hemos decidido mediante un acto de elección consciente: son cuestión de libre elección. Dicho de otro modo, son metas deseadas por el profesorado de un colegio. En este sentido, se consideran juicios valorativos emitidos por los que tienen la responsabilidad del colegio. Es obvio, en primer lugar, que un amplio sistema filosófico debe orientar la formulación de estos juicios. Pero, además, existen otros tipos de *informaciones, datos* y *conocimientos* que proporcionan una base más inteligente para la utilización de la filosofía educacional en este acto de decisión acerca de los objetivos. El poder disponer de tales datos e informaciones dará mayor validez a nuestro juicio valorativo sobre el particular. El así llamado "estudio científico de curriculum", realizado durante los últimos treinta años, tenía la finalidad de proporcionar un fundamento más adecuado para la selección de objetivos.

Una vez aceptado el principio que es posible realizar investigaciones que proporcionen informaciones y conocimientos útiles para facilitar la decisión con respecto a los objetivos, tendremos que preguntarnos acerca de *qué fuente de datos e informaciones conviene utilizar* al respecto.

Hay controversia entre los *esencialistas*, que consideran la herencia cultural como fuente primaria para toda decisión con respecto a los objetivos educacionales; y los *progresistas* o partidarios de la Escuela Nueva, que acentúan el estudio del niño, sus intereses, problemas y aspiraciones como fuente primaria de objetivos educacionales.

Igualmente hay rivalidad entre los *especialistas* en una rama determinada del *saber* (asignatura) y los *Psicólogos* educacionales; la misma rivalidad se da entre diferentes tipos de colegios, (piénsese en los partidarios de la escuela pública y de la escuela privada; entre las diferentes posiciones dentro de cada sector, sea público o privado.

A su vez, los sociólogos y demás personas que sienten preocupación ante los urgentes problemas de la vida social contemporánea consideran el análisis de esta realidad como fuente de información básica de la cual habría que derivar los objetivos educacionales. Para los sociológos, el *colegio* no es otra cosa que un instrumento que enseña a los jóvenes a enfrentarse en forma efectiva con los *problemas críticos de la vida contemporánea.*

Por otra parte, los filósofos educacionales reconocen que hay *valores vitales* que se transmiten de generación en generación por medio del esfuerzo educativo. Sostienen, además, que es papel *fundamental de la escuela* transmitir estos valores, que son el fruto de un estudio filosófico global y amplio. Concluyen que la filosofía educacional es la fuente básica para la derivación de objetivos educacionales.

Este autor ha adoptado el punto de vista que *ninguna fuente de información por sí sola puede proporcionar el fundamento* para la adopción de decisiones maduras y amplias con respecto a objetivos educacionales de un colegio. Cada una de las fuentes mencionadas tiene valores que la hacen recomendable.

En lo que resta de este capítulo, analizaremos cada una de estas fuentes por separado para comprender qué clase de informaciones nos proporcionan, y de qué modo contribuyen a la formulación de objetivos educacionales significativos.

1.2. *Las tres fuentes primarias para la obtención de objetivos educacionales.*

1.2.1. *El estudio del educando como fuente de datos para formulación de objetivos educacionales.*

1.2.1. A. *Introducción. — Planteamiento del problema.*

La Educación es el proceso mediante el cual se pretende lograr un cambio en la estructura de la conducta de la persona.

Desde este punto de vista, el proceso educacional *implica objetivos* que señalan los *cambios de conducta* que la escuela trata de provocar en el educando. Por lo tanto, el *estudio del educando tendría por objeto identificar los cambios de conducta* que una institución educacional debe tratar de lograr.

Nota: Usamos aquí el término conducta en su aceptación amplia, incluyendo el pensar y sentir al igual que el comportamiento observable.

1.2.1. B. *El estudio de las necesidades del educando.*

a) *La necesidad como un "vacío con respecto a una norma".*
(Predicated Need.)

El estudio del educando sugiere objetivos educacionales solamente, cuando la *información obtenida* (v. gr. un estado de deficiencia alimenticia, desorientación vocacional) *se compara con algún "standard" o norma deseable,* de modo que sea factible identificar la diferencia entre la conducta presente del educando y la norma respectiva. A esta diferencia, vacío o deficiencia se refieren muchos estudios cuando emplean el término necesidad.

b) *La necesidad como imperativo de restablecer el equilibrio psico-biológico del ser humano.*

La palabra necesidad se usa también *en otro sentido* muy diferente. Ello aparece en los escritos psicológicos de MURRAY y otros, que consideran al ser humano como un organismo dinámico, un sistema de energía en *equilibrio entre las fuerzas internas* y las condiciones *externas* del ambiente. Para mantener el estado de equilibrio normal es necesario satisfacer ciertas necesidades. O sea, un estado de tensión siempre necesita reducirse a un estado de equilibrio, si no, se produce la destrucción del organismo.

Desde este último punto de vista, la educación tiene una doble tarea: por una parte, encauzar los medios por los cuales se satisfacen estas necesidades de modo que resulte un tipo de conducta socialmente aceptable; por otra, procurar que el organismo no permanezca indefinidamente en estado de tensión no relajado.

Prescott hace una triple *clasificación* de estas necesidades psico-biológicas y distingue:

1) Necesidades *físicas*: alimentos sólidos y líquidos; necesidades sexuales, etc.
2) Necesidades *sociales*: de cariño o de afecto; de pertenecer, de "status" o reconocimientos de parte del grupo social a que pertenecemos.
3) Necesidades *integrativas*: la necesidad de relacionarse con algo más grande y más allá del yo, o sea, la necesidad de poseer una filosofía de la vida.

Tomado en este sentido, todos los niños tendrían las mismas necesidades, y es responsabilidad del colegio, o de cualquier otra institución social, ayudarles a satisfacer estas necesidades no sólo para que logre un estado de satisfacción personal, sino también para garantizar estructuras de conducta personal y socialmente significativas.

El estudio de las necesidades de un grupo determinado de niños revelaría necesidades que no se satisfacen adecuadamente y al mismo tiempo identificaría la función del colegio en la satisfacción de estas necesidades. En resumen, tal estudio arrojaría sugestiones para objetivos educacionales que ayudarían a los niños a satisfacer sus necesidades en forma positiva y, a la vez, contribuiría a obtener observaciones muy interesantes acerca de cómo un colegio pueda llevar a cabo sus actividades en forma motivadora al tratar de satisfacer las necesidades psicológicas del educando que no se satisfacen adecuadamente fuera del colegio.

c) *Importancia de distinguir las dos acepciones del término necesidad.*

Es importante distinguir las dos acepciones del término necesidad. El primero se refiere a la solución de continuidad entre el estado actual del sujeto y una norma o valor deseable. En la distancia entre lo que es y debería ser el educando. El segundo se refiere a las tensiones de un organismo que necesita volver al estado de equilibrio para asegurar el funcionamiento normal y sano del mismo.

Durante los últimos diez o quince años se ha llevado a cabo un sinnúmero de investigaciones acerca de las necesidades del educando en un sentido y otro. Los partidarios de la así llamada Psicología Dinámica se han ocupado de las necesidades del educando en el segundo sentido de la palabra.

d) *Argumento en favor del estudio de necesidades como fuente de objetivos educacionales del colegio.*

Este es el argumento que generalmente se esgrime cuando se consideran las necesidades del educando como fuente de información para determinar los objetivos educacionales. No sólo el colegio, sino también el hogar y la comunidad contribuyen al desarrollo educacional del alumno. *El colegio, por lo tanto, debe concentrar sus esfuerzos en las deficiencias de desarrollo del alumno.* De ahí que las

investigaciones para identificar estas deficiencias educacionales sean el fundamento para la selección de objetivos educacionales de alta jerarquía. Estas investigaciones se inician generalmente con la *recolección de datos sobre el estado actual del alumno* para compararlos en seguida con normas aceptables de conducta, e identificar finalmente las deficiencias o vacíos educacionales.

c) *Dificultades que ofrece el estudio de las necesidades.*

Ya que las necesidades se refieren a todas las posibles áreas de vida del alumnado, es difícil abarcarlos en una sola investigación. Por lo tanto, conviene *dividir* la vida del educando en grandes áreas e investigarlas por separado.

Ejemplo de áreas de vida relacionadas con las necesidades del educando:

1. Salud.
2. Relaciones sociales inmediatas: la familia, las amistades, los conocidos, etc.
3. Relaciones socio-cívicas; ciudadanía escolar, vida cívica de la comunidad.
4. Necesidades relacionadas con el consumidor de bienes.
5. Oportunidades ocupacionales.
6. Oportunidades recreativas.

Desde luego no son las únicas categorías posibles, ni necesariamente las más importantes, pero ofrecen una división de la vida en áreas factibles de investigar.

En cada una de estas áreas se puede establecer *subdivisiones,* tales como: *costumbres* de los niños, *conocimientos, ideas, actitudes, intereses,* etc. Por ejemplo, el área "salud" podría incluir hábitos alimenticios, de descanso, de recreo, de limpieza; costumbres con respecto a la seguridad y protección de la salud de los demás; conocimientos actuales acerca de la salud; interés por saber más acerca de este área, etc.

f) *Utilización de estudios generales sobre las necesidades del educando.*

Al investigar las necesidades del educando es posible identificar las que son comunes para la mayoría de los niños de un *colegio determinado,* mas no para todos los alumnos. De ahí que en algunos casos bastará *referirse a la literatura científica general pertinente* y en *otros,* habrán de suplirse estos datos generales con investigaciones acerca de determinados alumnos. Tal estudio nos mostrará la heterogeneidad del alumnado de nuestros colegios. *Ejemplos de necesidades que varían de un colegio a otro serían* hábitos higiénicos, conocimientos de higiene, habilidad de lectura, escritura y matemáticas, el conocimiento de asuntos socio-cívicos, la actitud hacia las instituciones sociales, etc.

g) *Ejercicio con respecto al estudio de las necesidades.*

Estudie el colegio con que usted esté mejor familiarizado y esboce una investigación que dé como resultado el conocimiento de las necesidades de los alumnos, y que sirva de base para formular objetivos educacionales.

1.2.1. C. *El estudio de los intereses del educando como fuentes de objeciones educacionales.*

a) *Argumentos en pro y en contra del estudio de los intereses.*

Otro tipo de estudio del educando es el que se refiere a la investigación de los *intereses del alumno.* Para los partidarios de la Escuela Nueva, los intereses del educando son la *fuente* básica para la formulación de objetivos educacionales y, por lo tanto, concentran su atención en la identificación de los intereses del niño. Desde luego, ni los mismos partidarios de la Escuela Nueva han pretendido que los intereses del niño fueran la fuente única y exclusiva para decidir acerca de lo que se debería enseñar. Sin embargo, *el argumento de utilizar los intereses de los niños como fundamento para la formulación de objetivos educacionales* se expresa más o menos en los siguientes términos: La educación es un proceso activo, implica el *esfuerzo personal del educando.* Generalmente hablando, sólo *se aprende lo que se hace.* Si el colegio presenta *situaciones de genuino interés* para el educando, *querrá participar* en *forma activa y aprenderá* a enfrentarse en forma satisfactoria con estas situaciones. Además, en la medida que esto se verifica con respecto a situaciones de la vida actual del alumno, *aumentará la habilidad de enfrentar-*

se con situaciones similares que surjan en la vida adulta. De ahí, concluyen, que es de vital importancia que el alumno tenga *oportunidad de ocuparse con toda el alma y en forma activa con asuntos "que le interesen"*, y realizar de esta manera sus actividades en forma más efectiva.

Aun aquellos *educadores que no conceden a los intereses actuales de los alumnos* un papel fundamental en la selección de objetivos educacionales, porque una de las *finalidades* de la educación es precisamente la de *ampliar y profundizar* estos intereses, reconocen su *valor como punto de partida* de la enseñanza.

Evidentemente, sólo servirán para este fin los intereses *positivos o deseables; los intereses indeseables,* estrechos, limitados o inadecuados indicarán vacíos que habrá que llenar si pretendemos educar al alumno.

b) *Estudios acerca de los intereses de los niños.*

Se ha realizado un sinnúmero de *estudios con respecto* a los intereses de niños en diferentes áreas. Craig, por ejemplo, estudió las preguntas del niño relativas al área de Ciencias y desarrolló un "curriculum" de Ciencias basado en este estudio.

Para la escuela primaria, cuya finalidad principal es la de proporcionar el material mediante el cual los niños podrían responder a preguntas que les interesan, generalmente se han analizado los *intereses de lectura* como fundamento de un "curriculum" en Literatura.

Ejercicio.—Estudie los intereses de los alumnos en el colegio que mejor conoce. Indique hasta qué punto usted necesitaría referirse a estudios previos y generales de intereses y hasta qué punto tendría que realizar investigaciones especiales en la región o colegio, dada la gran variedad de intereses que existan.

1.2.1. D. *Métodos para el estudio del educando.*

¿Qué métodos se pueden utilizar para el estudio del educando? Casi todos los *métodos de la investigación social* son aplicables a la investigación de necesidades e intereses. Entre otros, mencionaremos: 1) La *observación directa* de las actividaes escolares, de las relaciones sociales, de los hábitos, etc. 2) La *entrevista* (útil sólo para grupos pequeños) del *alumno* por el tiempo que requiere, especialmente adecuado para la obtención de datos relacionados con actitudes, intereses, filosofía de vida, etc. 3) Las *entrevistas a los padres,* que arrojan luz sobre los hábitos de salud y las relaciones sociales de los niños. 4) El *cuestionario,* útil para proporcionar informaciones acerca de los datos que el alumno está dispuesto a comunicar espontáneamente. Al respecto mencionaremos *cuestionarios de intereses,* de actividades *recreativas,* sobre *problemas* personales y sociales; sobre hábitos de *lectura,* de *salud, experiencia* de *empleo,* etc. 5) También se han usado *tets* de habilidades (de lectura, de matemáticas, de escritura), de conocimientos, de actitudes y de capacidad para resolver problemas. 6) Por último, existen *archivos* que ayudan a identificar los intereses de los alumnos, tales como los archivos judiciales de delincuencia juvenil, mortandad y varios tipos de datos sociales. Por de pronto, habrá que empezar la investigación de los *archivos del colegio,* especialmente la ficha acumulativa. El repertorio de investigaciones es tan amplio que todos los profesores y aun los mismos alumnos pueden participar en ellas.

1.2.1. E. *Inferencia de objetivos educacionales a partir de los datos acumulados.*

No hay ninguna fórmula mágica para *convertir los datos* acumulados en la investigación del educando en *objetivos educacionales.* Por regla general, habrá que analizar los datos y descubrir sus *implicancias,* comparándolos con normas o standards en el área respectiva y en seguida inferir sugestiones con respecto a posibles necesidades del educando. No se puede sobreestimar la importancia de *descubrir las implicancias de los datos a la luz de normas aceptables de conducta* porque un mismo conjunto de datos puede permitir interpretaciones diversas. Por ejemplo: Si el 60 por 100 de los niños sólo lee *tiras cómicas,* el simplista concluye que habría que enseñar a leerlas con mayor rapidez o con mayor grado de placer o satisfacción. Para otros, significa la necesidad de establecer objetivos que garanticen la ampliación de los intereses de lectura. El hecho de que el 90 por 100 de los alumnos se *emplee inmediatamente después* de egresar del colegio, para un profesor significa que el objetivo primario del colegio es el de proporcionar habilidades ocupacionales para facilitar el empleo. Para otros, significaría la necesidad de intensificar el programa de educación general, ya que, una vez

egresado del colegio, el alumno tendrá muy pocas oportunidades de educación formal. Es fácil comprender cómo la *filosofía de la vida y de la educación participan en esta interpretación de los datos*, y también, que los objetivos educacionales no se desprenden en forma automática de los datos recolectados, por muy útiles que sean para indicar los vacíos educacionales del educando.

Otro punto de confusión es el no distinguir *entre las necesidades* que satisface adecuadamente el colegio y las que son mejor atendidas por otras instituciones sociales. Así, por ejemplo, la desnutrición tiene implicancias educacionales y no educacionales: Educacionales en cuanto se refiere a la carencia de informaciones y hábitos en el educando; no educacionales, en cuanto se debe a factores socioeconómicos, tales como bajos salarios, escasez de determinados alimentos, etc.

Por lo tanto, el profesor *no debe confundir las implicancias educacionales* de los datos con las que no son susceptibles de mejorar mediante la educación, o sea, *deberá interpretar los datos en términos de cambios deseables de conducta.*

Ejercicios sobre inferencia de objetivos educacionales: Anote el mayor número posible de datos acerca de intereses y necesidades con respecto a grupos de alumnos que usted conozca y trate de formular los objetivos que se le ocurran y analice de cómo llegó a formularlos, qué factores entraron en juego y cómo hizo la inferencia.

2.2.2. *Análisis de la vida contemporánea y adulta fuera del colegio como fuente de objetivos educacionales.*

Introducción: origen histórico de este punto de vista.

1) *Complejidad creciente de la cultura.*

La ieda de considerar la vida contemporánea extraescolar y adulta como fuente de objetivos educacionales tiene su origen en la complejidad creciente del saber a consecuencia de la revolución industrial y el advenimiento de la ciencia moderna. Para los colegios, esto significa que ya no podían enseñar todo lo que los sabios habían descubierto. Por lo tanto, había que plantearse la pregunta acerca de cuáles conocimientos, habilidades y aptitudes serían significativos para la incorporación del educando a la vida contemporánea adulta.

2) *Análisis de tareas laborales*

En segundo lugar, la primera guerra mundial, al exigir el entrenamiento acelerado y en brevísimo tiempo de un gran número de operarios calificados en habilidades y técnicas de producción bélica, contribuyó a reemplazar el antiguo sistema de aprendizaje por un sistema de entrenamiento basado en el análisis de tareas laborales, que, en esencia, no es otra cosa que el análisis detallado de las diferentes actividades que ejecuta un operario en un área o tarea determinada, con el fin de concentrar el programa de entrenamiento en las *actividades críticas* del proceso laboral. La mayoría de las investigaciones educacionales de la vida contemporánea aplican este procedimiento en forma análoga.

Argumentos en favor de la vida contemporánea como fuente de objetivos educacionales.

Dos son los argumentos más comunes para justificar el análisis de la vida contemporánea y adulta fuera del colegio como fuente de sugerencias para la formulación de objetivos educacionales:

1) Por la *complejidad* de la vida contemporánea y la rapidez con que se suceden los *cambios* en el mundo moderno, es necesario *concentrar el esfuerzo educativo en los aspectos críticos de la vida moderna*, para no malgastar el tiempo enseñando cosas que ya no tienen importancia, ni omitir asuntos de vital importancia.

2) El segundo argumento se relaciona con el problema de la *transferencia del aprendizaje*. Mientras los educadores sostenían la teoría del entrenamiento de la mente y sus diferentes facultades "en general", y mientras se creía que la mente así entrenada estuviera automáticamente capacitada para enfrentarse con cualquier situación imprevista que surgiera en la vida posterior, no había necesidad urgente de estudiar la vida contemporánea en relación a los objetivos educacionales. De acuerdo con este punto de vista, el objetivo educacional que más importaba era el desarrollo de las diferentes facultades de la mente. Porque, en la medida en que el alumno se enfrentaba con la vida, aprendería a usar su mente entrenada y saldría airoso de las situaciones que tuviera que enfrentar.

Investigaciones posteriores sobre la transferencia de aprendizaje han señalado, sin embargo, que se facilite la transferencia, si el alumno está en situación de reconocer la similitud entre las situaciones de la vida real y la vida escolar. El alumno estaría en mejor condición para percibir esta similitud, cuando se cumplan dos condiciones:

1) Cuando la situaciónde vida y la de aprendizaje exhiben similitudes obvias en muchos aspectos, y

2) Cuando se enseña al alumno a encontrar, en el amplio campo de la vida real, *ejemplos y aplicaciones* prácticas para lo aprendido en el colegio.

Con esto terminamos la discusión de los argumentos que se han esgrimido para justificar el análisis de la vida contemporánea como criterio para la determinación de objetivos educacionales.

Crítica a esta fuente de objetivos educacionales.

El estudio de la vida contemporánea como base para la formulación de objetivos se ha criticado, sobre todo, cuando es utilizado como fuente exclusiva de objetivos. *Una de las críticas* más comunes afirma que, el mero hecho de identificar actividades de la vida contemporánea, no es aún razón para enseñarlas. Por ejemplo, el hecho que un número de personas desempeñe actividades determinadas, no indica de por sí que esta actividad deba enseñarse en el colegio. Más aún, algunas de estas actividades pueden ser dañinas para el alumno, y en vez de enseñarlas, el colegio debería contribuir a su eliminación. *Otra crítica* emana de los esencialistas, para quienes el estudio de la vida contemporánea se convierte en una especie de culto de "presentismo". Señalan el hecho de que la vida cambia continuamente, y que no tiene valor enseñar a solucionar los problemas del día, porque no capacitará al alumno a solucionar los problemas que se presenten mañana, cuando las condiciones de vida hayan cambiado totalmente. *Un tercer tipo de crítica* proviene de los progresistas, que sostienen que algunos de los aspectos críticos de la vida contemporánea, como también ciertas actividades típicas de los adultos, en sí, no son importantes para el niño, ni le conciernen. Por lo tanto, suponer que las actividades adultas de la vida contemporánea deben ser el fundamento para los objetivos educacionales, significa rebajar la importancia de los intereses y necesidades del niño como base para la formulación de objetivos.

Todos estos argumentos son válidos sólo en la medida en que critican la utilización de la vida contemporánea como fuente exclusiva de los objetivos educacionales. Cuando los objetivos que resultan del estudio de la vida contemporánea se revisan a la luz de otras fuentes y en función de una adecuada filosofía educacional, *se elimina la primera objeción.*

Cuando los objetivos derivados del estudio de la vida contemporánea se utilizan como base para indicar contenidos de importancia permanente; cuando el estudio de la vida contemporánea incluye sugestiones con respecto a contenidos que ofrezcan la oportunidad de aplicar afuera lo aprendido en clase y cuando, además, se realiza el esfuerzo de que el alumno comprenda que los hechos de la vida contemporánea también obedecen a principios generales y universales, entonces se *elimina, en gran parte, el reproche de "culto de presentismo".* Finalmente, si los estudios de la vida contemporánea son utilizados para la orientación general de los objetivos educacionales, mientras la selección de objetivos específicos para niños también específicos consideraría los intereses del educando, entonces los estudios acerca de la vida contemporánea serán de gran valor, sin, por esto, hacer violencia a la madurez y edad de los alumnos. Por lo tanto, queda en pie la validez de utilizar datos obtenidos por el estudio de la vida contemporánea adulta como *una* de las fuentes para la sugestión de posibles objetivos educacionales.

Estudio de la vida contemporánea por áreas.

Al realizar el estudio de la vida contemporánea fuera del colegio es necesario dividir los diferentes aspectos de vida en áreas funcionales y significativas con el fin de facilitar la investigación. Desde luego, no existe un sistema único de clasificación. El criterio más importante no es otro que el de la manejabilidad de los múltiples aspectos de la vida para facilitar la investigación y no omitir ningún aspecto importante.

En semejanza a la clasificación de las necesidades del educando, podría utilizarse la siguiente división por áreas:

(a) Salud.
(b) Familia.
(c) Vida recreativa.
(d) Vocación.

(e) Religión.
(f) El consumidor inteligente.
(g) La vida cívica.

Esta o cualquier otra clasificación no tiene otro objetivo que el de proporcionar informaciones pertinentes para la formulación de objetivos educacionales relacionados con la vida contemporánea del adulto.

Investigaciones ya realizadas.

Existen estudios e investigaciones de *dos tipos*: estudios de casos individuales y estudios de grupos y comunidades. Con respecto a los primeros, se pueden señalar las siguientes investigaciones posibles:

1. *Análisis de actividades* en un área de vida determinado para averiguar de qué modo la educación puede contribuir a la realización mejor y más eficiente de las mismas.

2. El estudio de *problemas críticos* dentro de un área determinada.

3. *Deficiencias* que se observan dentro de un área de vida determinado, tales como desadaptaciones, fracasos, etc.

4. El estudio de lo *intereses, expectativas* y aspiraciones de la persona adulta en diversas áreas de vida. La educación tiene por objeto contribuir a su satisfacción.

5. Recolección de datos sobre el *grado de información,* conceptos, prejuicios, supersticiones e ideas en boga en la opinión pública. La educación debe contribuir y facilitar el mayor grado de información objetiva de las personas.

6. Recolección de datos acerca de *hábitos y habilidades en áreas determinadas* para decidir cuáles deberán modificarse o mejorarse.

7. Investigación acerca de *valores e ideales* de los adultos.

Esto en cuanto a investigaciones de casos individuales. Otro tipo de estudios se relaciona con *grupos sociales,* sus prácticas, problemas, conceptos, ideas y valores dominantes. El objetivo que persigue este tipo de estudios es el de obtener sugerencias acerca de objetivos de grupo ("group objects"). Mencionaremos los siguientes ejemplos:

1. El estudio de la vida de tribus indígenas.

2. El estudio *comparativo de áreas rurales y urbanas,* con el fin de identificar objetivos y valores que orienten el esfuerzo educacional.

3. *Otro tipo de estudio* se refiere a los factores que *condicionan la vida de determinadas comunidades o áreas,* tales como *recursos naturales, el cambio de población, la inmigración, las tendencias de cambio social en la comunidad respectiva,* etc. Este último tipo de estudio es de valor porque la educación debe contribuir a la utilización más efectiva posible de los recursos humanos de que dispone, con el fin de ayudar tanto al inmigrante como al residente a adaptarse mejor a la vida de la comunidad.

Inferencia de objetivos educacionales.

Lo único que hemos obtenido en todos estos estudios es la *información* acerca del estado actual de los individuos o grupos, y de las condiciones de vida en la región; aún no señalan taxativamente objetivos educacionales.

Para formularlos hay que *interpretar* los datos acumulados: o sea, del estado actual de la vida contemporánea hay que inferir los vacíos y énfasis relativos al proceso educacional.

Ejercicios.

Coleccione una muestra de distintos tipos de datos. Recuerde y anote las actividades que usted realiza como ciudadano y enumere los problemas que usted tiene al respecto. Imagine también que esta lista sea una muestra de lo que sucede con un número grande de adultos de su comunidad. ¿Qué objetivos educacionales le sugiere esta lista de datos?

Textos y programas basados en el estudio de la vida contemporánea.

Existen textos basados en el estudio de la vida contemporánea. La *Rugg Series of Social Studies Books* se basa en estudios realizados por pensadores de avanzada en las ciencias sociales. Muchos textos de idioma patrio se basan en el análisis de errores cometidos por los adultos. Hay textos de aritmética construidos alrededor de los problemas aritméticos del adulto. El estudio de la vida contem-

poránea ofrece una fuente prolífera de datos para la formación de objetivos educacionales.

1.2.3. *La consulta al especialista en materias de estudio o "asignaturas" como fuente de objetivos educacionales.*

Importancia histórica de esta fuente.

Muchos educadores han criticado a los *especialistas* en materia de estudio (los autores de textos, entre otros) porque los objetivos propuestos por ellos eran *demasiado técnicos,* especializados o inadecuados para colegiales. La razón está, tal vez, en que *no se les haya planteado el problema en forma adecuada.* Parece que el problema planteado a los especialistas fue del siguiente tenor: ¿qué debe abarcar el programa básico en una asignatura para alumnos que más tarde se especializarán en la misma? Así por ejemplo, un informe de programa educacional redactado por historiadores, señala objetivos que parecen destinados a futuros historiados; y otro de matemáticos, contiene objetivos aptos para los que se iniciarán en un curso avanzado para matemáticos. Parece que los informes daban por descontado que todos los alumnos que participarían en los cursos así diseñados se dedicarían más tade a estudios avanzados y especializados, cuya culminación sería el nivel universitario.

El tipo correcto de pregunta que hay que plantear a los especialistas con el fin de obtener datos valiosos para la determinación de objetivos educacionales.

La pregunta que habría de plantear a los especialistas sería más bien del siguiente tenor: *¿En qué puede su asignatura contribuir a la educación* de jóvenes que *no* se van a especializar en su área? *¿Que puede su asignatura ofrecer al lego, al ciudadano común?*

Al contestar a esta pregunta, el especialista podrá ofrecer sugerencias valiosas sobre objetivos educacionales, porque ha experimentado en carne propia la utilidad *que el saber,* en un área determinada, le ha prestado a él y a sus colaboradores. Si conoce bien su ramo, podrá decir *qué pueda ofrecer a los demás en cuanto disciplina científica, contenido,* etc.

Informes de "Curricula" recientes que tienen el punto de vista adecuado.

Algunos informes de "curricula" recientes representan este punto de vista. Entre ellos está:

1. Los informes del "Comittee on Secondary School Curriculum", de la "Progresive Education Association", que se inicia con la serie *Science in General Education.*

2. Las publicaciones del "National Council of Mathematics Teachers", del "Nat. Council of English Teachers", del "Nat. Council of Social Studies Teachers".

Necesidad de inferir objetivos de estos informes considerando la doble función de las asignaturas propias y funciones generales.

Muchos de estos informes, muy útiles para cualquier planificación del "curriculum", no especifican objetivos educacionales, ni desembocan en ellos, sino abarcan muchos más. De ahí que es necesario inferir las implicancias para objetivos educacionales que contienen estos informes. En general, son dos las series de datos que ofrecen los informes de los especialistas y que tienen implicancias para la formulación de objetivos:

1. Sugerencias acerca de las *funciones* propias de *cada asignatura,* y

2. Lo que cada *asigntura puede contribuir a otras funciones amplias,* más allá de las funciones propias de la asignatura respectiva.

1.3. *Los filtros para la selección de objetivos.*

1.3.1. *Necesidad de un examen cualitativo y cuantitativo de los datos acumulados.*

Las sugerencias para objetivos acumulados a través de las tres fuentes proveerán *más material del que sería posible utilizar.* Un colegio, si quiere realizar una labor efectiva, *tendrá que seleccionar un número estrictamente limitado de objetivos y de gran consistencia.* Esta limitación cuantitativa es más necesaria aún por el *escaso tiempo disponible para el proceso educacional.* De ahí que es aconsejable abarcar poco y este poco en profundidad. La limitación también es recomendable desde

el punto de vista cualitativo: los objetivos han de ser *importantes y valiosos*: hay que eliminar objetivos contradictorios o excluyentes con el fin de lograr un programa de consistencia sólida.

1.3.2. *La filosofía educacional como primer filtro para la selección de objetivos.*

La filosofía educacional que sustenta cada colegio proporciona un *criterio adecuado* para efectuar una primera revisión de los objetivos acumulados en los estudios previos, con el fin de eliminar los que son inadecuados y seleccionar los importantes.

Para servir de filtro de selección de objetivos educacionales, la filosofía educacional deberá, en primer lugar, emplearse en forma explícita y clara para proceder en seguida a señalar las implicancias específicas con respecto a posibles objetivos educacionales. Terminada esta labor de precisión y análisis, procederemos a *examinar los objetivos propuestos por las demás fuentes de información* a la luz de una formulación precisa de la filosofía educacional. Los objetivos que estén en armonía con uno o varios aspectos de nuestra filosofía educacional *serán identificados como objetivos* valiosos e importantes.

Ejemplos con respecto a lo que significa la formulación explícita de una filosofía educacional:

a) Para algunos, la Filosofía define lo que es "La Buena Vida".
Para una sociedad democrática, esto significa acentuar valores democráticos tales como:

1. La importancia y el valor del ser humano.
2. La oportunidad y acceso a todas las fases de la vida social.
3. El desarrollo y cultivo de las diferencias individuales.
4. Fe en la inteligencia del hombre común.

¿Qué tipos de conducta supone este valor?
¿Qué objetivos educacionales estarían en armonía con estos valores?

b) Si se tratara de valores tales como la prosperiadd material y el éxito, un colegio puede defender la opinión de que no desea participar de esa fiebre de progreso exterior en boga en el ambiente. Tal decisión influiría en la selección de objetivos educacionales: el colegio daría más énfasis a los valores espirituales que a recompensas de tipo material y exterior.

c) Similarmente, influiría en la selección de objetivos si el colegio adhiere a una *filosofía educacional conservadora de la vida social* (adaptación a la realidad) o si se persigue la formación de *revolucionarios sociales.*

d) Lo mismo sucede si el colegio desea acentuar la diferencia de clases sociales o bien la educación *común para todos.* En este último caso preferirá objetivos de significación social y personal para todos los niños e incorporará el sistema educacional a una gran variedad de jóvenes diferentes. Este mismo criterio nos lleva a contestar si el colegio adopta algún tipo de educación general o prefiere la educación vocacional especializada.

1.3.3. *La psicología del aprendizaje como segundo criterio de selección de objetivos educacionales.*

El segundo filtro o criterio de revisión de los objetivos educacionales lo constituye la *psicología del aprendizaje,* lo que se fundamenta de la siguiente manera: los objetivos educacionales son *metas educacionales,* y por lo tanto, el resultado o fruto del aprendizaje. Si estos logros no están de acuerdo con las condiciones intrínsecas del aprendizaje, no servirán como objetivos educacionales.

¿Qué criterios y datos puede aportar la psicología del aprendizaje? Nos podrá decir:

a) Si algo es aprendible o no. (Las manifestaciones fisiológicas, por ejemplo, las podemos controlar, mas no extirpar.)

b) Si, siendo aprendible en principio, es factible de aprender, dadas las circunstancias de lugar y tiempo. Por ejemplo, de hecho es imposible conseguir cambios importantes en la estructura personal de los adolescentes, contrariamente a lo que sucede en niños pequeños.

c) En que forma se pueden distribuir los objetivos en diferentes grados y cursos. Obviamente, la psicología del aprendizaje tendrá mucho que decir acerca del tiempo

que se necesita para lograr un objetivo y la *edad óptima* para enseñarlo.
Aquí se introduce el término "Grade Placement of objectives". Los estudios recientes han demostrado *que no hay edades fijas u óptimas para aprender algo;* más importante es la distribución ("Grade Placement") de objetivos específicos de acuerdo con el *conocimiento psicológico de la secuencia en que se aprenden* determinados objetivos. Así, por ejemplo, para aprender a leer ciertos cuentos, más que la edad, importan las experiencias previas concretas del niño en relación al vocabulario del cuento respectivo. De ahí que el aprendizaje de lectura debe ser precedido por el aprendizaje de vocabularios funcionales. Igualmente, se necesita haber adquirido la habilidad de lectura con vocabularios básicos antes de abocarse a la interpretación crítica de textos. Por lo tanto, los estudios que se refieren a la secuencia psicológica de los objetivos son especialmente útiles para la distribución de los mismos por edad.

d) La psicología del aprendizaje nos puede decir algo con respecto a las condiciones de aprendizaje inherentes a ciertos objetivos. Así, por ejemplo, los objetivos que se refieren al aprendizaje de conocimientos se lograrán más fácilmente y se fijarán mejor si hay oportunidad para aplicarlos en la vida diaria y real. Son famosos los estudios que demuestran que los alumnos universitarios olvidan el 50 por 100 de lo aprendido al año de egresados y el 80 por 100 a los dos años. Estos datos sufren variaciones marcadas cuando el alumno ha obtenido la oportunidad de aplicar los conocimientos en la vida de post-graduado. Otro ejemplo se refiere a las condiciones de tiempo que caracterizan el aprendizaje de determinados objetivos: el aprendizaje de actitudes requiere énfasis continuo a través de largos períodos de tiempo.

e) La psicología del aprendizaje nos recuerda que casi todas las experiencias educacionales producen resultados muy variados y nos previene acerca de los resultados concomitantes de cada experiencia de aprendizaje.

f) La psicología del aprendizaje nos dice, finalmente, que los diferentes aprendizajes pueden reforzarse e integrarse recíprocamente o bien anularse entre sí, por ser incompatibles y contradictorios. En este sentido, la psicología del aprendizaje refuerza la función selectiva de la filosofía educacional desde el punto de vista psicológico.

La teoría general de aprendizaje adoptada influye en la formulación de objetivos

Una psicología del aprendizaje no sólo ofrece hechos y soluciones definidos y concretos, sino también una *teoría general* acerca de la naturaleza y proceso del aprendizaje, sus condiciones, sus mecanismos, sus modalidades, etcétera. Es importante que los profesores y planificadores de "curriculum" formulen explícitamente la teoría a que adhieren para revisarla en cuanto a su fiabilidad y *examinar sus implicancias para el "curriculum" y la naturaleza de los objetivos.*

Cuando Thorndike sostuvo que el aprendizaje consistía en establecer conexiones entre *estímulos* específicos y *respuestas* específicas (S-R), quiso decir que el aprendizaje así definido era un asunto muy específico y concreto, semejante a la formación de hábitos específicos. Los partidarios de esta teoría formumulan los objetivos educacionales con un alto grado de especialidad. En aritmética, por ejemplo, THORNDIKE propuso 3.000 objetivos diferentes, postulando la existencia de conexiones diferentes para operaciones como 3×6 y $+3$.

Por otra parte, JUDD y FREEMAN, de la Universidad de Chicago, sostenían la teoría de que el aprendizaje resulta del desarrollo de estructuras *generalizadas de ataque a problemas,* o sea estructuras generalizadas de reacción a estructuras generalizadoras de situaciones. Demostraron que muchos aprendizajes dependen del grado de comprensión del alumno de los principios generales que explican una situación determinada o bien de la adquisición de actitudes positivas para enfrentar situaciones determinadas, o bien de la adquisición de modos de reacción que permitan enfrentar situaciones imprevistas y novedosas.

Si se sostiene este último punto de vista, se procederá a formular objetivos en términos más genéricos y se enseñará a los jóvenes a aplicar importantes principios científicos a fenómenos concretos, lo cual constituye uno de los principales objetivos generales del curso de ciencias.

De acuerdo con las investigaciones realizadas en la Universidad de Chicago, TYLER *favorece esta segunda teoría* y se inclina a considerar los objetivos más bien *como modos* generalizados de reacción que hay que des-

arrollar, qué hábitos altamente específicos que hay que adquirir. Sin embargo, *todo constructor de "curriculum" tendrá que decidir esto por sí mismo.*

1.4. *Técnica de formulación de objetivos educacionales.*

La aplicación de los filtros filosóficos y psicológicos a la masa de datos y sugerencias con respecto a objetivos educacionales, que arrojó el estudio de las tres fuentes, deberá desembocar en una pequeña lista de objetivos educacionales definitivos cuya función es la de guiar y orientar el proceso de selección y organización de las experiencias educacionales, y, por lo tanto, la implantación del proceso educacional. De la selección y organización de las experiencias de aprendizaje nos ocuparemos en el próximo capítulo. Nos resta estudiar la técnica de formulación de objetivos.

¿Qué forma deben tener los objetivos educacionales para satisfacer los requisitos de un auténtico proceso educativo?

1. Los objetivos podrían referirse a lo que el profesor debe hacer durante el proceso ducacional.
   Esta forma de expresar los objetivos educacionales en términos de actividades del maestro no es satisfactorio, porque todo el proceso instruccional debe estar orientado hacia los cambios de conducta del educando.

2. Los objetivos podrían expresarse en forma de temas, conceptos, generalizaciones o materias de estudios que hay que enseñar. Tampoco es satisfactorio, pues restringiría la educación al aprendizaje de "materias" y no orientaría hacia la formación de la conducta del alumno.

3. Otro error es el procedimiento opuesto: indicar como objetivo únicamente el tipo de conducta que se desea obtener sin señalar la materia o contenido mediante el cual se adquiere. Un objetivo que señala exclusivamente un tipo de conducta deseable, necesariamente será vago e impreciso.

4. La forma correcta de expresar objetivos educacionales, a juicio de Ralph Tyler, es la bidimensional: señalar, por una parte, el tipo de conducta que los alumnos deben adquirir, y, por otra, los contenidos o materia de estudio a que este tipo de conducta se refiere y mediante los cuales se hace operante. Para facilitar este proceso se puede utilizar *el cuadro bidimensional,* en que, por un lado, se señalan unas veinte o treinta materias de estudio, y, por otro, entre siete y diez tipos de conducta que se desean obtener, marcando con una cruz la intersección de ambas cuando corresponden, obteniendo así el objetivo bidimensional:

CONTENIDOS \ CONDUCTAS	1	2	3	4	5	6 etc.
1						
2						
3						
hasta 30						

Una vez formulados los objetivos en forma bidimensional habrá que proceder a descomponerlos en subobjetivos. Eto supone saber el dominio de la técnica de descomponer los tipos de conducta y los contenidos en los elementos implícitos en ellos, y nos lleva a la distinción de objetivos generales y objetivos especficos para un nivel determinado.

2. *La selección de las experiencias de aprendizaje.*

2.1. En el capítulo anterior analizamos las características de los objetivos que deben orientar un programa educacional. En éste estudiaremos los procedimientos y medios para su realización práctica.

En último término, no hay aprendizaje si no se realiza a través de experiencias del alumno, o sea, a través de las reacciones del sujeto frente al ambiente (83) que le rodea. Es ló-

(83) Tal como el término "conducta", el término "ambiente" se usa aquí en sentido amplio, se refiere a todas las influencias que el sujeto recibe del mundo del "no-yo", sean estas influencias del orden material-físico o psíquico-espiritual.

gico, por lo tanto, que los medios de que se vale el proceso educacional para alcanzar los objetivos los constituyan las experiencias que se operen en el que aprende. Al planificar un programa educacional tenemos que encarar el problema de decidir acerca de cuáles serán las experiencias de aprendizaje a que sometamos a nuestros alumnos, ya que es a través de estas experiencias que se realiza el aprendizaje y se cumplen los objetivos educacionales.

2.2. *Significado del término "experiencias de aprendizaje".*

Negativamente hablando, el término "experiencias de aprendizaje" no se refiere al contenido de un curso ni a las actividades del profesor. Se refiere al proceso de interacción entre el que aprende y las condiciones externas del ambiente. Esto quiere decir que todo aprendizaje se realiza a través de la conducta activa del alumno: aprende a través de "lo que él hace" y no a través de lo que hace el profesor. Por lo tanto, el medio educativo fundamental lo constituyen las experiencias que se operan en el alumno y no lo que el profesor simplemente presenta. Resumiendo, diremos que la definición de experiencia implica la interacción entre el alumno y su ambiente y supone la participación activa del mismo: algunos elementos del ambiente atraen su atención y luego reacciona a ellos.

Papel del profesor en el proceso de aprendizaje

Si aceptamos que es el alumno quien realiza la actividad que transmite la experiencia, tendremos que preguntarnos hasta qué punto el profesor está en condiciones de proporcionar experiencias educacionales al que aprende. Siendo consecuente con lo dicho hasta aquí, tendremos que definir la función del profesor como la de proveedor y extructurador de la situación de enseñanza-aprendizaje; en otras palabras, el profesor ha de poner todas las condiciones que aseguren y provoquen la reacción deseada en el alumno, o sea una experiencia educacional. En cierto modo, el papel del profesor es análogo a la del escenógrafo-director-productor de una obra teatral.

Siendo tal la función del profesor, supone que esté informado acerca de los intereses y experiencias previas de los alumnos, para que esté en condición de prever el grado de probabilidad con que una situación dada provoque una reacción determinada y que esta reacción corresponda efectivamente al aprendizaje deseado.

Concluyendo, podemos decir que el método por el cual el profesor controla las experiencias de aprendizaje es el de la manipulación de los factores ambientales, que se organizarán en forma de situaciones estimulantes para provocar el tipo de conducta deseado.

Relación situación ambiental-Experiencia de aprendizaje

Ya que es perfectamente posible que una misma situación ambiental provoque experiencias muy diversas en diferentes alumnos, es necesario que el profesor esté en condiciones de presentar, por una parte, situaciones multifacéticas para poder provocar la misma experiencia en los diferenes alumnos, y, por otra, de variar el tipo de experiencias a que somete a los educandos, de modo que resultan significativas para cada uno de ellos.

De lo dicho se desprende que el problema de la *técnica* de selección de experiencias de aprendizaje no es otro que el de determinar las experiencias idóneas para alcanzar determinados objetivos educacionales, y, en segundo lugar, el de *cómo organizar situaciones* que provoquen en el alumno el tipo de experiencia deseada. Analizaremos en primer lugar el problema de la selección de las experiencias de aprendizaje para estudiar en el capítulo cuarto el problema de la organización de las situaciones de aprendizaje.

2.3. *Principios generales de la selección de experiencias de aprendizaje.*

2.3.1. *Para un objetivo dado, el alumno debe ser sometido a experiencias que ofrezcan la oportunidad de practicar el tipo de conducta implícito en el objetivo.*

Por ejemplo, si nuestro objetivo es "la habilidad de *resolver problemas* relativos a la salud, el alumno deberá tener abundante oportunidad para realizar experiencias en las cuales podrá resolver tales problemas. Si el objetivo es "desarrollar el interés para leer una amplia gama de novelas", éste no se realizará a no ser que el alumno tenga la oportunidad

de leer una amplia gama de libros y que esta lectura le proporcione satisfacción. (En ningún caso sería suficiente que el profesor se limitara a "explicar" problemas de la salud o que los alumnos oyeran exposiciones acerca de diferentes libros.) Pero no basta que provoquemos en el alumno el tipo de conducta implícito en el objetivo, ya que la definición de éstos se refiere no sólo a la conducta, sino también al contenido de que es objeto la conducta. Aplicado a los ejemplos recién mencionados, no basta que el alumno desarrolle habilidades de lectura y de solución de problemas, sino que es necesario que, además, tenga la oportunidad de ocuparse con un número considerable de problemas de salud y de lectura de diferentes tipos de novelas.

2.3.2. *La experiencia de aprendizaje debe ser tal que el alumno realice con gusto el tipo de comportamiento implícito en el objetivo.*

Este principio no es otro que la "ley del efecto"; el agrado o desagrado concomitante a una experiencia inhibe o refuerza la repetición de la misma; en otras palabras, significa que toda experiencia educacional debe ser motivada y supone que el profesor esté informado acerca de los intereses y necesidades de los alumnos de su escuela, como también que tenga una visión de conjunto de las necesidades básicas del hombre en general para estar en condición de juzgar el grado de probabilidad con que una experiencia de aprendizaje resulte satisfactoria o no. Este principio supone la habilidad de manejar encuestas e inventarios de intereses y necesidades de los alumnos.

2.3.3. *Las reacciones que deseamos provocar por la experiencia de aprendizaje deberán estar al alcance de las capacidades y posibilidades del alumno.*

Lo que es otra manera de decir "que el profesor debe empezar por donde está el alumno". Este principio supone que el profesor esté ampliamente informado acerca del nivel actual del alumno, sus experiencias previas y sus características mentales, para que esté en condición de provocar la experiencia deseada. (Supone, por lo tanto, la habilidad de aplicar pruebas de diagnóstico de conocimientos y de aptitudes, etc.)

2.3.4. *Un sinnúmero de experiencias diferentes no puede conducir a un mismo objetivo educacional.*

Ello significa que el profesor dispone de una amplia gama de posibilidades para planificar el trabajo docente, proporcionándole oportunidad para emplear su capacidad creadora. Significa también que el colegio como institución puede ofrecer una amplia gama de experiencias educacionales para un mismo grupo de objetivos, utilizando los múltiples intereses de alumnos y profesores. *No es necesario que en programa estimule un número determinado y prescrito de experiencias de aprendizaje para asegurar la consecución de los objetivos educacionales deseados.* Este principio supone el dominio, de parte del profesor, de la habilidad de manejar procedimientos adecuados para el planeamiento del proceso educacional.

2.3.5. *Una misma experiencia de aprendizaje sirve para alcanzar diferentes objetivos educacionales.*

Este principio es una espada de doble filo. Por una parte, significa economía de tiempo y esfuerzo, ya que posibilita que un conjunto bien planificado de experiencias de aprendizaje conduzca en forma simultánea a objetivos muy diversos. Pero, a la vez, significa que hay que estar alerta para que la experiencia respectiva no produzca resultados indeseables y no previstos .

3. *Cómo organizar las experiencias de aprendizaje para garantizar un efectivo proceso de instrucción.*

En el capítulo precedente estudiamos las características de las experiencias de aprendizaje que conducen a diferentes objetivos y las analizamos desde el punto de vista de los principios y características fundamentales. En este capítulo estudiaremos los procedimientos para organizar el conjunto de experiencias educacionales en unidades, cursos y programas.

3.1. *Significado del término "organización".*

Ninguna experiencia de aprendizaje por sí sola y aisladamente producirá un cambio profundo y duradero en el comportamiento del

alumno, el que sólo se consigue por la acumulación de un sinnúmero de experiencias educacionales durante un prolongado período de tiempo. Para que este efecto acumulativo sea operante, las experiencias educacionales deberán, además, reforzarse entre sí. Efecto acumulativo y refuerzo mutuo, he aquí la razón de la importancia del factor organización en la construcción de un "curriculum".

Ahora bien, la organización de experiencia de aprendizaje puede considerarse en el tiempo, o sea en sentido vertical, o bien, de una asignatura a otra, o sea en sentido horizontal. Ambos aspectos —el horizontal y el vertical— son de gran importancia para determinar el efecto acumulativo de las experiencias educacionales. Sólo en la medida en que estos aspectos se refuerzan entre sí tendrán efecto educativo. Por tanto, la organización de las experiencias de aprendizaje se ocupa de sus relaciones recíprocas desde el punto de vista del refuerzo recíproco, para producir la integración del proceso de aprendizaje.

3.2. *Los criterios para la efectiva organización*:

Tres son los criterios para la efectiva organización de un "curriculum":

1) El criterio de continuidad.
2) El de secuencia; y
3) El de integración.

3.2.1. El criterio *de continuidad* se refiere a la articulación vertical de los elementos importantes del "curriculum". Nos dice que, a lo largo del proceso educacional, los mismos tipos de aprendizaje han de repetirse en forma continuada. Por ejemplo, si un objetivo importante lo constituye la habilidad de lectura, será necesario que haya oportunidad repetida y continua para la práctica de esta habilidad, en las diferentes fases del programa de enseñanza.

3.2.2. El criterio *de secuencia* se relaciona con el de continuidad, más, lo trasciende. Tiene en común con éste, que también se refiere a la articulación vertical del programa; mas difiere, en cuanto acentúa la importancia de construir cada experiencia sobre la que le precede, con grado creciente de profundidad y amplitud, mientras, en virtud del criterio de continuidad, una misma experiencia se repite siempre a un mismo nivel, a las diferentes etapas del "curriculum". El criterio de secuencia, en cambio, no acentúa la mera repetición, sino garantiza la adquisición de niveles cada vez más amplios y profundos de las experiencias de enseñanza-aprendizaje del plan de estudios. Obviamente, el término "amplitud" se refiere a la cantidad de conocimientos enseñados, mientras que el término "profundidad", al grado de análisis y penetración con que se enseñan. Ampliando nuestro ejemplo anterior, diremos que, en el objetivo de lectura, habrá que aumentar a través del tiempo el grado de dificultad de los textos de lectura, la complejidad de las habilidades requeridas para leerlos, como también el grado de profundidad del análisis de los mismos.

3.2.3. El criterio *de integración* se refiere a las relaciones horizontales de los elementos de un "curriculum". Hay integración de las experiencias de aprendizaje, cuando éstas contribuyen y facilitan la unificación de criterios y de comportamientos del alumno a través de los elementos tratados en clase.

3.3. *Los elementos de organización.*

Esta sección se refiere a la necesidad de identificar los elementos del "curriculum" que sirvan de "hilo" (o trama) organizativa según el criterio de continuidad, secuencia e integración. En otras palabras, se trata de seleccionar los valores, habilidades y conceptos más importantes y significativos, sobre los cuales organizar el "curriculum". Estos hilos inspiran y dan forma al "curriculum" como todo y cada una de sus partes, y serán siempre elementos a lago plazo, y no hechos y hábitos específicos, o contenidos de corto alcance, lo que no permitiría la ampliación y profundización a través de los años, ni la integración con las demás áreas del "curriculum". Cualquier elemento o hilo de organización de un "curriculum" deberá definirse en función de su importancia para una asignatura, o parte de asignatura, como también, en función de las partes restantes del "curriculum". Una vez identificados los hilos organizativos, serán utilizados para determinar la secuencia, continuidad e integración de todas las experiencias de aprendizaje.

Ejemplos para "hilos organizativos" desde Kindergarten a Sexto Año de Humanidades.

En un programa de estudios sociales (de los Estados Unidos) se identificaron tres elementos como hilos organizativos del "curriculum:

1) *El concepto de interdependencia de los seres humanos*: En Kindergarten se aplica al hacer experimentar al niño su dependencia de los demás compañeros al preparar la mesa para el almuerzo: "los demás niños dependen de mí —y yo, de ellos— para una misma actividad". Ampliando esto, en el mismo Kindergarten, se puede hablar de la dependencia con respecto al lechero, al almacenero, al panadero, etc. En el último año de liceo, en cambio, el tema de la interdependencia humana se trataría al nivel de interdepentica en todos los planos, nacional e indencia social, económica, cultural y polítnacional.

2) *El valor de respeto* hacia la dignidad y valor de todo ser humano, no importa su raza, credo, sexo, nacionalidad, etc.

3) *La habilidad de interpretar en forma objetiva* hechos y datos sociales en oposición a la interpretación prejuiciada y sentimental.

Estos tres ejemplos de "hilos" darán continuidad y secuencia al "curriculum" de Estudios Sociales que comentamos, por cuanto serán tratados en forma cada vez más amplia y profunda a través de los años. También contribuyen a la integración del "curriculum", ya que aparecen en forma implícita en todas las demás áreas de contenidos, ya sea, porque otras asignaturas contienen elementos idénticos (idiomas), o, por lo menos, elementos análogos y semejantes a los hilos organizativos.

3.4. *Los principios de organización de las experiencias de aprendizaje.*

Esta sección se refiere a los principios por medio de los cuales los diferentes hilos organizativos serán "tejidos" para preparar el "tapiz" terminado del "curriculum". Servirán estos principios de fundamento para la planificación en amplitud y profundidad de los diferentes elementos que integran el programa.

Una vez más, será importante recordar que los criterios de continuidad, secuencia e integración se refieren a la experiencia del que aprende y no a las experiencias y conocimientos del adulto encargado del proceso educacional; lo cual no significa otra cosa, que los principios de organización han de considerarse en función de su significación psicológica para el alumno. A la luz de esta reflexión podremos distinguir, entre muchos otros, los siguientes posibles principios de organización:

En primer lugar, la posibilidad de la *organización lógica o psicológica* del contenido del programa. Unas veces, la lógica constituirá una forma satisfactoria de organización psicológica para el estudiante, por cuanto su grado de madurez ya exige la organización lógica de lo aprendido, otras veces habrá que trazar nítidamente la zona de demarcación entre ambas.

En segundo lugar, tenemos la *organización cronológica,* que es uno de los principios de ganización más aplicados en la construcción de un "curriculum", como en la asignatura de historia o literatura, por ejemplo. Sin embargo, muy a menudo, el orden cronológico no es satisfactorio desde el punto de vista psicológico. Siempre tendremos que preguntarnos, si la forma de organización adoptada contribuye efectivamente a la profundización y ampliación de los elementos constitutivos del "curriculum" en función de lalumno.

Los principales nombrados son: quizás los más conocidos. Otros se refieren a la *amplitud creciente en el grado de aplicación; a la descripción seguida por análisis; a la presentación de ejemplos específicos y concretos seguida por la enseñanza de principios cada vez más amplios para explicar los ejemplos; a la tentativa de construir una concepción del mundo y de la vida en forma cada vez más unificada y a partir de hechos particulares, que poco a poco se integran en unidades cada vez más complejas; etc.*

Hay, por lo tanto, muchos principios posibles para la organización de las experiencias de aprendizaje. El constructor de un programa y el profesor que planifica su trabajo, tendrán que revisarlo y decidir provisoriamente la adopción de algunos de ellos. La decisión final dependerá del ensayo efectivo de los planes y programas en la misma sala de clase. Sólo mediante la aplicación a la realidad docente, podremos verificar, hasta qué punto, ofrecen garantía de continuidad, secuencia e integración, y corresponden efectivamente al nivel de madurez del alumno.

3.5. *La estructura organizativa.*

Hasta aquí hemos estado considerando los criterios y principios para la integración efectiva de las experiencias de aprendizaje con el fin de desembocar en un esquema viable de organización. Pero no basta, también es necesario ocuparnos de la estructura general dentro de la cual organizaremos las experiencias de aprendizaje.

Distinguidos tres niveles de estructuras generales:

1) En un nivel más amplio, tenemos las estructuras que se conciben como un solo todo orgánico, desde primero a Duodécimo año. Aquí anotaremos las siguientes formas:

   a) Asignaturas específicas siempre que se planifiquen a lo largo de todo el proceso educacional (por ejemplo, Geografía, Aritmética, Historia, Caligrafía, Ortografía, etc.), o bien.
   b) Areas amplias de asignaturas (Estudios Sociales, Lenguas, Ciencias Naturales, etc.), o bien

   c) El "Curriculum" de Núcleo Básico de Educación General, en combinación con áreas amplias o asignaturas específicas, o bien.

   d) Una estructura indiferenciada, tal como es el caso en instituciones educacionales más bien informales, como los "Boy-Scout", los "clubs" que organizan la vida social y recreativa de la comunidad, etc.

2) *En un nivel intermedio,* tenemos:

   a) Cursos organizados en secuencia; por ejemplo, Historia de I, II y III año humanidades, siempre y cuando se hayan planificado expresamente por constituir una secuencia orgánica; o bien

   b) Cursos de un año o semestre, construidos como un solo todo orgánico, sin que formen parte de otra secuencia mayor, y sin que se relacione en como parte al todo del programa de asignaturas afines o iguales.

3) *En el nivel inferior de organización,* tenemos tres estructuras generales posibles:

   a) Históricamente, la más conocida y aplicada, en este nivel, es *la lección,* que considera al día u hora escolar como la unidad didáctica: Cada plan de clase, para un día o lección, es más o menos independiente de las demás lecciones programadas para otros días; o bien,

   b) el *tema,* con una duración de varios días o semanas y organizado en función de una porción mayor o menor de la materia de estudios; o bien,

   c) el tercer tipo de estructura organizativa de nivel inferior y de aplicación cada vez más frecuente, es conocido con el nombre de unidad de enseñanza y aprendizaje, y que, generalmente, dura varias semanas y se organiza alrededor de problemas a propósitos importantes del alumno.

Ventajas y desventajas de los diferentes tipos de estructuras generales.

Cualquiera de las diferentes estructuras generales tiene valor según las circunstancias. Así, las estructuras de nivel inferior son necesarias para desarrollar y poner en práctica las de nivel amplio. Esas son contraproducentes, cuando no se integran a la organización del "curriculum" como todo orgánico. La ventaja de las estructuras de nivel amplio, en cambio, estriba en que facilitan la organización vertical, porque organizan los cursos a través de un período de varios años en unidades más amplias y dentro de una perspectiva general más significativa. Por esta razón, asignaturas separadas, cursos aislados de un año o semestre, como también lecciones separadas, dificultan organizar el programa en el sentido de continuidad y secuencia (sentido horizontal) y crean, además, un número excesivo de líneas fronterizas, para garantizar la integración horizontal entre una asignatura y otra.

Igualmente difícil es la integración del programa, si está constituido por un exceso de asignaturas específicas. Cuanto mayor el número de asignaturas, tanto más difícil será relacionarlas en forma orgánica dentro de un todo unificado. De modo que la existencia de quince o dieciséis asignaturas específicas, presenta un mayor riesgo para la efectiva orga-

nización del "curriculum", que 4 ó 5 áreas tales como lenguas, estudios, sociales, salud, etcétera. El "curriculum" de núcleo básico presenta aún menos dificultades para la integración, por cuanto no existe el problema de la existencia de líneas divisorias entre asignatura y asignatura. En resumen, las estructuras amplias, tales como las áreas, o el programa de núcleo básico, son ventajosas, porque facilitan relacionar lo aprendido con la vida, ya que todo problema o situación de vida trasciende los límites estrechos de la asignatura específica.

Por lo tanto, para lograr un tipo de organización deseable, cualquier estructura organizacional de bloques de tiempo más amplio para realizar la planificación, es más ventajosa que el desmembranamiento de la organización en muchas unidades específicas, cada una de las cuales, a su vez, tendrá que ocupar tiempo para lecciones de transición y enlace con las demás unidades específicas.

Al otro extremo está la estructura organizacional indiferenciada del día y año escolar, que ofrece dificultades a causa de la especialización del profesorado, los factores de fatiga y tedio del niño, que hacen imperioso el cambio de actividad o imponen la necesidad de dividir el día escolar en períodos de actividades diferenciadas para proporcionar contacto con más de un profesor.

3.6. *Procedimiento para planificar una unidad organizacional o programa.*

Esta sección se refiere a los diferentes pasos que abarca la planificación de un "curriculum" o parte de él. Básicamente se utilizan los mismos procedimientos, trátese de una unidad de nivel amplio, intermedio o nivel inferior. Entre los muchos métodos actualmente en uso, se observan generalmente los siguientes:

4.6.1. Establecer consenso acerca del tipo de estructura organizativa que se desea adoptar (niveles amplios, intermedios o nivel inferior. Ver 4.5.).

3.6.2. Establecer acuerdo acerca de los principios generales de organización que conviene adoptar en relación con la estructura organizativa seleccionada. Ejemplo: A) Habrá que decidir, si tratar primero aritmética, después álgebra y enseguida geometría, o bien, si adoptar el principio de abstracción progresiva, abarcando las tres áreas en forma simultánea. B) Si iniciar los estudios sociales a partir de la comunidad local, para desembocar más tarde en la comunidad internacional, o preferir la organización estrictamente cronológica de la historia. (Ver 4.4.)

3.6.3. Establecer acuerdo acerca del tipo de unidad de nivel inferior que se va a emplear (si lecciones diarias, temas centrales o unidades de enseñanza. Ver 4.5.).

3.6.4. Desarrollo de unidades básicas flexibles para uso de profesores que trabajan con grupos determinados.

3.6.5. Utilización de la plnificación cooperativa entre profesor y alumno para realizar actividades en un curso determinado y también para la planificación diaria dentro del curso.

Por su importancia, analizaremos brevemente los últimos dos puntos en lo que sigue:

La unidad básica.

Esta se define como el preplaneamiento del profesorado o del profesor de las actividades de enseñanza y aprendizaje de una unidad, semestre o año. Serán planes preliminares y flexibles de enseñanza y tendrán por finalidad disponer de un arsenal de sugerencias o alternativas, del cual, el profesor, en un momento dado, puede seleccionar las que más convienen a un grupo determinado de alumnos. Se caracterizan por su alto grado de flexibilidad, lo que permite su aplicación diferencial y su modificación en función de los intereses, necesidades y capacidades de cualquier grupo de alumnos. Se caracterizan, por lo tanto, por su gran amplitud, al abarcar una vasta gama de experiencias de aprendizajes posibles.

Aunque no haya total unidad de criterio al respecto, generalmente se observan las siguientes partes en la confección de una unidad básica, valederas, dicho sea de paso, para la confección de cualquier programa educacional, con las adaptaciones debidas:

1) Esquema de los principios y filosofía educacional que inspira la unidad o asignatura respectiva.

2) Mención del o de los temas centrales de la unidad dependiendo si queremos dar oportunidad de elección a los alumnos.

3) Enumeración de los objetivos generales y específicos de la misma, señalando los que serán comunes para todos los alumnos y los que no lo son.

4) Indicación somera del nivel de desarrollo que se espera lograr con respecto a los principales elementos que funcionan como hilos organizativos en un "curriculum" determinado. Este paso es necesario para evitar la repetición u omisión inoportuna, como también saltos demasiado grandes en el desarrollo de los contenidos en relación al alumno. Tradicionalmente hemos llamado esta parte "Esquema del contenido de la Unidad".

5) Enumeración de una amplísima gama de experiencias o actividades de aprendizaje de los alumnos, útiles para lograr sus objetivos especificados. Aquí es importantísimo recordar que no basta considerar las experiencias de aprendizaje sugeridas por los principios organizativos y el contenido de la misma, sino también hay que tomar en cuenta la vasta gama de necesidades e intereses de los alumnos de un curso determinado, como también las diferencias y aptitudes individuales de cada alumno en particular de manera que se proporcione la suficiente variedad de experiencias de aprendizaje, para estimular a los alumnos y no existe el peligro de aburrimiento, Será importante, además, señalar actividades mínimas comunes para todos los alumnos, para diferenciar las que serían de libre elección, según la capacidad e interés de cada cual.

6) Enumeración de los materiales de enseñanza, recursos de la comunidad, bibliografía del alumno y del profesor. etc. Es importante considerar recursos verbales y no verbales, dentro y fuera del colegio, si se quiere lograr un efecto educativo.

7) Procedimientos para la evaluación de la unidad.

8) Sugerencias metodológicas e indicación acerca de la forma de desarrollar la unidad: generalmente, abarca sugerencias acerca de la distribución de las experiencias o actividades en actividades de iniciación, actividades de desarrollo y ejecución, y actividades de culminación o integración de la unidad. Estas últimas incluirían entre otras la evaluación final, pero sobre todo, pretenden ayudar al alumno a integrar y organizar lo aprendido en la unidad. Este proceso de culminación facilitará la unificación de las diferentes experiencias con miras a la integración en el alumno, ayudándole a organizar las comprensiones, actitudes y demás conductas adquiridas durante el proceso educacional, de modo que contribuyen eficazmente a formar la personalidad.

Las actividades de iniciación incluirán, entre otras, todas las que sirvan para el diagnóstico y exploración inicial de los alumnos, como también las que se refieren a la planificación cooperativa, la motivación inicial, la presentación general de la unidad, etc. Es importante agregar aquí que, si bien la motivación inicial es importante, el proceso de motivación ha de ser continuo del principio al fin de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. De lo contrario, se despertarían esperanzas en el alumno que más adelante no se cumplirían. Igualmente, la evaluación es un proceso continuo y sólo en el papel, en la vida real forman un solo todo.

Es imposible sugerir todas las *formas posibles de construir unidades* básicas. Algunas se han organizado alrededor de grandes ideas; mas la mayoría —y las que más éxito han tenido— se han organizado alrededor de problemas que resolver, especialmente en el área de Ciencias y Estudios Sociales. En el área de Educación Estética, las unidades giran frecuentemente alrededor de alguna actividad que hay que realizar, o también alrededor de una serie de experiencias de apreciación. Existen aún amplias oportunidades para el trabajo creador en el desarrollo de unidades básicas efectivas en diferentes áreas del "curriculum".

Planificación del trabajo escolar durante la ejecución de la unidad

Mientras la unidad básica se refiere al planeamiento previo, hay otro tipo de planificación que realizar durante la ejecución de la unidad. Cada grupo de niños exhibirá una vasta gama de diferencias individuales en relación a experiencias previas, intereses y necesidades, lo que determinará variaciones considerables en la aplicación de una unidad básica en diferentes grupos de escolares.

La planificación cooperativa entre profesor y alumno de actividades específicas que desee o necesite emprender un curso determinado es un método valiosísimo, porque proporciona al alumno la mayor comprensión del significado de las experiencias de aprendizaje, y, al mismo tiempo, da mayores oportunidades de motivación. En la práctica, el mejor procedimiento es el de guiar al alumno para que elija entre las múltiples actividades y experiencias conenidas en la unidad básica sino una versión especial, que conocemos bajo el nombre de Unidad para el Alumno o Guía para el alumno.

Así resultará que cada grupo de alumnos podrá seguir un plan flexible, que, si bien corresponde a la Unidad Básica, y sobre todo a sus objetivos, tendrá suficiente variación como para tomar en cuenta las circunstancias especiales de cada curso, grupo y colegio. Ningún grupo, por lo tanto, abarcará, ni se ceñirá a la totalidad de las actividades y contenidos posibles enumerados en la Unidad Básica del Profesor.

10 Bibliografía

Para la presentación de esta bibliografía sobre *Organización escolar* se han tenido en cuenta los siguientes criterios de agrupación:

A) *Estudios de construcción científica* (tratados o monografías sistemáticas, demostrativos, secuenciales, etc. Rigor terminológico en las expresiones acompañado, en ocasiones, de evidentes aplicaciones prácticas a la realidad de las instituciones docentes).

BLANCO Y SANCHEZ (Rufino): *Organización escolar*. Madrid, Hernando, 1927, 469 págs.

BALLESTEROS (A.) y SAINZ (F.): *Organización escolar*. Madrid, Publicaciones de la "Revista de Pedagogía", 1935, 206 págs.

HERNANDEZ RUIZ (S.) y otros: *Organización escolar*. México, Uthea, 1954, 2 vols.

SINISTRERO (V.): *Organizzazione e Legislazione della Scuola*. Roma, "Educare", 1959, 2.ª ed.

CIVES (Giacomo): *La Realtà della Scuola*. Bologna, Malipiero, 1960, 464 págs.

PLANCHARD (Emile): *A organiçâo cientifica da Scola*. Coimbra, "Rev. Portuguesa de Pedagogía", número 1, 1960.

GARCIA HOZ (Víctor): *Concepto y contenido de la organización escolar*, en "Principios de Pedagogía Sistemática", cap. X. Madrid, Rialp, 1960, págs. 227-252.

GRIFFITHS (Daniel) y otros: *Organizing Schools for Effective Education*. Danville, Illinois, 1962.

LAPORTA (E.): *La Comunità scolastica*. Firenze, La Nuova Italia, 1963.

FILHO (Lourenço): *Organización y administración escolar*. Buenos Aires, Ed. Kapeluzs, 1965, 242 págs.

CEDODEP: *Orientaciones Pedagógicas para Directores escolares*. Publicaciones del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1965, 474 págs.

— *Organización y supervisión de Escuelas*. Publicaciones del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1966, 476 págs.

B) *Sobre política y administración de la enñanza.*

SPRANGER (E.): *Fundamentos científicos de la teoría de la constitución y de la política escolares*. Madrid, Publicaciones de la "Revista de Pedagogía", 1931.

MOHELMAN (A. B.): *School Administration*. Nueva York, Houghton Mifflian Co., 1940.

REEDER (W. C.): *The fundamentals of Public School Administration*. Nueva York, The MacMillan Co., 1941.

PRIODA (V.): *Racionalización de la Instrucción Pública. Organización y funcionamiento del sistema escolar*. Madrid, Aguilar, 1953, 440 págs.

YEARGER (William A.): *Administration and the teacher*. Nueva York, Harper, 1954, 577 págs.

MELBY (E. O.): *Administering Community Education*. Engleworth, Prentice Hall, 1955.

SARGENT (C. G.) y BELISLE: *Educational Administration: Cases and oncepts*. Boston, Houghton, 1955.

BOUSQUETS (Jacques): *Economía política de la Educación*. Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1960. 316 págs.

CASTRO HARRISON (Jorge): *Administración y planeamiento integral de la educación*. Bogotá (Lima), 1960, 287 págs.

ORGANISATION EUROPEENNE DE COOPERATION ECONOMIQUE. Bureau du Personnel Scientifique et Technique: *Prevoir des cadre de demain*. Paris, O. E. C. E., 1960, 144 págs.
Administración y planeamiento de la educación. "Boletín Educacional", núm. 143. "Revista de la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria". Chile, primer trimestre, 1961.
COLLANA SCUOLA EUROPEA: *La piaficazione scolastica*. Atti dell'incontro sulle previsione dello sviluppo scolastico, sul coordinamento delle iniziative, sulla pianificazione degli interventi. Roma, Palombi, 1961, 590 págs.
STOOPS (Emery) y RAFFERTY (M. L., Jr.): *Practices and trends in school administration*. Boston, Ginn and Co., 1961, 558 págs.
AYERS (Archie R.) y RUSSEL (John H.): *Internal structure: Organization and Administration of Institutes o fHigher Education*. Washington, 1962, 123 páginas.
B. I. E.-U. N. E. S. C. O.: *Planification de l'éducation*. Recherche d'éducation comparée. Genève, Bureau International d'Education. Publ. núm. 241, París, Unesco, 1962, 194 págs.
CHEAL (John E.), MELSNESS (Harold) y REEVES (Arthur W.): *Educational Administration: the role of the teacher*. Toronto, The MacMillan Co., of Canada, 1962, 227 págs.
GRIFFITHS (V. L.): *Educational Planning*. London, 1962, 126 págs.
La educación y el desarrollo económico-social. Planeamiento integral de la educación. Objetivos de España para 1970. Madrid, junio, 1962.
KNEZEVICH (Stephen J.): *Administration of Public Education*. Nueva York, Harper and Brothers, 1962, 554 págs.
Planification (La) de l'éducation. Genève, UNESCO-BIE, 1962, 140 págs.
Recomendation núm. 54 aux Ministères d'Instruction publique concernant. *La Planification de l'éducation*. XXVe Conférence Internationale de l'Instruction Publique. Genève, B. I. E., 1962.
INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL: *Planification et Enseignement*. París, Sevpen, 1963.

C) *Ecología escolar* (organización de la educación en función de la realidad geográfica, social, cultural y ambiental en donde la escuela se inserta).

AZEVEDO (Fernando de): *Sociologia Educacional*. São Paulo, Melhoramentos, 1954.
DE COSTER (Sylvain) y VAN DER ELST (George): *Mobilité sociale et enseignement*. Bruxelles, Ed. Lib. Encicl., 1954,
SARGENT (Sir John) (Ed. by): *Education and Society*. Londres, The Batchworth Press, 1955, 176 págs.
MOLITOR (André): *L'enseignement et la Société d'aujourd'hui*. Tornai, París, 1956.
MAILLO (Adolfo): *Problemas de Ecología escolar*. Madrid, CEDODEP, 1960, 139 págs.
BORGHI (Lamberto): *Educazione e sviluppo sociale*. Firenze, 1962, 414 págs.
KILPATRICK (William Heard): *La función social, cultural y docente de la escuela*. Buenos Aires, Losada, 1960, 6.ª ed., 89 págs.

D) *Enriquecimiento de la Organización Escolar como consecuencia de la aportación de estudios comparados.*

JULLIEN (Marc-Antoine): *Esquise d'un sur l'éducation comparée*. 1817, Edic. facsimilar publicada en Genève, B. I. E., 1962, 52 págs.
Rivista di Legislazione Scolastica Comparata. Roma, 1942. Seis numeros al año.
HANS (Nicholas): *Educación comparada. Estudio de los factores tradicionales educacionales*. Buenos Aires, Nova, 1953, 346 págs.
KANDEL (I. L.):*The new era in education, a comparative study*. London, Harrap, 1955, 388 págs.
LAUWERYS (J. S.): "Notes sur l'objet et les buts de l'éducation comparée." *Les amis de Sevres*. París, núm. 27, 1956, págs. 39-42.
Comparative, Education Review. New York. The Comparative Education Society, 1957, 4 núms. al año.
ROSELLO (Pedro): *L'éducation comparée au service de la planification*. Neuchätel, Delachaux et Niestlé, 1959, 23 págs.
ROSELLO (Pedro): *Teoría de las corrientes educativas*. Habana. Unesco, 1960, 81 págs. (Monografías del proyecto principal de Educación de la Unesco, "América Latina", núm. 1.)
FILHO (Lourenço):*Educacão comparada*. Sao Paulo, "Melhoramentos", 1961, 294 págs.
SCHNEIDER (F.): "The inmanent evolution of education a neglected aspecto of comparative education." *Comparative education review*. New York, volumen IV, núm. 3, 1961, págs. 136-139.
BEREDAY (G. Z. F.): *Comparative method in education*. New York, Holt, Rinehart and Winston.

E) *Guías prácticas de Organización Escolar para formación docente.*

GIL MUÑIZ (Antonio): *Metodología y Organización Escolar*. Málaga, Denis, 1940.
ONIEVA (Juan Antonio): *Metodología y Organización Escolar*. Madrid, Afrodisio Aguado, 1940, 494 págs.
BARNARD, (CH.): *Organization and Management*. Cambridge ,1948, 324 págs.
CRESSOT (J.) y otros: *L'école à la classe unique et l'école à deux classes*. Organisation Pedagogique. París, Bounelier, 1952, 3.ª edición.
SOLANA (Ezequiel): *Organización Escolar e Instituciones Escolares*. Madrid, Escuela Española, 1952, 323 págs.
CARNEIRO LEAO (A.): *Introduçao a administraçao escolar*. São Paulo, Companhia Editora National, 1953.
KUHN (Willy): *Ratgeber für junge Lehrer*. Sttugart, Ernst fflett Verlag, 1954, 151 págs.
MONTILLA (Francisca): *Metodología y Organización Escolar*. Madrid, Imprenta y Librería Casa Martín, 1956, 249 págs.
BACH (Heinz): *Die Unterrichtsvorbereitung*. Hannover, A. W. Zickfeldt Verlag, 1957, 130 págs.
DUMAS (Louis): *Au pied du mur*. París, Bourrelier, 1959, 224 págs.
CEDODEP: *La Escuela Unitaria Completa*. Publicaciones del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1960, 843 págs.
MALAGA (Eduardo): *Metodología y Organización Escolar*. Cáceres, El Noticiero, S. L., 1960, 254 págs.
BERNAL (Eduardo): *Orientaciones Escolares. Normas para organizar y regir una escuela*. Madrid, Escuela Española, 2 vols., 1961.
JIMENEZ CORIA (L.): *Organización Escolar*. México, Fernández, 1961, 246 págs.
RODRIGUEZ ARAINAGA (Walabonso) y OYOLA (Victor): *Organización del aula*. Chosica, 1961, 180 págs.
SPERB (D. C.): *Administraçâo e Supervição na scola Primaria*. Río Janeiro, 1963.

PUBLICACIONES

CENTRO DE DOCUMENTACION Y ORIENTACION DIDACTICA DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Organización y Supervisión de Escuelas (Varios) ...	250,— Ptas.
Orientaciones Pedagógicas para Directores Escolares (Varios)	200,— »
Cuestiones de Didáctica y Organización Escolar (Varios	150,— »
Lengua y Enseñanza (Varios)	100,— »
Guía Práctica para las Escuelas de un solo Maestro (Varios)	60,— »
La Enseñanza de la Ortografía en la Escuela Primaria (Rafael Verdier)	60,— »
El Museo de Ciencias Naturales en la Escuela Primaria (Julia Morros)	30,— »
Iniciación Agrícola en la Escuela Primaria (Varios) ...	40,— »
La Eseñanza de la Mecánica y la Hidrostática en la Escuela Primaria (Ildefonso Tello)	30,— »
Sobre la Enseñanza de las Ciencias en la Escuela Primaria (Alvarez Rodríguez y otros)	40,— »
Plantas Medicinales y Herbario Escolar (M. Losa y J. Arranz)	50,— »
Los Medios Audiovisuales en la Escuela (J. Navarro y S. Mallas)	80,— »

SOLICITE UN EJEMPLAR CON EL 25 POR 100 DE DESCUENTO

C·E·D·O·D·E·P

PEDIDOS AL ADMINISTRADOR DEL C.E.D.O.D.E.P.

Pedro de Valdivia, 38 - 2° izqda. MADRID-6-

IMPRIME: G. V.

DEPOSITO LEGAL: M. 1.351-66