

Vida escolar

HABITOS Y EDUCACION

MINISTERIO DE EDUCACION
Escuela Normal Técnica
11 SEP 1970



C.E.D.O.D.E.P

11 SEP 1970

DIRECCION GENERAL DE
ENSEÑANZA PRIMARIA

Nº
115
116

un "Castillo" instructivo y recreativo

«Jugar y estudiar», el binomio de la infancia. Con MANUALIDADES ANAYA, los niños, al mismo tiempo que juegan, desarrollan sus aptitudes manuales. Entretenimiento y estudio.

MANUALIDADES ANAYA

Trabajos con papel. Carmen Ochoa

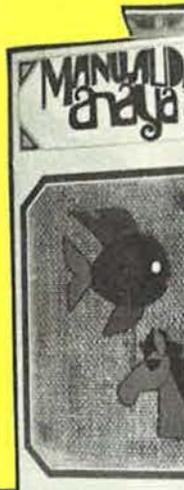
	pts.
Recorte y Pegado sin tijera 1	28
Recorte y Pegado sin tijera 2	28
Recorte y Pegado con tijera 1	33
Recorte y Pegado con tijera 2	33
Recorte y Pegado con tijera 3	35
Recorte y Pegado con tijera 4	28
Recorte y Pegado con tijera 5	28
Recorte y Pegado con tijera 6	28
Troquelado y Pegado	40
Plegado y Pegado	40
Huellas I	28
Huellas II	28

Trabajos con palillos

	pts.
Palillos I	28
Palillos II	28
Palillos III	28
Palillos IV	28

Trabajos con fieltro

	pts.
A. Macias	
Paisaje I	28
Paisaje II	28
Circo	28
Animales	28
Plantas	28
Vehículos	28



ORGANIZACION EDITORA
INTERNACIONAL
AL SERVICIO
DE LA ENSEÑANZA

SALAMANCA: Luis Braille, n.º 4 - ☎ 21 77 00

MADRID: Iriarte, n.º 3 - ☎ 246 28 00

BARCELONA: San Gervasio, n.º 55 - ☎ 211 01 77

Vida escolar

ROGELIO MEDINA RUBIO
Director

AMBROSIO J. PULPILLO RUIZ
Secretario

MANUEL RIVAS NAVARRO
Investigación y Experimentación

VICTORINO ARROYO DEL CASTILLO
Psicología Escolar y Orientación
Profesional

MANUEL MARTINEZ LOPEZ
Educación Permanente y Activida-
des Extraescolares

ISABEL DIAZ ARNAL
Educación Especial

JUAN NAVARRO HIGUERA
Instrumentos Didácticos

MARIA JOSEFA ALCARAZ LLEDO
Documentación y Publicaciones

LUIS ELICES GARCIA
Administración

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

PUBLICACION:
Mensual, excepto los meses de
julio y agosto

TIRADA:
90.000 ejemplares



Depósito legal: M. 9.712-1958
A. HERVAS, A. G.
Atoos, 40 - MADRID-11
MADRID, 1969

REVISTA DEL CENTRO DE DOCUMENTACION

Y

ORIENTACION DIDACTICA DE ENSEÑANZA PRIMARIA

sumario

	<u>Páginas</u>
● Vida, hábitos y educación, por <i>Anselmo Romero Marín</i> .	2
● ¿Se obtiene el hábito por repetición de actos?, por <i>Ricardo Marín Ibáñez</i> .	6
● La habituación a lo largo del desarrollo, por <i>Isabel Díaz Arnal</i> .	11
● Didáctica y hábito intelectual, por <i>Arsenio Pacios</i> .	17
● La formación de hábitos y los principios de aprendizaje, por <i>María Teresa López del Castillo</i> .	21
● La adquisición de conocimientos y la habituación intelectual, por <i>Ambrosio J. Pulpillo</i> .	25
● Hábitos mentales, por <i>Angel Ramos Sobrino</i> .	28
● La habituación en la formación lingüística, por <i>Adolfo Maíllo García</i> .	36
● Los hábitos cívico-sociales, la educación para la convivencia y la comprensión entre las naciones, por <i>M.ª Josefa Alcaraz Lledó</i> .	41
● Educación para la creatividad y formación de hábitos en la expresión artística, por <i>Juan Navarro Higuera</i> .	47
● Hábitos de estudio y redescubrimiento, por <i>Manuel Martínez López</i> .	51
● Trabajos manuales y habituación, por <i>Tomás Calleja Guijarro</i> .	55
● Evaluación de hábitos, por <i>Victorino Arroyo del Castillo</i> .	59
● Bibliografía.	63

Al programar las tareas de la educación sistemática, durante mucho tiempo se centró la atención en los contenidos didácticos que había que presentar al discípulo para que éste los aprendiera, sin que muchas veces este aprender fuera algo más que fijación y reproducción memorística.

Proclamado el principio de la educación activa, exigida por un mejor conocimiento de la naturaleza del educando, se desplaza este centro atencional ocupado antes por la enseñanza del maestro en su doble aspecto formal o metodológico de la actividad docente y material o instructivo de los contenidos didácticos y se traslada al propio alumno, cuya personalidad en formación recaba el derecho a una atención preferente y a que sea ella la que condicione y determine la labor del maestro y no a la inversa.

La conocida inscripción del Instituto Juan Jacobo Rousseau, de Ginebra: "Discat a puero magister", con su sorprendente y paradójico imperativo, es un claro exponente de la nueva situación. Si antes era axiomático que el alumno aprendía del maestro, ahora se le ordena al maestro que aprenda del alumno, que descubra y adivine sus necesidades y deseos para satisfacerlos, que respete su espontaneidad: se postula el *paidocentrismo*, que se convierte con frecuencia, permítanseme los neologismos, en *paidocracia* o *paidarquía*.

Un cambio tan radical en la relación educativa es un caso típico de la ley de la reacción, de toda reacción, que lo mismo en lo físico que en lo psíquico, en su dirección es de signo contrario y en su intensidad es del mismo grado que la acción que la provoca. Si la acción era extremosa y abusiva, la reacción también lo es; si era inaceptable el autoritarismo excesivo del maestro, también es inaceptable la pretensión de omnímoda libertad del alumno.

Eran falsas las analogías que presentaban al niño como blanda cera, que el educador podía modelar a su gusto; como insensata la pretensión de una educación

negativa, que en acertada frase de Ortega, "es el artificio que se ignora a sí mismo, es una hipocresía y una ingenuidad" (1).

Es fácil en Pedagogía caer en los extremos de unas formulaciones antinómicas: libertad frente a autoridad, individuo frente a sociedad, especialización frente a formación general..., proclamando la exclusiva validez de uno de ellos, sin darse cuenta de que ambos se exigen y condicionan recíprocamente, ya que no se trata de antinomias dialécticas, sino vitales, que no se pueden resolver por anulación de ninguno, sino por superación armonizadora de los dos. Si no bastase la razón bien dirigida para enjuiciar la validez de muchas teorías educativas, es la vida misma, la experiencia vital, lo que puede servirnos de criterio medurado y discreto.

La razón nos dice que esencialmente todos somos iguales y que el ser del hombre es inmutable en su esencia; pero la experiencia nos descubre que no hay dos exactamente iguales y que existencialmente está en continuo devenir, en formación; que nuestra vida es creación personal, inscrita en el ámbito limitado de nuestra libertad. "Sentimus experimurque nos esse liberos".

Ser hombre es algo más que su ser esencial; es existencia actualizadora de potencias que necesitan ser desarrolladas. Pero un mero desarrollo natural no produciría el hombre perfecto, cabal. Ni siquiera se puede lograr el desarrollo de sus potencias como resultado de un

Por ANSELMO ROMERO MARIN
Catedrático de Universidad. Madrid

(1) ORTEGA Y GASSET: *Ensayos filosóficos: Biología y Pedagogía*. Ob. compl., vol. II, pág. 277. Ed. 1947.

Vida, hábitos y educación



ejercicio gimnástico, por decirlo así; esto, que sería válido para capacidades físicas, no lo es para las mentales, que necesitan para ejercitarse un contenido, un objeto, un término directo, como se diría gramaticalmente. Incluso tampoco el desarrollo de las capacidades físicas es siempre producto de puro ejercicio gimnástico, inmanente; basta pensar en el desarrollo logrado por el trabajo manual, que también exige una objetividad física para su realización.

Nuestro ser existencial, lo que somos en cada momento, lo vamos haciendo nosotros mismos, por supuesto, con la dotación que traemos al nacer y con los estímulos y materiales que nos brinda el ambiente en que vivimos. Somos agentes de nuestros actos, que, en este sentido, son producto nuestro y revelan nuestra naturaleza; pero a la vez, los actos que hacemos van tejiendo la trama ineludible de nuestra existencia, van configurando nuestro modo de ser. En cada acto nuestro está implicado el pretérito que hemos sido y que lo hace posible; pero también se halla implicado el futuro, que intencionalmente "pretendemos" que tenga realidad. Porque "omne agens agit propter finem", como se repite tópicamente en filosofía escolástica; todo ser consciente que obra anticipa imaginativamente el fin que pretende conseguir. El pasado es irreversible e inexorable; esta dimensión temporal del hombre nos llevaría a considerar sus actos como determinados y necesarios, pero el hombre está abierto a la trascendencia del futuro, que está inédito y le ofrece un horizonte de posibilidades, entre

las cuales tiene que elegir, pues no todas son simultáneamente realizables, y muchas veces la elección que hace comporta la renuncia definitiva y dolorosa a otras metas, a otros bienes, que también quisiera alcanzar. Esta elección, aun con todos los condicionamientos y limitaciones reales, supone el ejercicio de nuestra libertad, raíz metafísica de nuestra existencia personal, de nuestro ser moral y responsable.

Precisamente en la libertad encuentra su justificación y necesidad la tarea de la educación. El hombre es educable porque es libre; pero si su libertad no estuviese condicionada de algún modo por su propia estructura psicofísica, sería inútil toda pretensión educativa. Es inútil escribir en el agua, pero no lo es en el papel o en la madera: en la superficie de los océanos cada barco con su estela de espuma traza un camino, que al instante desaparece; en ningún sitio como en el mar parecen tan realistas los versos de Machado:

*Caminante, no hay camino;
se hace camino al andar.*

Pero en rigor sólo es aquí verdad el primer verso, porque en el mar no queda ningún camino, porque no puede fijar ninguna huella. En cambio, el trazo de la pluma sobre el papel o el de la gubia o el buril sobre la madera quedan fijos y permanentes.

Algo así acontece en el hombre. Cada acto que realiza deja en él una huella más o menos visible. No importa que no sepamos de qué carácter es esa huella; la

experiencia nos confirma que se produce, que hay etapas en la vida en que se graba con más facilidad y se conserva con mayor firmeza.

La razón nos dice que todo se obra según su naturaleza, primer principio de sus operaciones; pero la experiencia nos demuestra que entre las capacidades o facultades del hombre, las hay determinadas "ad unum", como las biológicas, que se cumplen de un modo natural, sin que exijan un previo aprendizaje, y otras que si bien determinadas también en cierto grado "ad unum", como la inteligencia, determinada hacia la verdad, y la voluntad, determinada hacia el bien, al no hallarse en presencia de la verdad o del bien absolutos, sino de verdades y bienes particulares y relativos, quedan indeterminadas, es decir, en libertad para proseguir el conocimiento de tales o cuales verdades o la consecución de unas u otras especies de bienes.

Hay una zona mixta, psicofísica o psicomotriz, en la que existe una determinación funcional, pero susceptible, en ciertos aspectos, de alguna mediatización psíquica, volitiva. Así, por ejemplo, las funciones instintivas no se aprenden, pero su ejercicio en el hombre puede y debe estar regulado por la voluntad racional.

La naturaleza humana es la misma desde que nace hasta que muere el individuo; pero en cada momento de su vida se hallan sus capacidades en un grado distinto de desarrollo, y esto es ya suficiente para que su manera "natural" de obrar cambie con la edad. El desarrollo sólo se logra por el ejercicio y cada acto que ejecutamos produce, como hemos dicho, una huella que abre vía que facilita la producción del acto siguiente. Al ser menor la resistencia, a medida que se repite un mismo tipo de acto, aumenta la tendencia a realizarlo, y cuando una repetición suficiente ha marcado una huella tan profunda que el sujeto difícilmente cambiará de ruta o de objetivo, ha cristalizado ya en *hábito*.

He aquí un segundo principio operativo, que con la naturaleza constituyen razón suficiente de los actos de nuestra vida. Es un tópico decir que el hábito es como una segunda naturaleza. La diferencia es bien notoria. En primer lugar, las facultades naturales nos son dadas "a nativitate" y no somos consultados para elegir el grado de su dotación; el hábito, en cambio, es una disposición que adquirimos por la repetición de actos espontáneos o voluntarios. Es verdad que realizamos muchos actos, germen de futuros hábitos, cuando todavía no somos conscientes de ellos, ni son racionalmente queridos; tales hábitos, en lo que tengan de buenos o de malos, no serán imputables al propio sujeto mientras no sea capaz de modificarlos con su voluntad consciente; pero serán imputables a quienes tengan la responsabilidad de su cuidado y educación.

En segundo lugar, por la potencia somos capaces de hacer algo, pero pocas veces lo hacemos a la perfección desde el primer acto; el hábito, que siempre supone la potencia, actualiza a ésta y la perfecciona, y por él, como dice Santo Tomás (2), "no nos volvemos capaces de hacer algo, sino hábiles o inhábiles para hacer bien o mal aquello que podemos hacer".

El hombre tiene, por ejemplo, la capacidad de pulsar

las teclas del piano, de trazar pinceladas sobre una tela, de descomponer y recomponer las piezas de una máquina complicada; pero sólo el hábito formado por varios años de pacientes y continuos ejercicios le hará ser un perfecto pianista, pintor o mecánico. Compárese, como sugiere Dewey, la conducta de un ciclista principiante con la de un experto: al principio realizará muchos movimientos inadecuados, confusos e innecesarios, con derroche de energía superflua, pues "los estímulos a los que un ser inmaduro está sometido no son suficientemente definidos para provocar en los comienzos respuestas específicas". "En un momento dado, de todas las tendencias parcialmente suscitadas, hay que seleccionar las que centran la energía en el punto necesario", pero no basta esto; "sucesivamente cada acto tiene que equilibrarse con los que le preceden y con los que le siguen para alcanzar el orden en la actividad" (3). Este orden, esta perfección de la actividad, es resultado del aprendizaje, es consecuencia del hábito.

El hombre tiene igualmente capacidad natural para hacer actos moralmente buenos o malos; pero sólo será virtuoso si realiza con frecuencia actos de virtud, y vicioso, si actos de vicio.

Salta, pues, a la vista la enorme importancia y trascendencia de los hábitos, ya que en nuestra naturaleza, como dice Spranger al referirse al joven y a sus ensayos y tanteos para medir sus fuerzas y descubrir sus capacidades, "hay materia para todo".

Los hábitos son como la forma que se imprime a la materia de nuestra naturaleza para que se actualice y dé por resultado el ser concreto y real que somos. La adquisición de esta forma no se debe dejar al azar de las circunstancias; es tarea de formación, o lo que es lo mismo, de educación. Por esto se ha dicho con exactitud que la educación consiste en la formación de hábitos. Sólo por los hábitos llega el hombre a la perfección de ser hombre.

Esta formación de hábitos es totalmente necesaria; más aún, se produciría indefectiblemente por el mero hecho de vivir; importa, pues, que vigilemos los actos de nuestros educandos y nuestros propios actos, para que sean de tal índole que la huella que dejen en nuestro ser conduzca siempre a la meta de un hábito bueno.

La necesidad de los hábitos es evidente. Las actividades ordinarias de nuestra vida, como andar, comer, hablar, escribir, calcular, conducir el coche..., no serían posibles sin el hábito. Todas las actividades profesionales, desde las más simples, predominantemente musculares, hasta las más complicadas, de elevado nivel intelectual, no serían nada sin el hábito. Los hábitos afectan a las facultades psicofísicas, a las cognoscitivas teóricas y prácticas, a la significativa o del lenguaje, a la estimativa, a la volitiva, a las actividades sociales. Por el hábito adquiere el médico la facilidad, rapidez y precisión que necesita para hacer un diagnóstico o una intervención quirúrgica, y el matemático para realizar cálculos, y el taxista para conducir con más seguridad y rapidez; cada cual para llevar a cabo con más perfección sus actividades profesionales. Sin los hábitos no sería posible aprender, ni sería posible el progreso; estaríamos en cada

(2) SANTO TOMÁS: *Contra Gentiles*, IV, 77.

(3) DEWEY: *Democracia y educación*, cap. III.

momento como al iniciar el primer acto. "Los hábitos —dice Pascal—son la condición misma del progreso individual y social. Por los hábitos, la humanidad se parece a través de los tiempos a un solo hombre que viviera siempre y aprendiera continuamente". De aquí resulta claro que la tarea educativa debe centrarse muy especialmente en la formación de los hábitos de los educandos. Pero esto no quiere decir que tal formación haya de constituir una materia más de enseñanza, con horario y lecciones prefijadas; si partimos de la base, que parece indiscutible, que toda la educación debe ser activa, es esta misma actividad la que debe ser estimulada, encauzada, dirigida y controlada constantemente para que conduzca a formar hábitos buenos. Si se trata de formar el hábito social del respeto o de la cortesía, podrá ser objeto de una enseñanza convertida en lección de un programa la adquisición por el alumno de las nociones referentes a estas virtudes sociales, nociones que necesita para saber lo que es respeto y cortesía, a diferencia de una conducta insolente y descortés. Pero el sentido del respeto y de la cortesía debe estar presente en todas sus relaciones sociales, en el juego y en el trabajo, en el trato con los compañeros y con sus profesores, hasta que poco a poco constituya el hábito que lo caracterice como respetuoso y cortés.

Si nos proponemos la formación intelectual, no importará tanto la adquisición de unas verdades determinadas como formar hábitos de observación y de comparación, de análisis y síntesis, de exigencia de exactitud, de precisión y de claridad en los conceptos, de verdad en los juicios y de rigor lógico en los razonamientos, impulsado por el respeto y amor a la verdad. Ya Locke decía, al hablar de la enseñanza de las Matemáticas, que había que enseñarlas a todos, no tanto por su utilidad práctica como porque contribuyen a hacernos razonables.

Dos peligros hay que evitar constantemente en la enseñanza: que se reduzca a una adquisición de fórmulas verbales, y en el mejor de los casos, nocionales, y que se limite a los conocimientos que "hoy" consideramos útiles o de aplicación inmediata. El valor de una enseñanza o el de la educación no se puede medir sólo con este criterio pragmatista, y menos en la enseñanza o educación básica. Antes que pensar en que el alumno será mecánico, ingeniero, labrador o científico, hay que pensar en que tiene que ser hombre y debemos prepararlo para que lo sea con plenitud. Por esto la educación en sus primeros años, y conviene que la base sea lo más amplia posible, tiene como principal tarea echar los cimientos de la futura personalidad. Cuanto más firmes sean estos cimientos, cuanto mejor hayamos formado al "hombre", mayor solidez y perfección podrá tener la formación especializada y profesional que se construya después. La educación general básica tiene, por consiguiente, que cuidar la formación de hábitos musculares y mentales, técnicos, intelectuales y morales, comunes a todo hombre, sea cualquiera que sea la actividad profesional que haya de ejercer.

No quiero soslayar la dificultad que para aceptar esta tesis representan algunas teorías educativas acerca del hábito. Rousseau pretende educar a su Emilio sin que adquiriera ningún hábito hasta que él mismo se determine en su conducta por su propia voluntad. "El único hábito

que se debe dejar que adquiriera un niño—dice—es el de no contraer ningún hábito." Teoría insostenible y absurda, cuya refutación está hecha en el contexto de este trabajo.

Lo mismo sostiene Kant: "Cuanto más hábitos tiene un hombre es menos libre e independiente, hay que impedir que los niños se acostumbren a alguna cosa y no dejar que nazca en ellos ningún hábito."

Más cerca en el tiempo encontramos un eco de estas palabras en las del pedagogo italiano Lombardo Radice, cuando sostiene que "es errónea, cualquiera definición de la educación que ponga como concepto esencial del educar la formación de hábitos". Sin embargo, esta afirmación no es tan radical como parece despojada del contexto, que matiza no poco su significación. Ve ciertamente Lombardo Radice que la educación es un proceso de interiorización, pues los efectos que se quedan en la exterioridad son simple adiestramiento, hábitos mecánicos, forjados por la pasividad de la repetición. Cuanto más mecánicos sean nuestros actos, menos personales son, pues menos interviene en ellos la conciencia y la voluntad. Los hábitos esclavizan al sujeto en la medida en que van recortando el área de la libertad y le impulsan a obrar en el mismo sentido. Por esto considera que el mero hábito es negación del ideal educativo. "Educar es mantener la espontaneidad de cada una de nuestras manifestaciones..., interiorizar las que son o nos parece que se han hecho mecánicas y extrañas a nuestra personalidad." A todo trance quiere Lombardo Radice salvar el bien máspreciado y comprometido del hombre: su libertad. Pero esto no le impide reconocer que hay hábitos necesarios, pues sin ellos la vida sería "caos y anarquía"; que "el automatismo es deseable por lo que toca a la habilidad física, pero no para la totalidad de la vida espiritual" (4).

Ni dice que no sea también deseable en algunas actividades mentales superiores, sino que no admite que "la totalidad de la vida espiritual" se mecanice. Esto ya es ponerse en razón. Incluso cualquier hábito, en tanto que "debe interiorizarse", queda abierto a la posibilidad de un perfeccionamiento ulterior, evitando así que se convierta en ciega rutina. En realidad, Lombardo Radice no va contra todo hábito, sino contra el hábito puramente mecánico, despersonalizado, porque este tipo de hábito, en vez de ser factor de progreso, lo es de estancamiento, ya que engendra la rutina, que dispensa de tener que pensar y de hacer un nuevo esfuerzo.

En resumen, no habrá educación si no se logra la formación de buenos hábitos, y será educación deficiente si el hábito se convierte en rutina y pierde la capacidad de perfeccionarse. Para esto hay que estimular la actividad de las facultades espirituales del educando, que deben implicarse en todos y cada uno de sus actos. Si se cumple esta condición, los hábitos no le esclavizan, sino que le liberan, ya que facilitan sus operaciones y economizan energía física o mental, que puede emplearse para nuevas formas de actividad.

(4) LOMBARDO RADICE: *Lineas generales de filosofía de la educación*, cap. II.

¿Se obtiene el hábito por repetición de actos?

Por RICARDO MARIN IBANEZ
Catedrático de Pedagogía General de la Universidad
de Valencia

Cualquier manual nos dice que el hábito es una «disposición para obrar obtenida por repetición de actos». Cuanto **más se repitan** los actos correspondientes, el hábito quedará más firme y logrado. Esta es la razón que inspira las inacabables reiteraciones de multiplicaciones o divisiones, que en tantos centros docentes se imponen con el buen propósito de que nuestros escolares calculen con seguridad, facilidad y presteza.

Cuando exigimos puntualidad, aseó o trato correcto sin desmayo, estamos convencidos que es el mejor procedimiento para que se convierta, en nuestros alumnos, en una «segunda naturaleza».

Sin embargo, todo esto que parece tan claro, requiere muchas puntualizaciones para no caer en rutinas metodológicas estériles, cuando no contraproducentes.

Cuando la repetición no explica el hábito

¿No nos ha acontecido a todos que **un solo acto** ha sido suficiente para determinar un aprendizaje eficaz? Se trataba de experiencias que han valido ellas solas por numerosas repeticiones en el centro docente. O informaciones que, recibidas una vez, nos interesaron tanto, que no había necesidad de reiterarlas como una lección a desgana. Tuvimos la certidumbre desde el primer momento que «aquello» **formaba parte** de nuestra vida y el olvido no haría mella jamás.

¿Es que acaso no hay repeticiones sencillamente **inútiles**? ¿No tenemos una impresión oscura y perturbadora de que mu-

chas veces «estamos perdiendo el tiempo»? Lo grave es que rigurosas experiencias **acaban** confirmando este temor infundado. Repetir un texto indefinidamente lleva no a su aprendizaje, sino a la pérdida de sentido.

¿No habrá repeticiones que —más grave todavía— sean **perjudiciales** en cualquier tipo de aprendizaje? Hemos conocido casos de niños que calculaban peor a los diez años que a los ocho. He podido comprobar en un primer curso de una Escuela Politécnica que sólo el dos por ciento del alumnado consiguió superar una prueba objetiva de cuarenta cuestiones de cálculo aritmético, todas, por supuesto, incluidas en los programas de estudios previos. Repeticiones innecesarias les llevaron al desinterés, en vespertinos deberes agotadores, que sólo sirvieron para asociar errores.

¿Pero es la machacona repetición quien produce los efectos mágicos que solemos atribuirle, o más bien son **otros factores**?

Recordemos algunas bien conocidas y significativas experiencias.

E. L. Thorndike leyó a un grupo, diez veces, un conjunto de frases de parecida estructura y dificultad. Después fue preguntando a cada uno qué palabra del texto venía tras otra por él pronunciada. Cuando daba el sujeto y la palabra siguiente era verbo, los aciertos alcanzaron el 77 por 100; pero si pronunciaba la última palabra de una frase para que respondiesen con la primera de la frase siguiente, el promedio de los aciertos no superó el 2,5 por 100.

En otra ocasión leyó una serie de parejas «palabra-número». Pues bien, cuando preguntaba el número que seguía a determinada palabra, el promedio de los aciertos fue de un 37 por 100; pero cuando pidió que le indicasen el número que precedía a la palabra, es decir, el correspondiente a la pareja anterior, la cantidad de aciertos fue

insignificante: solo de uno cada 200 casos.

Mucho antes ya se había observado que el factor repetición viene condicionado por otros y que en las series que se hacía aprender a los sujetos de experimentación siempre el comienzo y el final se recordaban mejor, y que la zona intermedia salía muy perjudicada.

Por otra parte, ¿caso repeticiones con absoluto desinterés pueden conducir a ningún hábito eficaz?

Y aún convendría matizar la expresión **repetir**. Porque si comparamos los diversos actos en el periodo de aprendizaje, por ejemplo, la caligrafía al comienzo y al final del primer año de escolaridad obligatoria, o los torpes movimientos iniciales del que monta en bicicleta, con el dominio adquirido al final, observaremos que **propia mente no hay repetición**, sino constante **modificación perfectiva** buscando metas más altas.

Todas estas reflexiones nos mueven a pensar que las afir-

maciones iniciales, para tantos indiscutidas y base de la práctica escolar, son más bien problemas que exigen cuidadosas investigaciones.

La repetición espaciada

Quizá la primera consecuencia que podamos extraer de tales investigaciones sea ésta: no se trata tanto del número de repeticiones, sino de **cuándo** se realicen.

Ebbinghaus, en el siglo pasado, ya había llegado a esta conclusión. Sus experiencias quedan bien resumidas en estas cifras: sesenta y ocho repeticiones realizadas de una manera continuada le dieron el mismo resultado que treinta y ocho espaciadas a lo largo de tres días. Es decir, dividiendo el trabajo en tres sesiones, en casi la **mitad** del tiempo se obtuvo el mismo rendimiento que

acumulando las repeticiones de una vez.

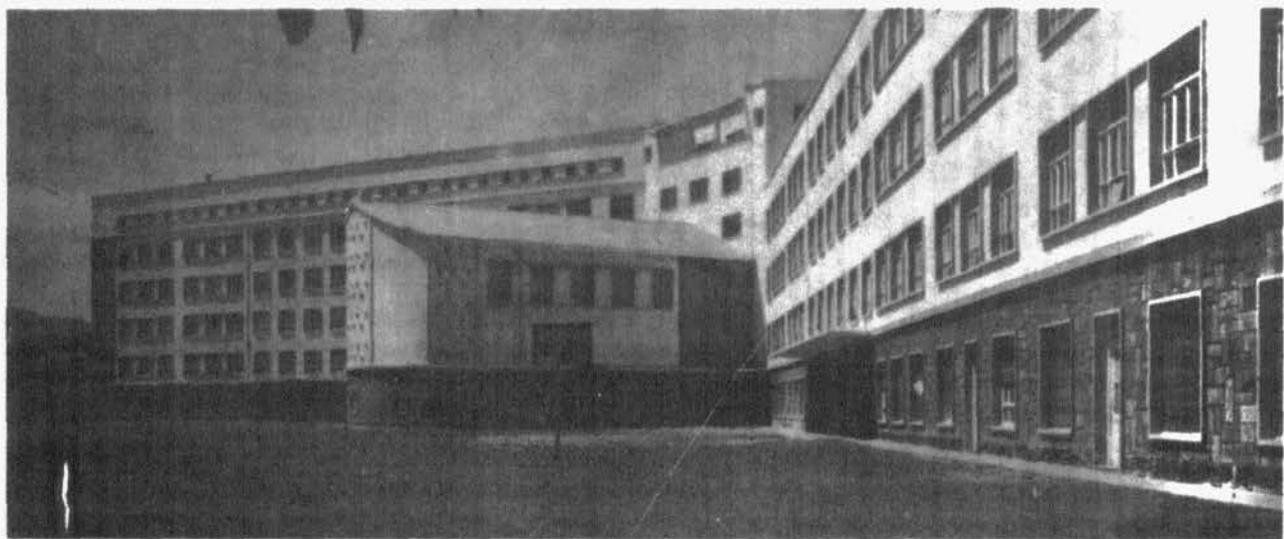
Henri Pieron hacía aprender series de veinte cifras. Dejó intervalos de treinta segundos entre cada lectura, y comprobó que se necesitó un promedio de 11 lecturas para repetir la serie sin error. Aumentando los intervalos a dos minutos, las repeticiones descendieron a siete. Con intervalos de cinco minutos bastaron seis repeticiones, y con diez minutos bajaron hasta cinco. Después, aumentando el intervalo, apenas si fue sensible la mejoría. Las repeticiones se mantenían prácticamente igual.

D. Starch sometió cuatro grupos paralelos a un trabajo de dos horas, consistente en un «test» de sustitución de signos. Los rendimientos fueron aumentando a medida que se espaciaba el esfuerzo. He aquí los resultados numéricos. Cuando el trabajo se continuó en las dos horas ininterrumpidamente, el

resultado fue de 130; con tres sesiones de cuarenta minutos la cifra subió a 200; seis sesiones de veinte minutos mejoran el resultado a 250, y todavía 12 sesiones de diez minutos dieron una cifra ligeramente superior a los 260.

La explicación de este hecho no pasa de ser una mera hipótesis, pero una verdad de enorme utilidad en la práctica docente se desprende de estos trabajos: parece haber un **intervalo óptimo** entre las repeticiones que evita un inútil despilfarro de tiempo.

Si el intervalo es excesivo el olvido ha hecho su aparición y tenemos que repetir más para recuperar el nivel de aprendizaje alcanzado en la última etapa. Esto parece evidente y no requiere mayores puntualizaciones, pero ya es más sorprendente por qué los intervalos mínimos o nulos suelen ser menos rentables. Se habla de un período de maduración sub-



consciente, especie de cristalización de lo adquirido, sin el cual el trabajo posterior es menos consistente, o de una fatiga que suele ser subjetiva, producto de un esfuerzo monótono, pues cuando se cambia de actividad surge la atención y el interés. Se ha comprobado que los períodos de sueño, en el mismo intervalo, dan menos ocasión al olvido que los de vigilia, porque la carencia de interferencia con otras actividades fija mejor los hábitos, como demostraron Jenkins y Newman.

Pero cualesquiera que sean las explicaciones de este singular fenómeno, es evidente que de nuestras actividades escolares, la ley de **repetición espaciada** debe jugar un papel fundamental si queremos lograr una rápida y económica adquisición de hábitos. Aunque queda mucho por investigar para aclarar numerosos puntos oscuros o demasiado indeterminados todavía.

Los inútiles esfuerzos del memorismo

Entendemos aquí por memorismo la repetición de unos contenidos mal digeridos y exigidos con una fidelidad al texto que a nada conducen.

Recojamos también el fruto de algunas experiencias para continuar la línea que nos hemos propuesto en este trabajo.

Kraemer hacía aprender textos en prosa cuyo contenido eran narraciones, descripciones o textos ideológicos. Empleaba a veces el método de aprender «palabras»; otras, el de penetrar bien el «sentido». El método más natural y rápido es el del «sentido». Unas veces era la descripción de los objetos mismos, que se imaginaban visualmente; otras, la sucesión de los acontecimientos; algunas, las conexiones lógicas de las ideas en los textos filosóficos. Con el procedimiento del «sentido» se alcanzaba el mismo resultado que con el de «palabras» en la

tercera parte del tiempo. Y eso que se pretendía repetirlo todo. De no haberlo exigido, las diferencias hubieran sido más espectaculares.

Más interesante aún es que el número de repeticiones necesarias para reaprender la materia a intervalos regulares fue siempre muy superior en el método de «palabra» que en el de «sentido». Es decir, que no sólo se fijaba antes el hábito, sino que persistía mucho mejor y más tiempo con el procedimiento del «sentido».

Las experiencias de Ebbinghaus con sílabas sin sentido le dieron estos resultados: el 42 por 100 del material había sido olvidado a los veinte minutos del primer aprendizaje inicial mínimo para repetir la serie sin errores; el 56 por 100 en una hora, y los 2/3 al final de la jornada. Radosavljevich, empleando estrofas, encontró en un grupo de sujetos que sólo la quinta parte del material había sido olvidada en un día.

Como se ve, la diferencia es profundamente significativa.

Colvin y Myers encontraron que narraciones de hechos históricos se retenían tan bien a las veinticuatro horas como inmediatamente después de haberlas aprendido.

Y esto se da incluso en el aprendizaje de actividades más o menos económicas. Cuando Bryan y Harter estudiaron el aprendizaje de los telegrafistas, comprobaron que había tres curvas claramente determinadas, con sus propios toques: una para el aprendizaje de las «letras» aisladas, otra de las «palabras» y otra para las «frases». Los niveles máximos alcanzados en las «letras» no llegaron a la mitad del conseguido en el aprendizaje por «frases».

Lo que puede haber de mejora en la agilidad muscular para transmitir el morse o al escribir, es muy limitado. La vista no aumenta con el ejercicio. Cuando se habla de educación de los sentidos, la frase está empleada abusivamente y tal vez desconcierta. No se ve más, si-

no que se interpreta mejor cuanto se ve. Es un problema de unidades con sentido.

En realidad, lo decisivo en todo tipo de aprendizaje es captar **conjuntos significativos**.

El valor de cada repetición

¿Podríamos de alguna manera calcular el valor de cada repetición? ¿Es que todas producen el mismo efecto? Eligiendo material uniforme se ha podido intentar responder de algún modo a estas preguntas. Pohlmann llegó a la conclusión de que la eficacia de la segunda repetición era una **tercera parte del valor de la primera**. Y la tercera, una **décima** parte del valor de la primera. Otros muchos investigadores, como Lipmann o Witasek, manejando también ese material uniforme y fácilmente cuantificable, llegaron a parecidas conclusiones.

Sin embargo, cuando no se trata de letras, números, sílabas sin sentido, etc., sino de estrofas o trozos en prosa, la segunda lectura aprovechaba mucho más que la primera, lo que significa que las conclusiones en este campo no deben tomarse sin grandes precauciones, pero en todo caso no pueden ser ignoradas experiencias tan significativas.

Una sugerencia importante parece dibujarse: el despilfarro de energías suele ser achaque general, cuando tanto tiempo nos falta para todo, por causa de empleo indiscriminado del principio de la repetición.

Aprendizaje activo y aprendizaje pasivo

Todos tenemos la experiencia de la casi inutilidad de haber sido conducidos por una ciudad para recordar determinados caminos. Naturalmente, si nuestra actitud era meramente pasiva. Ha bastado una sola vez en que nosotros pasáramos de conducidos a conductores para co-

nocer definitivamente la ruta mejor.

Gates hizo aprender textos similares a seis grupos de personas. Mezcló la simple lectura con el recitado. La proporción de lectura en el trabajo total para cada grupo fue: de 100 por 100 en el primero, 80 por 100 en el segundo, 60 por 100 en el tercero, 40 por 100 en el cuarto, 20 por 100 en el quinto y 10 por 100 en el sexto. La diferencia del primero al último fue nada menos que el 50 por 100. Es evidente que la disposición activa que implica la repetición o el recitado ha mejorado las respuestas en el mismo tiempo. Exactamente duplicó los resultados.

El mismo autor comparó las ventajas entre iniciar la enseñanza de la escritura siguiendo un modelo punteado o sin él. Lo mismo hizo con el dibujo. Pero con este método del punteado, empleado exclusivamente, no hay modo de enseñar a escribir o dibujar. Los sujetos están en una actitud pasiva en exceso. Cuando se encontraron ante una situación nueva en que, sin guía sobre el papel, tuvieron que trazar las líneas, estaban desorientados, pues les exigieron unos hábitos para los que no les habían preparado. Y tenían que empezar en gran parte de nuevo. Es un problema similar el que suelen sufrir nuestros jóvenes cuando pasan de una enseñanza media en la que todo se les dicta, o casi todo, a unas situaciones en que todo han de decidirlo por sí mismos: horario de trabajo, fuentes de información, ocios, amistades y valoraciones fundamentales. Y el desconcierto es evidente por una carencia de habituaciones fundamentales para enfrentarse y resolver las situaciones indeterminadas y nuevas que la vida les plantea.

Vitasck y Nagel comprobaron que cuando en el aprendizaje nos limitamos a la pasiva lectura sin recitaciones intercaladas, los resultados son inferiores. Rupp, después de cien re-

peticiones escuchadas pasivamente, con indiferencia, apenas si retuvo casi nada del material que se le presentaba. Con materia provista de sentido llegó a similares resultados M. C. Dougall. La lectura mecánica sólo causa fatiga, distracción y pérdida de tiempo.

La autovaloración que implica la repetición y la tensión que provoca el esfuerzo para buscar síntesis unificadoras, métodos y principios que mejoren la grabación de los contenidos hasta que se conviertan en hábitos permanentes, sólo se dan cuando la disposición activa para repetir los actos es no sólo un resultado pasivamente esperado al final, sino algo que se actualiza en todo el proceso del aprendizaje.

La rapidez y la perfección

No olvidemos que para que el hábito mejore, para lograr el máximo efecto, no bastan las simples repeticiones, ni siquiera adecuadamente espaciadas. Los actos han de responder, en su perfección y rapidez, por lo menos al nivel ya alcanzado por el hábito; de otro modo no hay perfeccionamiento.

A Starch le bastaron catorce días, de una sesión, en la que se realizaban mentalmente 50 multiplicaciones de un número de tres cifras por otro de una, para conseguir una ganancia del 112 por 100.

Thorndike consiguió duplicar la velocidad de sumar con dos horas de ejercicio en gentes no muy habituadas. Y en estudiantes el aumento fue el 50 por 100.

Es decir, ha bastado un aprendizaje intenso, de unas horas, para superar los resultados que venían arrastrándose lánguidamente durante años.

Se había venido afirmando que la lentitud del aprendizaje era la mejor garantía de la firmeza de los hábitos correspondientes. La afirmación no ha resistido la prueba de la experiencia. Cada actividad tiene su

tiempo óptimo. Y la celeridad, salvadas las otras circunstancias, es un valor que debe intentarse. Una escritura caligráfica con olvido total del tiempo invertido suele servir para poco más que para los exámenes, para rotular algún trabajo y para decoradores o delineantes. Pero como en la enseñanza cotidiana no nos ocupamos de unir legibilidad, belleza y rapidez, cuando las circunstancias imponen al estudiante ritmos superiores, para los que no está preparado, acaban aniquilando cuanto les enseñamos y producen una escritura sencillamente ilegible.

El método de lectura rápida que va alcanzando popularidad creciente no hace sino servir una necesidad que debió ser más atendida en las aulas.

Según Ebbinghaus, la lectura rápida logra que el recitado correcto se realice en menos tiempo.

La afirmación tiene un punto que han suscrito numerosos investigadores: la rapidez y perfección tiene que ser algo intentado en todo momento. Y en lugar de repeticiones inútiles, inacabables, es preferible limitar su número y que cada una tenga una nueva cota que alcanzar. Hay que evitar las lentas repeticiones innecesarias, que van degradando las habituaciones.

Se perfila, pues, la exigencia de una cuidadosa programación donde el número y el espaciamiento de las repeticiones sea calculado bajo principios experimentales, sustituyendo los empíricos y rudimentarios vigentes. Y, sobre todo, mediante una evaluación, y mejor aún autoevaluación, permanente, se intente en cada acto didáctico la máxima rapidez, intensidad y perfección. Sólo así las habituaciones que exige un mundo de crecientes niveles podrán alcanzarse y mantenerse en el tiempo mínimo requerido: exigencia que deberá figurar en los programas de trabajo del futuro.

La habituación a lo largo del desarrollo

I. INTRODUCCION

La educación, que, ante todo, significa hábito, es como la guía en el proceso de desarrollo de la personalidad humana a través de las fases de maduración física, psíquica y espiritual.

Ahora bien, debe desterrarse la consideración errónea del sujeto como ser caótico, en desorden regresivo, que la educación viene a reducir hasta llegar a la organización del estado adulto. Tampoco es correcta la idea del niño como adulto en miniatura, modelo hacia el que la educación trata de dirigir al sujeto.

La consideración real de la vida humana adscribe una posible madurez progresiva, de niño, de muchacho, de adolescente, de joven, que consiste, para cada período o fase, en una organización interna proporcionada, por una parte, y por otra, en una adaptación conveniente, traducidas ambas en un equilibrio funcionalmente válido.

Este equilibrio provisional de madurez progresiva puede estudiarse en sentido transversal, observándolo dentro de cada etapa o fase. O bien en sentido longitudinal, siguiendo las componentes de la personalidad a lo largo de su evolución como ser físico, afectivo, emocional, mental y social; no olvidamos la imbricación total de estas componentes en la visión unitaria del sujeto y la interacción constante y recíproca de todas en cada acto del comportamiento humano.

Vamos, pues, a centrarnos en la habituación del preescolar y del escolar dividiendo esta última en dos: el muchacho y el adolescente, por ser bastante diferenciadas las características de ambos.

II. HABITUACION DEL PREESCOLAR

A. *Los tres primeros años*

A.1. *Adquisición de los automatismos fundamentales.*—Es la primera forma de adaptación del organismo al ambiente. Las más de las veces el educador no tiene otra cosa que hacer sino seguir y sostener la dinámica interior de la organización fisisopsíquica, primero sólo *instintiva*, después *refleja*. Las principales intervenciones necesarias son la presen-

Por ISABEL DIAZ ARNAL
Jefe del Departamento de Educación Especial

tación de ocasiones oportunas, estímulos de ejercicio, ejemplos que tendrán que ser imitados a su tiempo.

En los primeros meses de la vida el niño no es capaz de remediar sus necesidades. No tiene otro recurso sino el de *indicarlas* a los adultos para que éstos les pongan el remedio oportuno: alimentación, calefacción, postura, higiene, trastornos fisiológicos y sensoriales, movimiento, sueño, juego, soledad.

Después hay que procurar estimular oportunamente al niño para que tome parte en estas operaciones, coordine los movimientos, adquiera los reflejos condicionados, los correspondientes mecanismos de inhibición y de ejecución, de control, de empleo organizado.

A.2. Primeros descubrimientos.—La coordinación y la diferenciación funcional pasan a organizar y a ejecutar los movimientos relacionados con una *finalidad percibida* como estímulo (primeras «ideas motoras»). De la libertad asistida hay que llegar al sostén y guía, favoreciendo la asociación entre la mano y el ojo, la boca y el oído, para la exploración del ambiente, para la percepción de las dimensiones, favoreciendo los gestos y desplazamientos, que, sobre todo cuando el niño comienza a andar, le permiten percibir la tercera dimensión, la profundidad, organizando en ella los objetos de forma cada vez más destacada.

La organización perceptiva de los objetos en su «forma» y en la posición espacial se favorece proporcionando amplias ocasiones de contacto directo, de manipulación, de visión del funcionamiento; pero se completa su dominio mediante la denominación por medio del *lenguaje*. Este, desde la simple forma de llamada, procede a asociarse con percepciones de cosas y necesidades para más adelante pasar a ser medio de comunicación social.

A.3. Sentido del orden y del desorden.—Posiblemente sea el primero y más importante cuidado educativo. Primero se trata de experiencia pasiva de enseñanza. Pero el niño es muy sensible a ella. Orden, estabilidad, regularidad en los horarios ya desde los comienzos, hábitos de regularidad: cada cosa en su sitio, los gestos hechos en el mismo orden, las prohibiciones que no toleran excepciones; es decir, para el niño un programa reglamentado de vida y para los adultos el cuidado de fijarlo y mantenerlo son factores de buenos hábitos, de un sentido de seguridad, de sosegada serenidad, de fácil construcción de una experiencia exterior e interior significativa, dominada. Por el contrario, el desorden produce traumatismos que dejarán huellas de angustia e incertidumbre, frustra la necesidad de seguridad, hace difícil la adaptación, excita la falta de equilibrio y fomenta el desarreglado dominio de los impulsos.

A.4. Primeras coloraciones emotivas y afectivas profundas.—Por la delicadísima plasticidad emotivo-afectiva del niño se disminuirá la intensidad y frecuencia de los ruidos, novedades, hechos imprevistos, de la suspensión de cosas habituales. Al logro de

este fin se dirigirá el cuidado del orden en torno al niño, las intervenciones para satisfacer sus necesidades y para ayudarle.

Sobremano es el problema de los primeros contactos humanos: con la madre, padre, hermanos. El niño percibe y quedan grabadas en su ser con honda huella vital las experiencias de satisfacción, seguridad, feliz expresión, de pronta comprensión y ayuda, de alegre y sonriente intimidad, de protección, sin irregularidades ni excesos.

Las experiencias contrarias sientan las premisas de futuras dificultades.

A.5. La primera autonomía.—La habituación que en los dos primeros años ha tendido a fijar mecanismos, al fin del segundo año está llamada a aceptar una radical reorganización de la incipiente vida.

El niño está dando el primer paso hacia la autonomía: sabe moverse andando, corriendo, trepando; manipula los objetos; hace uso de los sentidos; domina el ambiente de la vida de cada día; se ve y siente diferente a los demás; sabe que puede imitar lo que otros hacen, no conoce las consecuencias de sus actos. Tiene una necesidad y capacidad de actividad y expansión que lo empuja al uso y al abuso.

Ha llegado el tiempo de aplicar el gran principio pedagógico: ni *libertad sin orden*, ni *orden sin libertad*, sino *libertad en el orden*, perdonando las exuberancias, los pequeños riesgos, las experiencias personales. Tanto el no poder hacer nada como el poder hacer todo lo que quiera desorientan al niño, lo mismo que las irracionales alternativas de permisos y prohibiciones de una misma cosa.

G. Jacquin recomienda tres normas: 1) hacer respetar un pequeño número de reglas inmutables; 2) vigilar al niño para que no se haga daño; 3) permitirle todas aquellas experiencias que desee hacer, siempre que no vayan contra las dos normas anteriores.

Vencer los «no» es no darles demasiada importancia, sobre todo no definirlos en términos «morales» de personas adultas, ni tomarlos como piedra de toque para calificar al niño.

Distraerle de la oposición aprovechando la propiedad del niño de ser sugestionable por un ofrecimiento agradable y positivo de otro interés, ocupación o placer aceptable.

Es el comienzo de la educación de la conciencia moral, con las primeras experiencias de un dilema en el que hay que decidirse por uno de los términos.

Conviene, de cuando en cuando, el encuentro con extraños, personas adultas, pero principalmente con personas de la misma edad o con otros niños. La *diversión* viene a ser *imitación*, juego *junto* a ellos. El paso al autocentrismo es ya un progreso con relación al puro autismo.

En el hogar, los padres deben proporcionar al niño de tres años su parte de íntimo afecto, si bien es más eficaz asociarlos en el afecto hacia los más pequeños recién llegados. La dulzura y presencia asidua de la madre piden también la contribución e integración de la intervención viril del padre con su ascendiente y experiencia para la expansión del niño.

B. De tres a seis-siete años

En estos años la naturaleza hace al niño más dueño de su cuerpo y de sus funciones sensorio-motoras, al paso que la mente se hace apta para las nuevas funciones de la memoria, imaginación y fantasía.

B.1. Ensanchamiento del campo de la experiencia.—Se juntan la necesidad de ejercitar la actividad sensorio-motriz y la necesidad de realizar nuevos descubrimientos. Los medios de que debe disponer la educación a este nivel son: la *naturaleza*, que el niño observa curioso y emocionado, sobre todo si es viva, como en los vegetales y animales, o si está vivificada por el animismo infantil; los *objetos* de la vida doméstica y las mil baratijas de bolsillos y cajones de los peques; los *juguets*, sencillos, familiares, distintos ya y específicos para ellos y ellas, instrumentos de ejercicio y compañeros de juego, instrumentos de proyección y de descarga emotiva; las *personas* del ambiente familiar y del pequeño mundo infantil de costumbre, de la escuela materna, de las cercanías; las expresiones y manifestaciones más habituales y elementales de los actos de la *vida doméstica* diaria de los niños y de los adultos, de las ocupaciones de los hermanos mayores y de los adultos.

B.2. Primera organización mental.—El niño desde el «centro» de su yo (egocentrismo) hace sus ensayos y por esto organiza con libertad las experiencias en un orden imaginario, de composición fantástica, de interpretación animista, mágica, finalista, en el que los sentimientos y el deseo elaboran una nueva verdad subjetiva.

Pueden ayudarle las *jábulas* e *historietas infantiles*. Los *sueños* a ojos cerrados se completan con las mentiras a ojos abiertos.

La mentira, la fantasía, el sueño de compensación, no se vencen más que ofreciendo al niño lo que él mismo da a entender que necesita y no tiene para satisfacción de sus desequilibrios.

A su tiempo, el *lenguaje*, el *dibujo*, la *escritura* y la *lectura* proporcionan nuevos medios de actividad, de expresión, de comunicación, ayudándole a definir y estructurar la mente (morfología y primera sintaxis), introduciendo al pequeño en una cultura escrita, vivida y ya organizada.

B.3. El juego.—Es la *forma de vida* del niño en este período. Su finalidad es un primer dominio de sí mismo y del mundo. De aquí nace una necesidad y un gusto predominante por la libre actividad, sin preocuparse todavía por los resultados.

El educador debe permitir, y si se lo piden, ayudar, ofrecer, vigilar, el juego de modo que consiga sus múltiples fines pedagógicos: maduración física, endurecimiento del cuerpo, coordinación sensorio-motriz, manipulación experiencial del objeto, desarrollo de la imaginación que en sus figuraciones se anticipa a los modelos, empleos, cargos y puestos de adultos, concentración de la atención y del empeño, solución de pequeños problemas prácticos, proyecciones emotivo-caracterológicas, medio para aprender nociones, operaciones y sentimientos (finalidad a nivel religioso), ocasión de desarrollo social y moral.

En el juego el niño manifiesta los defectos psicológicos de la edad y del temperamento. Pero por esto mismo ofrece también la ocasión de ponerlos reme-



dio, para que avanzando el desarrollo no lleguen a constituir desórdenes morales: la *impulsividad*, que se corrige oponiéndole una conducta de adultos gobernada por la serenidad y constante ponderación en las peticiones, valoraciones y empeños; la *emotividad*, que se modera asistiendo y estimulando con bondad a los tímidos y dominando sugestivamente a los violentos; el *desorden*, que se remedia exigiendo el orden pacientemente, pero con constancia; la *indiscreción*, a la que se pone coto con el arte de decir que no, con la firmeza no desprovista de espontaneidad; el *capricho*, que se rinde previniendo las tentaciones con la firme sumisión a un orden general, con la inflexible y serena firmeza, con la desviación hacia otros intereses atrayentes, con el cuidado y la imposición de respeto a los derechos de los niños de su edad.

B.4. *Los primeros cuidados del desarrollo moral y religioso*.—Se trata de encarrilar al niño por el camino de la inhibición de los mecanismos instintivos y reflejos, de la deliberación y elección del bien.

Por encontrarse en sus comienzos la educación trabaja mucho valiéndose de asociaciones, condicionamientos físicos y emotivos, es decir, con referencia y en conexión con factores concretos.

Es toda la *personalidad físico-moral de los padres* la que se percibe como criterio de bien y de mal en sus permisos y prohibiciones, hasta ser considerada como norma moral.

Tiene gran valor la experiencia de las *consecuencias*. Aunque el recuerdo en sí es breve, tiene que ser confirmado con fuerza y ordenado a la *intuición momentánea de un orden de bien, de deber, observado, violado*.

En este juego progresivo de espontaneidad se prepara el nacimiento de las primeras manifestaciones de la razón. La obediencia del niño no puede traspasar los límites del campo de los afectos y de la intuición global o experiencial.

Los pequeños progresos desde el plan afectivo al moral pueden ser intensificados y dirigidos cultivando la intuición de los valores más evidentes de cosas, personas, conductas.

La *educación religiosa* también se organiza y encarrila en este período.

Son óptimas las expresiones del canto y del gesto y las ceremonias simbólicas.

No hay que tener prisa por hacerles aprender oraciones con largas fórmulas.

Su oración tiene que ser expresión de lo que ellos pueden sentir con espontaneidad; lo que ellos pueden expresar, pedir, según los momentos y circunstancias.

Ni se empleen abusivamente términos y amenazas de pecados, pecadores, infierno, demonios. El despertar moral y religioso debe realizarse en nombre del más gozoso descubrimiento que puede hacer el niño, esto es: el descubrimiento del reino de Dios Padre y de Jesús redentor.

B.5. *La primera socialización*.—Los factores que la llevan a cabo son, además de la maduración interior de las funciones de relación, los familiares,

las personas de la misma edad, la escuela maternal. La sociabilidad es vivida, percibida por intuición, no de forma refleja todavía, pero sí con suficiente comprensión para calificar la percepción, las realidades afectivas, la conducta en general.

Con respecto a los *familiares*, el niño entabla relaciones cada vez más precisas, reconoce y comprende las categorías sociales, grados y oficios y capta, por intuición, al menos en sus grandes líneas, la estructura del grupo.

Los *coetáneos* (con expresión variable hacia arriba y más frecuentemente hacia abajo y que comprenden a los hermanos, parientes y amiguitos) son casi exclusivamente compañeros de juego, pero ofrecen amplias posibilidades de imitación, rasgos de carácter muy significativos: dominio y pasividad, superioridad e inferioridad, sociabilidad amistosa o agresiva y aislamiento...

La *escuela maternal* es medio oportunísimo de integración y corrección del ambiente familiar. La diversidad de ambiente material y personal corta en el niño hábitos de conducta indeseable y puede dar lugar a preciosas experiencias nuevas: una relativa independencia de los padres, merma de las pretensiones en un grupo numeroso, conocimiento de nociones útiles y de formas de comportamiento.

III. HABITUACION DEL ESCOLAR

Puesto que la escolaridad obligatoria abarca ocho años de la vida del niño, a partir de esa fase preescolar y durante éstos se dan características muy definidas entre el muchacho de cursos primeros y el adolescente de los últimos, seguimos la línea evolutiva sin perder de vista el aspecto transversal de madurez progresiva dentro de cada etapa.

C. *La habituación del escolar de los seis primeros cursos*

Iniciada la escolarización sistemática del niño existen factores decisivos en el comienzo con los que debe contar la habituación por ser decisivos a lo largo de la escolaridad.

C.1. *Reducción de los momentos de desconcierto*.—Están ligados, bajo el aspecto ahora considerado, al rápido desarrollo físico de la edad, con fácil invasión de enfermedades que desconciertan de varias maneras al muchacho dada su gran receptividad para las infecciones.

Tanto los padres como el personal docente deben atajar los retoños de infantilismo en los momentos que reclaman su asistencia y cuidados, así como procurar la readaptación ya al trabajo, ya a los compañeros en cada retorno a la escuela, con mayor atención en los casos de ausencia y aislamiento prolongados, que amenazan alterar las fases de un normal desarrollo de los intereses y capacidades.

C.2. *Buen encauzamiento de la experiencia en la escuela*.—La *regularidad en la asistencia a clase, la continuidad ordenada en el trabajo y en la discipli-*

na, son factores de formación y de choque, pero hay que introducirlos con equilibrio, sin romper bruscamente con los hábitos de conducta anteriores: juego, variedad y relativa libertad, serena alegría, afecto...

Hay que evitar con muchísimo cuidado el anuncio anticipado de la escuela como látigo castigador de los caprichos, de la indisciplina, de las violaciones de la paz doméstica. La escuela debe presentarse unida al vehemente deseo de aprender muchas cosas hermosas, en el camino de llegar a ser mayores.

Una vez salvado el año de fragilidad, el muchacho entra en un período de adaptación nueva de estabilidad, de organización del carácter, de socialización.

C.3. *Desarrollar la capacidad de esfuerzo.*—El educador tiene ocasión favorable para desarrollar la capacidad de esfuerzo del muchacho y para desarrollarla con vistas a fines formativos.

Es el tiempo de los ejercicios de endurecimiento físico, tan útil para la vida. Sin excesivo peligro de enfermedades ni de agotamiento, el muchacho puede ser empleado en ejercicios que exijan el uso del cuerpo, la resistencia y superación del cansancio.

Exigirle la atención voluntaria en el trabajo de clase, personal o colectivo, aunque sea pesado o fatigoso, sobre todo cuando pida reflexión y observación de reglas. Se ha de conseguir sin amenazas, con trabajos de gran interés por su contenido y por el método.

C.4. *Iniciar la formación de una conducta buena y constante.*—Se encuentran en el educando condiciones favorables para la formación de hábitos, para fijar orientaciones de pensamiento, de valoración, de acción. Con firmeza, con un método lleno de iniciativa y de afecto y, sobre todo, ofreciendo metas a largo plazo podemos conseguir la victoria sobre la pereza e inestabilidad de la imaginación y de la sensibilidad.

Es preciso, no obstante, superar la repetición rutinaria puramente mecánica: el muchacho debe comprender y más aún beneficiarse del valor y ventajas de una acertada y racional repetición.

C.5. *Encauzar la estructuración inicial del carácter.*—Tratará el educador de conocer a tiempo los defectos, malas tendencias en sus primeras manifestaciones, la presencia de un defecto ya dominante. No basta detenerse en formas superficiales, es necesario descubrir la naturaleza de las causas más hondas. Pereza, desobediencia, orgullo, doblez, gula, vanidad, tienen raíces hondas y a veces remotas.

Pero no hay muchacho que no tenga buenas cualidades y de ordinario una que sobresalga entre todas.

La habituación adquiere un aspecto positivo-negativo de llamada para cultivar las buenas cualidades y para corregir y atenuar las malas. Eficazmente contribuirán los mandatos, enseñanzas, aprobaciones y autorizaciones, reprobaciones y censuras, más aún los ejemplos y, sobre todo, las situaciones espontáneas o buscadas, que promoviendo un activo ejercicio de las virtudes desaconsejen y desalienten la mala conducta.

En caso contrario, el muchacho queda comprometido o perjudicado por los conflictos y presiones ex-

teriores que lo ahogan o desvían, produciéndole el aislamiento en sí mismo o el brotar de complejos afectivos.

C.6. *Madurez progresiva de los procesos intelectivos del pensamiento lógico, de los razonamientos de causalidad física de relación y comparación.*—La habituación dirige y gobierna la observación, reflexión y expresión verbal a este nivel. Este desarrollo de la razón mnemotécnica y práctica condiciona el ensanchamiento del saber y del poder, el proceso del conocimiento y adquisición de habilidades. Los problemas prácticos, que precisamente la inteligencia práctica del muchacho debe saber resolver en la clase, en el juego, en la vida, adquieren ya la significación del «cometido» que hay que desempeñar a todo trance.

Evitando desviaciones de pragmatismo, importa mucho ayudar al muchacho a *servirse con método de los instrumentos del trabajo escolar y de la vida ordinaria* (observación, experimentos, confrontación crítica con los objetos) y a *cultivar el uso de la razón práctica.*

Aprovechando las grandes disponibilidades de energía y la exuberancia de voluntad de juego y de acción, la enseñanza teórica en estos años debe ir acompañada de formas variadas de trabajo manual, artístico, mecánico, artesano, agrícola; al paso que el aprendizaje profesional debe enriquecerse de cultura general, literaria, científica, histórica. Para todos, éstos son los años más a propósito para el estudio de las lenguas extranjeras.

C.7. *Fomentar el progreso social.*—El principio fundamental podría ser: inserción y conformación sin conformismo. Es necesario vencer el peligro de absorción de la personalidad, que resultaría disminuida ante la tentación de aprovechar la complejidad de las situaciones para faltar a la verdad. Es necesario reaccionar, educando al muchacho en la lealtad, tratándolo con lealtad, no tentándolo con la deslealtad.

En los trabajos escolares (tareas, lecciones, encargos); en la conducta doméstica (relaciones con los padres, hermanos, parientes); en las amistades, juegos, actividades con los compañeros, debe salvarle la lealtad, hay que ayudarlo a captar sus ventajas de premio exterior y moral y llegar a infundirle un hábito.

El muchacho necesita experiencias frecuentes y amplias de responsabilidad para evitar que la conciencia colectiva sustituya a la personal, excluyendo problemas personales de mérito, de culpa, de causa.

La escuela proporciona la experiencia de obediencia a autoridades y leyes impuestas al margen de la natural relación afectiva. El juego, la obediencia a reglas de acción y de grupo libremente elegidas, aceptadas o convenidas.

El yo social hace que a veces el muchacho empiece a evadirse de la familia y únicamente se sienta escolar, colegial, amigo, miembro de la banda y de la asociación. Sería un daño grave.

La vida y la instrucción (principalmente escolar) tienen que proporcionarle motivos de apertura civil y humanitaria, de sentido patriótico e internacional.

Al menos a nivel mental, el muchacho advierte las estructuras sociales fundamentales, la cultura de la sociedad y de los grupos menores y empieza a introducirse en ellos.

Para promover su maduración social es indispensable que la familia reconozca al muchacho, merecedor de una nueva categoría y dignidad; que la escuela le dedique un nuevo método de trabajo y de disciplina; que el grupo juvenil le ofrezca formas articuladas de responsabilidades y de ejemplos vivos.

D. *La habituación del adolecente de los dos últimos cursos*

La adolescencia es el período decisivo para la orientación de la vida, es decir, para el éxito de la educación. Intervienen dos órdenes de factores: una *profunda transformación interior*, que descubre al muchacho horizontes nuevos de plena libertad personal de expresión y una *más intensa presión* del exterior, ejercida por el ambiente social en sus múltiples formas y con particular eficacia.

En este período, cuya fase aguda se encuentra entre los trece-catorce años, el adolescente es una persona que *sale de la infancia* (ya no es un niño, pero conserva regresivamente todavía algunos aspectos de la niñez) y *entra en la madurez* (todavía no es un adulto, pero anticipa progresivamente sus formas). El problema pedagógico fundamental ya no es mantener el equilibrio infantil, insuficiente, sino *ayudar y dirigir la libertad* naciente en sus formas y contenidos, con sentido realista de sus capacidades y debilidades.

El problema del adolescente es principalmente interior, problema de *unificación* de las funciones internas en intenso proceso de maduración. Es de orden físico, mental, afectivo, social y moral. Es problema de elaboración de un juicio global acerca de la realidad y de la vida, en la que será llamado a integrarse amplia y definitivamente más adelante.

En este arranque hacia la emancipación el muchacho no formula sus reclamaciones con expresiones verbales, sino que las sufre y afirma sordamente, considerándose satisfecho si el educador le sale al encuentro con una adecuada evolución de relaciones y de ofrecimientos. Por esto cabría decir mejor habituación del educador al adolescente más que la contraria.

D.1. *El educador como jefe, guía, amigo.*—La creciente capacidad autoeducativa de los adolescentes pide que la forma del magisterio sea cada vez más «ministerio», servicio que estimula, dirige y guía los principios interiores de desarrollo. La habituación ya no puede ser *sobre* el muchacho, sino *con* el muchacho inserto en el grupo familiar, escolar, etc., con claro cometido de estímulo y guía.

D.2. *Relación educativa con el adolescente.*—Definida por los verbos *aceptar* y *guiar*. El adolescente, sin perder el contacto con el educador, necesita comprobar cómo va él tomando la dirección de su vida

a medida que progresa. Método básico es la *comprensión*, sin debilidades ni excesiva indulgencia, menos aún aparentando no ver para evitar la obligación de realizar intervenciones que cuestan sacrificio para las que no se está preparado.

Descubrir intuitivamente la necesidad de intervención, ya que al adolescente le cuesta mucho declararla.

Son necesarias *coherencia* y *competencia*, porque el adolescente es exigente respecto de la ejemplaridad del educador, que debe precederle en la acción, y a la validez de las normas directivas, de las que es defensor y portador.

El educador tiene que aceptar al adolescente con su condicionamiento hereditario, físico, afectivo, temperamental, operativo, mental, social, ideológico, con sus relativos méritos y límites; por otra parte, ha de reconocerle la iniciativa, el derecho en el trabajo personal, en la amistad y en la experiencia, por ser elementos formadores del carácter; no hay que olvidar tampoco el alentarle, ayudándole a superar los fracasos, estimularle a continuar y recobrar, proporcionarle ocasiones e instrumentos para ejercitarse.

D.3. *Cuidado del desarrollo intelectual.*—Alrededor de los doce-catorce años el muchacho llega a la posesión de las funciones lógicas. Pero sólo al comienzo de su ejercicio, que las debe llevar a la perfección de forma y de contenido; de otro modo se realiza una detención y retroceso en el desarrollo.

Tres principios de habituación rigen las intervenciones encaminadas a lograr la *funcionalidad intelectual* del adolescente:

a) *Dejar amplia libertad de ejercicio* de las funciones mentales.

b) *Proporcionar ocasiones, materia, instrumentos.*

c) *Tomar parte en la actuación del muchacho* con tacto delicado, en clima de dirección del trabajo, con libre expresión del pensamiento de aquél. La función ordenadora del educador es importante. El muchacho puede desconcertarse con la cantidad de nuevos conocimientos y crearle problemas teóricos, afectivos o morales dada la intensidad emotiva con que vive sus progresos. Por esto, su campo de conocimientos debe contar lo antes posible con *puntos de apoyo*, concretados en los valores supremos de la realidad y de la existencia.

Es necesario *proporcionar asistencia-guía del desconcerto del chico* en el momento del *descubrimiento de los valores negativos* (errores, culpas, disensiones, luchas, escándalos) del mundo cercano familiar, cívico-político, educativo y del lejano mundo histórico. La abundante contraposición del bien copresente, la comprobación realista de las dificultades y límites humanos, valen mucho más que la negación del mal o la oposición al adolescente, que ve y juzga.

Terminamos aquí el esquema de la habituación en el proceso de desarrollo, pues los hábitos de trabajo y estudio se abordan en otros artículos.

Didáctica y hábito intelectual

Vamos a dar por supuesto—sin intención polémica alguna, por el momento—que la Didáctica se ocupa del estudio de la actividad instructiva que tiene por objeto la producción de la educación intelectual.

Tampoco se hará objeto de discusión, por ahora, si la educación intelectual connota necesariamente la rectitud moral de la conducta humana, aun cuando ésta esté referida exclusivamente a la actividad intelectual. Entendemos simplemente por educación intelectual la perfección de la mente, adquirida mediante la instrucción, que dispone a la facultad para ejecutar habitualmente con corrección, es decir, con seguridad, rapidez y perfección los actos que por su naturaleza le son propios.

Por ARSENIO PACIOS
Catedrático de la Universidad de Madrid

Con ello queda dicho ya que la instrucción verdaderamente educativa no solamente es causa del saber, sino también de la perfección en el obrar de la facultad intelectual; en una palabra, de la educación intelectual. Así, mientras el efecto natural de la simple actividad instructiva es la posesión de la ciencia, del saber, el efecto natural de la actividad instructiva educativa es una perfección más compleja del entendimiento y, consiguientemente, de las demás facultades cognoscitivas, que bien pue-

de llamarse educación intelectual, aun cuando de suyo y directamente no tenga nada que ver con la perfección moral del sujeto que la adquiere.

Si, pues, la Didáctica es la ciencia de la instrucción educativa, es decir, en cuanto que esa instrucción reúne las condiciones necesarias para producir, como en efecto natural, la educación intelectual, y dado que la actividad productora de un efecto debe regirse por este mismo efecto considerado como el fin que se debe alcanzar; dicho se está cuán importante ha de ser determinar la naturaleza de ese efecto, en nuestro caso de la educación intelectual, como perfección del hombre. En efecto, de la idea que nos formemos de esta perfección dependerán las normas y reglas a que habrá de ajustarse la actividad instructiva si ha de lograr el objeto propuesto.

Prescindiendo, pues, de las implicaciones morales que pudiera tener esta perfección, por formar parte del conjunto de cualidades de la persona humana, toda ella transida y empapada de moralidad, lo cierto es que la educación intelectual, al menos metodológicamente, puede considerarse como una cualidad que atañe exclusivamente a la actividad que naturalmente corresponde al entendimiento. Ahora bien, esta facultad no dice referencia propiamente hablando al bien como tal, sino a la verdad. Entendimiento perfecto será, pues, aquel que se halla perfectamente dispuesto para realizar la actividad que le es propia por su misma naturaleza: conocer el ser, y conocerlo con la máxima perfección posible.

Ahora bien, el entendimiento, como ya se ha dicho, se halla naturalmente inclinado a conocer el ser, y a conocerlo con verdad. Parece, pues, que no le es necesaria ninguna perfección sobreañadida que le faculte de modo especial para realizar las operaciones que le son propias. A lo sumo lo que necesitará es un grado de desarrollo y maduración entitativos que le permitan ejercer su actividad natural.

Sin embargo, esto no es así; puesto que si bien el entendimiento no necesita ninguna perfección adicional para obrar conforme a su naturaleza, es decir, para conocer, sí necesita esa perfección para ejercer esa actividad de un modo perfecto y con carácter habitual. Y esto es precisamente lo que añaden los hábitos a las facultades que son capaces de recibirlos o de adquirirlos.

Las facultades, efectivamente, no necesitan —para ejecutar los actos que les son propios—

ninguna perfección sobreañadida. Les basta con su propia perfección para actuar, con la sola condición de que su objeto formal propio se les haga presente. La vista ante el objeto luminoso presente al sentido, ve inmediatamente. El entendimiento, ante un objeto inteligible en acto, entiende por su propia virtualidad.

En este caso podemos decir que las facultades se hallan intrínsecamente determinadas, por su propia naturaleza, a realizar los actos que les son propios, sin necesidad de ninguna otra perfección añadida que les determine a ello. Y esto es válido sin restricciones para todas las facultades vinculadas intrínsecamente a la materia, como son los sentidos, tanto externos como internos.

También el entendimiento y la voluntad, intrínsecamente independientes de la materia, se hallan determinados por su propia naturaleza a obrar ante el objeto formal propio que se les ha hecho presente. Pero la determinación a obrar del entendimiento le es natural solamente respecto a obrar o no obrar. Queda todavía la posibilidad de conocer de una manera o de otra; de una forma más correcta, más perfecta, más ágil y segura, o de un modo rudimentario, vacilante, tosco, confuso. En ambos casos la acción fluye de la misma naturaleza actuada por su objeto formal propio. Pero los modos de actuar son muy distintos en uno y otro caso.

Y es que las facultades espirituales, aunque determinadas por su propia naturaleza a obrar, se hallan indeterminadas, sin embargo, respecto a los diversos modos posibles de obrar. Para vencer esta indeterminación y hallarse establemente inclinadas a actuar de determinado modo necesitan una nueva perfección que sea en ellas como la fuente, no de la misma operación, sino del modo establemente perfecto según el cual actúan. Y esto es precisamente el hábito.

El hábito es una cualidad que determina establemente a la facultad en que radica en orden al modo de operar. Por ser perfecciones de la facultad son, en cierta manera, actos de la misma. Pero, por respecto a los actos ejecutados por dicha facultad, son la fuente, la causa del determinado modo más o menos perfecto según el cual la facultad los realiza. El hábito se halla así a medio camino entre la facultad y su operación y modifica accidentalmente a la facultad y, consiguientemente, sus operaciones.

Si la educación intelectual es la perfección a que puede llegar el entendimiento en las operaciones que le son naturales, es manifiesto que esta perfección, adquirida por el esfuerzo del hombre, coincide con el hábito operativo bueno del mismo entendimiento.

Ahora bien, estas posibles determinaciones adquiridas del entendimiento responden a la indiferencia en que esta facultad se halla, bien respecto a las distintas clases de actos que puede realizar, bien a los distintos modos según los cuales puede realizar una misma clase de actos.

Ello nos lleva de la mano a examinar los aspectos material y formal de la educación intelectual.



Existe, efectivamente, en las facultades capaces de hábitos, una doble indiferencia en orden a sus operaciones: una, la que pudiéramos llamar objetiva, y otra, la subjetiva.

En el entendimiento, y por extensión en todas las demás facultades cognoscitivas, la indiferencia objetiva es una indiferencia «ad plura objecta», que se vence determinándola a unos u otros objetos concretos, a objetos de uno u otro género. Así se puede hablar de distintos hábitos científicos, como el matemático, el histórico, el de las ciencias experimentales, el filosófico, etc.

Los que cultivan con particular esfuerzo alguno de estos dominios científicos adquieren una especial aptitud para conocer e investigar en ellos. En el fondo lo que pasa es que la simple adquisición de conceptos en un ámbito determinado del saber deja al entendimiento dispuesto para reconsiderar nuevamente «prout voluerit» los objetos mentados por esos conceptos. La ciencia subjetiva es exactamente este hábito nacido del previo conocimiento de los distintos dominios científicos. Esta indiferencia objetiva de la que venimos hablando es removida por la presencia de esas representaciones mentales—especies o conceptos—que actúan a la facultad y la disponen a conocer mejor los objetos que representan.

En cuanto que dichas especies suponen una determinación de la indiferencia de la facultad y, por consiguiente, una disposición estable a actuar en determinado sentido, se comportan como hábitos y pueden ser consideradas por extensión como tales. Pero en realidad de verdad no son aún el hábito intelectual en sentido estricto.



La indiferencia subjetiva es la capacidad que el entendimiento tiene para determinarse de diversos modos en orden a las mismas espe-

cies, manipulándolas y ordenándolas en el juicio y en el razonamiento para obtener deducciones verdaderas o falsas. Para proferir un juicio basta con conocer el alcance del sujeto y del predicado. Pero dicho juicio puede hacerse de muchas maneras: imprudentemente, sin haberse parado a examinar si el predicado conviene verdaderamente al sujeto; infundadamente, cuando la afirmación o negación se hace sin haber constatado la identidad o discrepancia de los dos términos; o bien correctamente, cuando el acto de juzgar es fruto de un atento y eficaz examen de los elementos que componen el juicio. Asimismo, todos los hombres razonan; pero va un abismo de la precisión, el rigor y la fuerza conclusiva de los razonamientos expuestos por un hombre verdaderamente formado, a la imprecisión y torpeza de los formados por otro carente de educación intelectual.

El hábito intelectual en sentido estricto consiste en esta determinación subjetiva, distinta de los conceptos o especies en sí mismos considerados, que vence esa indiferencia del entendimiento y le inclina a conocer con perfección, con verdad y seguridad los objetos mentados por los conceptos.

De aquí que sólo por analogía se puedan considerar como hábito intelectual las especies que materialmente constituyen la ciencia. Esas especies son constitutivas de los diversos hábitos científicos. Son el elemento material sobre el cual adviene la forma cualitativa del hábito intelectual propiamente dicho. Son la materia sobre la cual se ejercita el hábito; de tal manera que, sin ellas, no sólo no puede existir la perfección del conocer, sino ni siquiera la simple operación de conocer. Sin ellas no sería posible el hábito intelectual; pero no lo constituye formalmente.



Por lo mismo, no sería correcto identificar el hábito intelectual con las especies de los conocimientos adquiridos y conservados habitualmente en el entendimiento. Esas especies son múltiples y se pueden agrupar en diversos grados o tipos, según los formados por los objetos de que son expresión mental; en tanto que el hábito intelectual ha de concebirse como una «qualitas simplex», mera forma simple, incompatible con la diversidad de hábitos o cualidades parciales.



Esta simplicidad del hábito intelectual y su oposición a la multiplicidad de los llamados hábitos científicos es un indicio más que nos lleva a distinguir en la educación intelectual el aspecto material y el formal, formado el primero por los hábitos científicos y el segundo

por el que venimos designando con el nombre de hábito intelectual.

Efectivamente, por lo que esta perfección del entendimiento tiene de material es capaz de multiplicidad y de extensión. Por lo que tiene de formal, es capaz únicamente de diversos niveles de intensidad.

Los hábitos científicos no sólo pueden ser muchos o pocos para una misma persona, sino que pueden ser más o menos extensos de acuerdo con el número de objetos a que se refieren los conceptos poseídos.

El hábito intelectual sólo puede crecer en la intensidad de la perfección con que el entendimiento actúa, siendo esta perfección indiferente a la diversidad y a la extensión mayor o menor de los dominios científicos considerados. La disposición del entendimiento respecto al acto de conocer—sea el que fuere—puede ser cada vez más perfecta, más idónea y eficaz. El resultado del hábito intelectual es una mayor precisión, un mayor vigor, una especial facilidad, adquiridos por la facultad para ordenar y sistematizar los conceptos, para construir juicios y descubrir otros nuevos mediante razonamientos correctos y rigurosos.

Cierto que sin conceptos, sin especies, no se pueden desarrollar estas actividades. Mas por eso decimos que aquéllos son como el aspecto material en que consiste la educación intelectual, de tal modo que sin ellos ésta ni siquiera es posible. Pero ésta no se puede confundir con ellos. Es más bien una disposición o habilidad subjetiva intelectual que nos hace especialmente capaces para manipular y ordenar adecuadamente los conceptos. «La ciencia supone la ordenación de las especies inteligibles (conceptos); es, pues, una especial habilidad del entendimiento para servirse de dichas especies.» (De pot., g. 4, a. 2, ad. 20.)

Esta ordenación de las especies, nota Suárez, sólo puede verificarse por una cualidad o disposición subjetiva que habilita el entendimiento para juzgar y asentir bajo dichas especies (Disp. Metaph. d.44, s.5, n.3-8).

Traducidas estas consideraciones a nuestro tema, nos encontramos con que la educación intelectual, formalmente considerada, viene constituida por el hábito intelectual en sentido estricto. Mientras que la simple instrucción—como perfección, no como actividad—coincide con los hábitos científicos de que hemos hecho mención. Mas esta instrucción, que también pudiéramos llamar erudición, cantidad de conocimientos poseídos, representa el as-

pecto material de la verdadera perfección intelectual o educación intelectual; mientras que la educación intelectual, formalmente considerada, se identifica con el hábito intelectual y es la especial disposición adquirida por el entendimiento, mediante el adecuado ejercicio, para hacer un perfecto uso de los conocimientos poseídos en orden a disponerlos y sistematizarlos correctamente y descubrir nuevas verdades.

La Didáctica, pues, considera la instrucción-actividad no ya en cuanto lleva a la posesión de conocimientos, sino en cuanto desemboca en esta perfección formal del entendimiento. Para lo primero se basta y se sobra la Metodología didáctica. Lo segundo pertenece en exclusiva a la Didáctica pedagógica. La simple instrucción-actividad tiene por efecto natural y propio la simple instrucción-perfección. No alcanza, pues, de suyo, más que al aspecto material de la educación intelectual. ¿Cuál será la actividad que produzca de suyo y por resultancia el efecto que venimos llamando educación intelectual?

Tiene que ser también su causa la instrucción-actividad, tanto en lo que tiene de transitiva (enseñanza) como en lo que tiene de inmanente (aprendizaje), siempre que se realice ajustándose a determinadas condiciones, que es tarea precisamente de la Didáctica dilucidar. Pero, por de pronto, ya se puede adelantar que refiriéndose la educación intelectual formalmente al modo perfecto de estar dispuesto el entendimiento a su operación, también dependerá la producción del hábito intelectual formalmente considerado del modo perfecto de ejercitar dicho entendimiento a través de una instrucción que sólo así será realmente educativa. No será, pues, tanto lo que se enseña y aprende como el modo de enseñarlo y aprenderlo lo que conducirá a la auténtica educación intelectual.

En resumen: que si la instrucción-actividad desemboca naturalmente en la sola instrucción-perfección o hábito científico, la instrucción educativa nos lleva a la educación intelectual o hábito intelectual formalmente considerado. Y será misión de la Didáctica conocer la naturaleza, las leyes y las condiciones de eficacia de ese proceso instructivo-educativo, y será ajeno a ella todo cuanto directa o indirectamente no contribuya a su esclarecimiento.

La formación de hábitos

y los principios de aprendizaje

Por M.^a TERESA LOPEZ DEL CASTILLO
Inspectora de Enseñanza Primaria -Barcelona

La aparición de un apartado específico dedicado a la «habituación» en los Niveles de Promoción constituyó una novedad sin precedentes en nuestros planes de estudio, recogida más tarde, con modificaciones, en los Cuestionarios de 1965.

Muchos se preguntaban si era necesario dedicar un cuestionario especial a estas actividades, al lado de las unidades didácticas, el lenguaje o la religión, lo que equivaldría a equipararla con las demás asignaturas o materias escolares, cuando en

realidad la formación de hábitos no constituye una subdivisión del trabajo escolar, sino que se logra, o puede lograrse, a través de todas las materias y actividades escolares.

Esta opinión parece confirmada al examinar los programas editados por el C. E. D. O.-D. E. P., que no dedican apartado especial al desarrollo del «cuestionario» de habituación, si bien aluden reiteradamente a la formación de hábitos específicos en los programas de todas las materias.

No obstante, el propósito explícito del legislador es intentar «una didáctica sistematizada de los hábitos» exponiendo ante el educador en forma sucinta un índice de actividades y metas que pueden ser realizables en los distintos cursos escolares, en la triple dimensión operativa, social y mental.

El propósito no podía ser

más laudable y oportuno por cuanto el aumento progresivo de «conocimientos» en las diversas materias amenaza sumergir el trabajo escolar en un «instructivismo» en detrimento de la formación total del alumno, que requiere algo más que «saber» o «saber hacer». Requiere, como todos sabemos, un desarrollo de formas de conducta adecuadas ante las diversas situaciones de la realidad. Y es en esta perspectiva donde se sitúa la formación de hábitos.

Concepto del hábito

El hábito, como es sabido, constituye una forma de comportamiento que tiene las características de ser aprendida, relativamente permanente y total o parcialmente automatizada.

El niño y el adulto están formando hábitos continuamente por simple economía vital, ya que, ante situaciones que se repiten, el sujeto tiende a repetir las respuestas dadas con anterioridad, siempre que le hayan resultado eficaces. De esta forma la respuesta ante situaciones semejantes llega a ser idéntica y se hace inconsciente automática. El niño en la escuela está igualmente formando hábitos: al aprender una lección, al tratar con sus compañeros, al sentarse o manejar sus útiles de trabajo. La responsabilidad del educador es precisamente organizar la actividad escolar y orientar la conducta del niño de tal modo que esos hábitos sean buenos, correctos, adecuados.

¿Y cuándo podemos decir que un hábito es bueno? Me parece que el hábito como cualquier conducta puede calificarse de buena si reúne estas tres notas:

1) **Estar adaptada a la realidad objetiva**, o mejor tener en cuenta los datos de la realidad. El niño que coge el lápiz defectuosamente, o que reacciona con llanto en cualquier situa-

ción difícil, o que acostumbra responder irreflexivamente a cualquier pregunta o, por el contrario, no se atreve nunca a dar la respuesta aunque la conozca, tiene hábitos defectuosos, estereotipados, porque no se adaptan a las exigencias objetivas de la situación.

2) **Ser proporcionada a las capacidades del sujeto**. Evidentemente, conductas y hábitos que son adecuados en niños de seis años no serían normales en niños de doce. Los cuestionarios intentar dar una graduación de los hábitos exigibles, que deben cultivarse y fomentarse en cada curso escolar. Desde luego juega aquí un gran papel la variabilidad individual de los niños. Pero debería ser una preocupación constante del maestro estimular el perfeccionamiento constante de los hábitos de sus alumnos, mantener el nivel de exigencia para que el alumno no se estabilice en formas de conducta que puede mejorar tanto en el aspecto operativo como en el social e intelectual.

3) **Ser congruente con el sistema de valores aceptado**. No podemos aceptar formas de trabajo escolar que fomenten hábitos de envidia, insinceridad (copia, por ejemplo), falta de colaboración, agresividad o egoísmo, aunque, por otra parte, estimulen el aprendizaje intelectual o favorezcan la disciplina externa dentro del aula.

¿Cómo se forman los hábitos?

Aunque la reiteración de actos sea una condición necesaria para la formación del hábito, la experiencia diaria y la investigación científica nos demuestran, sin lugar a dudas, que no es condición suficiente. No sería exagerado afirmar que una gran parte del fracaso de cierta educación tradicional ha residido precisamente en creer que basta obligar a los niños a realizar diariamente ciertos actos para conseguir hábitos fuertemente arraigados. Con tal sis-

tema lo que se consigue muchas veces es provocar el rechazo del sujeto, o crear individuos hipócritas, que desarrollan conductas contrarias en cuanto cesa la coacción o vigilancia.

Ya hemos dicho que el hábito es una conducta aprendida y, por tanto, si queremos saber cómo se forman tendremos que tener en cuenta algunas de las conclusiones más comúnmente aceptadas de la psicología del aprendizaje. Desde luego los investigadores no han llegado, y probablemente se tardará mucho en llegar, a una teoría satisfactoria del aprendizaje. Pero desde el punto de vista práctico existen relaciones suficientemente demostradas que pueden ayudar al educador en su difícil tarea. Siguiendo a Thorpe y Schuller los llamaremos «principios del aprendizaje», y a los efectos que nos interesan podemos enunciar los siguientes:

Principio de la motivación. El aprendizaje se produce mejor y es más duradero cuando el sujeto está motivado.

Se ha definido la motivación como «un estado o disposición del individuo a manifestar ciertos comportamientos o perseguir ciertos fines». El origen de tal estado o disposición se halla sin duda en las necesidades del hombre, mas no sólo en las necesidades fisiológicas (como a veces se ha afirmado), sino en las necesidades de la persona humana completa como organismo que se desarrolla, individuo que se afirma en la sociedad y el mundo que le rodea y ser que pretende dar un sentido a su vida. Quiere ello decir que existen una gran diversidad de motivos (a veces en conflicto), y que aunque algunos son relativamente persistentes, otros se desarrollan, varían o desaparecen a lo largo de la vida.

El mejor conocimiento de las necesidades del niño y, por consiguiente, de su motivación ha aportado y aportará una indu-

dable mejora de las técnicas pedagógicas, no para manipular la conducta del ser humano con fines utilitarios (como la propaganda o la publicidad), sino para canalizar la satisfacción de esas necesidades mediante hábitos positivos para sí mismo y para la sociedad. Hoy sabemos que existen algunas necesidades básicas que, pese a las diferencias individuales, experimentan todos los seres humanos, tales como la necesidad de afecto, de actividad, de seguridad, de conocer cosas nuevas, de poner a prueba las propias capacidades intelectuales y físicas, de participar en actividades de grupo, de ser valorado, etcétera. Cualquier «didáctica sistematizada de los hábitos» ha de prestar la máxima atención al estudio de la motivación en los niños.

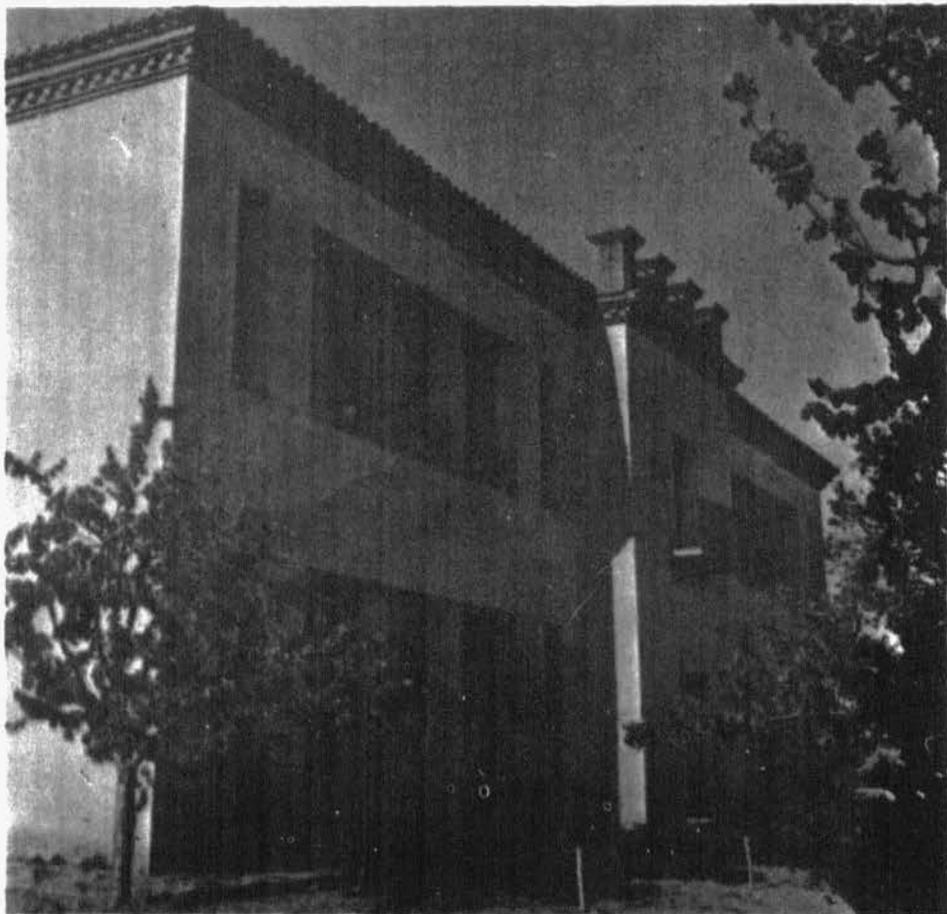
Pero sabemos también que no todos los motivos son igualmente eficaces para el aprendi-

zaje. Parece suficientemente demostrado que los motivos **intrínsecos** producen en general un aprendizaje mejor que los motivos extrínsecos. La curiosidad, el deseo de autoestima, el afán de superar dificultades son, por ejemplo, motivos extrínsecos a los que el educador puede apelar.

No deben rechazarse, sin embargo, los motivos extrínsecos, ya que es difícil imaginar que todos los hábitos que exige la vida, y que la escuela tiene la obligación de formar, pueden lograrse con una ejercitación intrínsecamente motivada. En tal caso, conviene tener en cuenta que la recompensa y el éxito es más eficaz que los castigos y los fracasos. Y no sólo porque estimulan más directamente el aprendizaje, sino porque el castigo y el fracaso tienen efectos secundarios de carácter negativo sobre la personalidad total del niño.

Principio de la capacidad o nivel de maduración. El aprendizaje sólo es posible cuando el sujeto posee la capacidad física o intelectual para ejecutar las tareas que este aprendizaje implica.

Este principio tiene dos vertientes de aplicación: si pensamos que la capacidad de los individuos varían según el desarrollo alcanzado con la edad, diremos que el aprendizaje ha de adaptarse al «nivel de maduración» de los sujetos. Si consideramos que las capacidades varían de unos individuos a otros, afirmaremos también que el aprendizaje ha de adaptarse a las «diferencias individuales». Mucho ha progresado la pedagogía en el estudio de ambos aspectos y algunos de los movimientos más renovadores, como los de la llamada «escuela no-graduada» se apoyan en este principio.



Las consecuencias para la formación de hábitos son claras y los cuestionarios las ponen de manifiesto al presentar una graduación de los hábitos en los diferentes cursos. Mas ésta es una pauta general, y queda siempre al maestro la responsabilidad de conocer las capacidades individuales de sus alumnos para estimularlas, cultivarlas y no exigir más de lo que el niño realmente «puede» hacer. Ni tampoco menos, pues en tal caso frustramos sus posibilidades de desarrollo.

Principio de la práctica o ejercitación. El aprendizaje de algunas destrezas o habilidades requiere la reiteración de los actos correspondientes

Este principio del que se ha usado y abusado en la antigua pedagogía ha sido objeto de las más duras críticas, y hoy apenas se sostiene si no es con ciertas modificaciones. En primer lugar no puede considerarse aisladamente, sino en conexión con los otros principios que estamos enunciando, pues una práctica que no esté motivada ni tenga en cuenta las capacidades del aprendiz no podrá ser eficaz para el aprendizaje. Mas dando esto por supuesto, todavía hay que añadir que la ejercitación sólo facilita el aprendizaje en determinadas condiciones, la más importante de las cuales es que el aprendiz pueda evaluar los resultados de su ejecución. Debe saber si su tarea es incorrecta, en qué aspectos lo es y hasta qué punto se ha aproximado a la meta deseada. Lo contrario es práctica «ciega» que sólo por casualidad podrá lograr un progreso apreciable y con mucha frecuencia consigue un retroceso o la fijación de hábitos defectuosos.

El conocimiento de los resultados es necesario porque pro-

porciona información al sujeto acerca de su acción y le da la posibilidad de corregirla, pero también probablemente porque le hace sentir satisfacción por los avances logrados, y en tal sentido se relaciona con el principio siguiente.

Principio del éxito o recompensa. El aprendizaje se realiza mejor y es más duradero cuando el que aprende puede experimentar éxito o satisfacción como resultado de su tarea.

Cualquiera que sea la explicación teórica de este principio parece uno de los más firmemente reconocidos y de los que presentan más evidencia empírica. Desde luego se halla íntimamente relacionado con el principio de la motivación, pues un mismo resultado puede ser satisfactorio o no para un sujeto en relación con sus aspiraciones y necesidades íntimas. En general, los niños sienten satisfacción (como los adultos) por haber dominado una tarea, por merecer la aprobación de sus superiores o por mejorar su «status» social entre los compañeros. De estos y otros estados satisfactorios que pueden ser consecuencia del aprendizaje, el que depende más directamente del maestro es la aprobación o alabanza, y es al que con más frecuencia se recurre en la escuela. Mas para que la aprobación sea eficaz, según este principio, debe ser una consecuencia de la tarea, lo que desde un punto de vista práctico quiere decir que no debe premiarse o alabarse todo lo que el niño haga, sino aquellas realizaciones que conducen al aprendizaje deseado. Prodigar la alabanza no es ineficaz siempre que el niño la haya merecido, y podrá merecerla cuando le proponamos metas o tareas asequibles a sus posibilidades.

Principio de la organización. El aprendizaje se produce mejor y es más duradero cuando el que aprende puede percibir relaciones significativas entre los elementos del fin hacia los que se dirige su trabajo.

También en el aprendizaje de hábitos tiene aplicación este principio, ya que en lugar de enseñar al niño hábitos aislados deberemos enseñarle formas de conducta integradas en normas generales de comportamiento.

Si queremos formar el hábito de limpieza podremos aumentar la limpieza en sus varias formas específicas: cuadernos, vestidos, aseo corporal, etcétera; pero deberemos establecer relaciones entre las diversas conductas y explicar a los niños, al nivel que permita la edad, la razón de tales comportamientos (higiénica, estética, social). En forma semejante deberá procederse para hábitos sociales e intelectuales, como puntualidad, veracidad, corrección en el diálogo, reflexión sobre los propios juicios, etc.

Posiblemente la exposición de estos «principios» resulte demasiado general y esquemática para su inmediata aplicación a la resolución de los difíciles problemas que plantea la actividad formativa diaria en la escuela. Es evidente que una «didáctica sistematizada de la habituación» requerirá elaboraciones mucho más amplias y especificadas, pero creemos que no es del todo inútil reflexionar sobre estas condiciones básicas del aprendizaje y preguntarnos si al programar y orientar la formación de hábitos en nuestros alumnos las hemos tenido suficientemente en cuenta.

BIBLIOGRAFIA

- HILGARD, E. H.: *Teorías del aprendizaje*. F. C. E. México, 1961.
HILL, W. F.: *Teorías contemporáneas del aprendizaje*. Paidós. Buenos Aires, 1966.
THORPE, L. P., y SCHMULLER, A. M.: *Les théories contemporaines de l'apprentissage*. P. U. F. Paris, 1956.

La adquisición de conocimientos y la habituación intelectual

DOMINGO J. PULPILLO RUIZ
C. E. D. O. D. E.

Los dos aspectos que vamos a tratar en este tema, muy inter-relacionados necesariamente, nos llevan a iniciar el mismo con una breve alusión a lo que ha venido denominándose “materialismo y formalismo didácticos”. Lo primero hace referencia a unos contenidos o conocimientos que poseídos por el individuo constituyen en él la llamada instrucción. Lo segundo supone el desarrollo de unas potencialidades o facultades mediante una disciplina perfecta, que es lo que, en definitiva, se entiende por educación o formación humana. Actuando de una manera o de otra se llegan a adquirir unas veces capacidades o conocimientos y otras hábitos o habilidades, que nos ponen en condiciones de alcanzar el saber o insertarnos en la cultura de nuestra época o ambiente. Su enriquecimiento o aumento es algo que viene después por “añadidura”. Y es que adquisición de conocimientos y formación de hábitos, al igual que instrucción y educación (*), si no son exactamente la misma cosa, sí se dirigen al mismo fin: hacer que el niño o el joven inmaduros lleguen a ser hombres acabados.

Por otra parte, esto quizá fuera lo que le llevara a Herbart a afirmar: “No concibo una educación sin instrucción o una instrucción que no sea fundamentalmente educativa.” No tienen, pues, por qué enfrentarse ambos conceptos, ya que en el fondo de la cuestión hay un *substratum* idéntico o común. El “materialismo didáctico” quiere suponer que aprendiendo ciertas materias o llegando a saber determi-

(*) No es que la educación se pueda identificar totalmente con la formación de hábitos, pero sí los hábitos se hallan incardinados en ella. “El hombre es educable—dice González Alvarez en su *Filosofía de la Educación* (página 76)—en la justa medida de sus posibilidades de habituación.”

nadas cosas, al mismo tiempo se desarrollan esas capacidades o poderes específicamente humanos o, lo que es lo mismo, al instruir educamos. El “formalismo didáctico” intenta recorrer el camino al revés: desarrollando armónicamente esas potencialidades, como aunque desinteresándose de ciertos conocimientos concretos hay que basarse en hechos o fenómenos reales, al disciplinar o educar estamos, aunque sea sin quererlo directamente, instruyendo.

Mas antes de seguir adelante, es posible que convenga analizar separadamente los dos aspectos que nos preocupan.

¿QUÉ SON CONOCIMIENTOS Y CÓMO SE ADQUIEREN?

El conjunto de nociones o conocimientos que constituyen el primer grado del saber humano vienen a ser el recurso obligado para colocarnos inteligentemente en el mundo físico y social o ante las situaciones que la vida real nos plantee. Podíamos distinguir entre nociones y conocimientos.

Toda noción implica un concepto y un término: razón y lenguaje son funciones complementarias (1). Las nociones, una vez adquiridas, se convierten en las principales ayudas para la comprensión global de la realidad y mediante ellas el individuo organiza sus conocimientos de modo sistemático y práctico. Así son los vocablos significativos, la localización temporal y espacial de un hecho, la medida y la forma de las cosas, etc....

Los conocimientos son conjuntos de nociones or-

(1) Vid. L. ROUGIER: *Traité de la connaissance*. Editorial Gauthier-Villars. París, 1955.

ganizadas que nos llevan a poseer los primeros elementos de la ciencia e implican juicios, razonamientos y estimaciones. Se concretan en definiciones, clasificaciones, normas, principios, etc. . .

Independientemente de una consideración lógica o epistemológica de la función cognoscitiva en su conjunto, que nos llevaría a tener que hablar de la relación sujeto-objeto, de la inmaterialidad de las representaciones o imágenes y, sobre todo, del racionalismo y del empirismo como fuentes del conocimiento vamos a considerar aquí, principalmente, el mecanismo psicodidáctico que implica.

Por lo pronto tenemos que admitir que las tres principales vías para la adquisición de conocimientos son, sin duda, éstas :

- 1) La intuición sensible: "Todo conocimiento empieza en los sentidos" es un viejo aforismo que sigue teniendo vigencia, ya que las modernas concepciones psicológicas y epistemológicas no lo han desmentido aún.
- 2) La intuición mental, función exclusiva de la inteligencia, que se refiere tanto al "ver de un golpe" con los ojos de la mente, como al poner en juego la introspección y reflexión. En cambio, el razonamiento deductivo o silogístico se pone hoy en tela de juicio por muchos gnoseólogos.
- 3) La intuición emotiva, "razones que la razón desconoce" adquiridas por contacto afectivo con las personas o las cosas, no ajenas a la estimación con la que se logra otra forma del conocer o del saber.

Al hablar de estas tres formas de intuir lo hacemos en el sentido pestalozziano de actividad interna consiguiente a toda percepción o afección atenta.

Desde el punto de vista histórico hemos de tener en cuenta que ya Comenio nos hablaba de tres momentos para conocer y saber :

- a) *Autopsia* u observación visual, los ojos son las principales ventanas del alma, que irá del todo a las partes (primer atisbo de globalización didáctica) para mejor comprender los hechos o fenómenos.
- b) *Autopraxia* o ejercicio de la memoria y de la imaginación para formular juicios o valoraciones.
- c) *Autocresia* o aprovechamiento de los dos anteriores pasos (comprender y reconstruir) para lograr o mostrar que un conocimiento ha sido adquirido o integrado.

Pestalozzi nos advierte también que para pasar de las intuiciones oscuras a los conceptos claros hay que recorrer el camino que va desde las propias vivencias asequibles al discente, pasando por medio de la asociación y relaciones de todo orden hasta lograr reunir en un todo orgánico las adquisiciones o conocimientos de modo que cada nuevo concepto se sume a los anteriormente existentes en la conciencia.

Pero será Herbart quien, sobre su teoría de la "apercepción", montará todo un proceder didáctico-psicológico para llevarnos desde la instrucción *descriptiva* a la *sintética*, pasando por el análisis de la realidad concreta tal y como ésta se presenta.

El experimentalismo didáctico, tras los neo-herbartianos y Decroly y Kerschensteiner, aconsejará como necesarias las cuatro etapas siguientes :

- a) Una idea preconcebida, una suposición o *hipótesis*, probable, posible y verificable, será o es el origen de todo conocimiento.
- b) La atención hacia un fenómeno u objeto o serie de ellos, la *observación* detenida, reafirma la suposición o hipótesis anterior.
- c) La *comprobación* mediante nuevas observaciones naturales o provocadas artificialmente (experimentación) confirma, demuestra o evidencia el conocimiento hasta convertirse en
- d) *Principio de ley*, que es lo que realmente constituye el saber científico, universal y general.

Todo ello trasladado al terreno psicológico y fenomenológico nos viene a demostrar que :

- 1.º Del mundo exterior surge un objeto que es captado físicamente por nuestra sensibilidad.
- 2.º Los datos suministrados por los sentidos externos serán unificados en el denominado escolásticamente "sensorio común", dando lugar a la percepción y al final produciendo una imagen, término feliz del conocimiento sensible.
- 3.º Todo lo que viene después corresponde ya al conocimiento intelectual, que apoyándose en el poder abstractivo del "entendimiento agente" transforma la imagen en concepto, donde las notas concretas y particulares dejan lugar a las esenciales y universales.
- 4.º Los conceptos elaborados así se conservan en el "entendimiento paciente"—seguimos empleando lenguaje escolástico—y constituyen la "conciencia intelectual" para que después, en virtud de la "memoria intelectual", sean reproducidos ante estímulos extrínsecos o intrínsecos.

Esta es, ni más ni menos, la interpretación empirista moderada de la adquisición cognoscitiva. En cuanto a las diferencias características de este proceder, según se trate del niño o del adulto, Piaget nos advierte que el desarrollo psíquico, lo mismo que el crecimiento vegetativo, empieza al nacer y alcanza su fin con la madurez, tendiendo siempre al equilibrio entre la incoherencia de los conocimientos propios de la edad infantil y la sistematización de los mismos en el hombre ya hecho.

LOS HABITOS INTELECTUALES

Sin querer o sin una intención marcadamente prevista, al hablar de la adquisición de conocimientos

nos hemos referido a operaciones intelectuales, tales como la observación, la experimentación, la reflexión, el análisis y la síntesis, que juntamente con la búsqueda de relaciones y comparaciones para hallar semejanzas y contrastes, las enumeraciones y clasificaciones y otras ejercitaciones similares, un aprendizaje correcto y práctico debe convertir en hábitos mentales que faciliten y consoliden la mencionada adquisición de conocimientos, por aquello de que “noventa y nueve centésimas o posiblemente noventa y nueve milésimas de nuestra actividad son de tipo automático o habitual” (2). Mas ¿qué es hábito y con qué clases de hábitos hay que contar para adquirir conocimientos?...

Habitus, que viene de *habere*, es algo que se tiene o se posee. Santo Tomás define el hábito como “una disposición que se desarrolla mediante el ejercicio de la inteligencia y de la voluntad, en virtud de la cual estamos preparados para actuar de una manera natural, eficiente y metódica” (3). No es, pues, simplemente mecanización de la actividad, como creen algunos, sino un componente de la mente humana en el que se conjugan la actividad espiritual y la pasividad automática. Ferrater, en su Diccionario de Filosofía, define el hábito como una forma de “inteligencia inconsciente”.

Modernamente el Conductismo interpreta el hábito como una “adaptación adquirida”, mediante la cual los seres vivos aprovechan sus experiencias reiterando los actos que se han mostrado favorables para su supervivencia. Y aseguran que para ello el fundamento fisiológico está en la “característica especial de la sinapsis neurológica, que aunque ofrezca cierta resistencia al paso originario de un impulso, una vez que la corriente nerviosa logra vencer esa barrera inicial, automáticamente disminuye la resistencia de dicha sinapsis ante posteriores cruces” (4).

De una u otra forma los hábitos ofrecen mayor seguridad, simplicidad y rapidez, al mismo tiempo que economía psíquica y fisiológica, ya que si la realización de todos nuestros actos requirieran plena atención y conciencia clara consumiríamos mayor cantidad de energía de la que disponemos.

Una clasificación de los hábitos muy funcional, desde el punto de vista didáctico, fue ya intentada por el CEDODEP cuando se establecieron los “niveles” de adquisiciones exigibles en todas nuestras escuelas primarias (enero de 1964), reiterada posteriormente al formularse los nuevos Cuestionarios Nacionales (julio de 1965). En ella se hacía referencia a:

- a) Hábitos operativos o destrezas que facilitan y perfeccionan las actividades manuales o motoras.

- b) Hábitos ético-sociales, que engloban en cierto modo el comportamiento individual y la convivencia.
- c) Hábitos mentales o intelectuales, que son principalmente de orden cognoscitivo, puesto que favorecen el discernimiento, el juicio y el raciocinio y vienen a constituir el fundamento del saber.

Para la formación y desarrollo de estos hábitos intelectuales, indispensables en toda adquisición cognoscitiva, el pedagogo debe tener en cuenta lo que Collin en su Compendio de Psicología Infantil aconseja a este respecto, y que más o menos reza así:

- 1) Motivación suficiente para incitar o estimular al educando a emprender el trabajo de adaptación que precisa la instauración de un hábito.
- 2) Actividad y práctica como factores primordiales de la habituación, ya que las meras exhortaciones o prédicas no son suficientes para obligar a tomar una resolución y mantenerla.
- 3) Graduación de los ejercicios para evitar los cambios bruscos y las frustraciones.

Se exige, asimismo, que tras conseguir éxitos parciales se llegue al éxito total, pero de todos modos no debe bastar que un hábito se haya formado y desarrollado, es preciso, además, cuidar de su fortalecimiento para que no se pierda por desuso. Lo primero está claro que se consigue con la simple repetición de actos, mas los hábitos pueden llegar a inhibirse cuando las actuaciones están por debajo de la intensidad requerida o no llegan a pisar el umbral del esfuerzo. El pragmatista W. James, en la misma o parecida línea, aconseja igualmente:

- La tarea debe ser emprendida con una iniciativa tan fuerte como sea posible.
- No deben permitirse excepciones hasta que el hábito recién adquirido haya enraizado fuertemente en nuestra conducta.
- Deben aprovecharse todas las ocasiones para practicar el hábito, ya que la tendencia habitual se fija en proporción a la frecuencia interrumpida con que tales actos se suceden.

Finalmente, queremos resaltar aquí que el advenimiento de una didáctica verdaderamente activa estriba en conceder a la ejercitación de hábitos un peso mayor que el que tradicionalmente venía otorgándose al aprovechamiento nocional. Para convencernos de ello baste con encararse con el currículo o programa de una institución docente óptima, tanto si se trata de establecimientos primarios, como si de medios o superiores. Siempre estarán presentes de modo predominante los ejercicios de observación, las experimentaciones, los trabajos prácticos, los hábitos y destrezas, para que, como consecuencia de todo ello, se produzca la adquisición de nociones, de conocimientos y de saberes.

(2) W. JAMES: *Talke to Teachers* (pág. 65). Nueva York, 1899.

(3) Confr. R. BRENNAN: *Psicología General* (pág. 411). Edic. Morata. Madrid, 1952.

(4) R. BRENNAN: *Op. cit.*, pág. 413.

LA FORMACION DE HABITOS, OBJETIVO DE LA ENSEÑANZA

Suelen señalarse como objetivos esenciales de toda labor escolar:

1. La formación de automatismos: *hábitos*, destrezas y habilidades específicas que los alumnos deben adquirir.
2. La adquisición de información y conocimientos que los alumnos deben asimilar.
3. El desarrollo de ideales, actitudes y preferencias de carácter seleccionado que los alumnos deben desarrollar.

En nuestros Cuestionarios Nacionales se tienen en cuenta estos objetivos, ya que las distintas materias escolares están organizadas en contenidos, actividades y experiencias para la adquisición de conocimientos y *formación de hábitos*, habilidades, actividades, valoraciones e ideales que, en forma gradual y progresiva, conducirán al niño a la realización y madurez de su personalidad.

Esta misma orientación tienen los Programas Escolares, ya que en cada una de las asignaciones y unidades didácticas semanales de las distintas materias se señala entre los objetivos la adquisición de determinados hábitos intelectuales, morales, sociales y operativos.

Igualmente, en la evaluación del curso mediante las correspondientes pruebas de promoción se incluye en un apartado de las mismas la evaluación de los hábitos adquiridos.

Por ANGEL RAMOS SOBRINO
Inspector de Enseñanza Primaria - Valencia

Todo esto nos demuestra que la adquisición de hábitos es uno de los objetivos más importantes en nuestra Enseñanza Primaria.

CONCEPTO DE HABITO

Los hábitos son disposiciones permanentes a modos especiales de ser o de obrar, adquiridos por la repetición de actos.

El hábito se distingue de la disposición en que es una cualidad permanente, estable, difícilmente movable.

A diferencia del instinto, el hábito no es innato, sino adquirido.

Por otra parte, dentro ya del campo didáctico, se suelen distinguir entre los patrones fijos de conducta adquiridos mediante aprendizaje:

1. Los hábitos, de carácter más generalizado.
2. Las destrezas, que son automatismos más particularizados: escribir a máquina, nadar...
3. Las habilidades específicas: capacidad adquirida para realizar determinadas cosas con facilidad: hablar francés, conjugar verbos...

Según que el hábito se origine por una acción sufrida o efectuada se suelen dividir los hábitos en pasivos y activos.

Hábitos mentales

El activo sería el hábito en sentido estricto, una disposición a reproducir cada vez más fácilmente un acto. El hábito pasivo equivale a costumbre o habituación; así, decimos estar acostumbrado o habituado a los ruidos, a los climas calurosos o fríos... Estos últimos nos hacen experimentar menos vivamente ciertas sensaciones, en especial por lo que hace a su tonalidad afectiva agradable o desagradable; por ejemplo, de calor o de frío, de olor, sabor... Estos no son hábitos en el sentido propio de la palabra, sino simples acostumbres.

Puesto que el hábito es uno de los resultados del aprendizaje, está sometido a las leyes de éste:

— *Ley del ejercicio.*—El hábito se llega a adquirir mediante la práctica. Los errores y los movimientos superfluos se eliminan, y se logra seguridad y eficacia por medio del ejercicio y la práctica.

— *Ley del efecto.*—En la elaboración de los hábitos se tiende a asimilar aquello que produce satisfacción y a evitar lo que produce disgusto. Las acciones que conducen a consecuencias satisfactorias se convierten en hábitos; las acciones que conducen al fracaso o a la insatisfacción son abandonadas. De ahí que es esencial que la satisfacción acompañe a la producción de la respuesta deseada.

La mera repetición de los actos no es sufi-

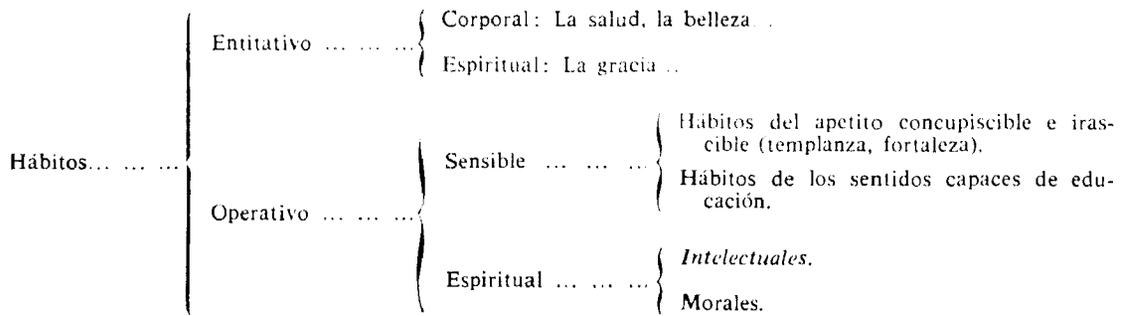
ciente para formar el hábito; incluso puede provocar inhibición reactiva. Esto explica el fracaso de determinadas educaciones fundadas en la repetición mecánica de actos, no deseados, no comprendidos o desagradables para el sujeto.

Los hábitos perfeccionan las facultades; éstas producen la mayor cantidad de trabajo con el menor esfuerzo, aumentando la facilidad, la rapidez y la precisión de las operaciones y movimientos, economizando tiempo y energía. El acto crea el hábito canalizando el ejercicio de las actividades en una orientación definida, y el hábito, a su vez, dispone al acto y facilita su repetición.

Otro de los efectos del hábito es aumentar la espontaneidad de las actividades, a la vez que disminuir la conciencia de las acciones, hasta llegar muchas veces a ser inconsciente lo que comenzó siendo ejercicio reflexivo y laborioso.

HABITOS MENTALES

El hábito se divide en entitativo y operativo. Al entitativo pertenecen las disposiciones estables en orden a la naturaleza (la salud, la belleza...). Al operativo pertenecen las disposiciones estables orientadoras de la actividad de las facultades. Arsenio Pacios nos da la siguiente división:



Puesto que el hábito se aplica a todas las actividades para darlas un funcionamiento más fácil, podemos poseer tantos hábitos como funciones, dice Jolivet, quien los agrupa en tres clases generales:

- Hábitos *intelectuales*.
- Hábitos motores.
- Hábitos morales.

En los Cuestionarios Nacionales, en su intento de implantar en nuestras escuelas una psicodidáctica para el tratamiento formal de los hábitos, se llega a una triple consideración de los aspectos habituales:

- El aspecto operativo.
- El aspecto social.
- El aspecto mental.

Vamos a detenernos en la consideración de los hábitos mentales, tomando este término en el sentido restringido de intelectual o relativo a las facultades cognoscitivas.

Santo Tomás distingue en el entendimiento hábitos especulativos y prácticos. El hábito especulativo dispone para la consideración de la verdad, descansando en ella. El hábito práctico dispone para una obra o hacer.

Una única potencia, el entendimiento, es capaz de actos y hábitos de orden especulativo y de orden práctico. La distinción entre hábitos especulativos (sabiduría, ciencia, inteligencia de los principios) y prácticos (arte, prudencia), se hace por razón del fin. Si el fin es exclusivamente la contemplación del

objeto, entonces es especulativo; si está ordenado a un hacer, debemos incluirlo en el conocimiento práctico.

Una educación intelectual rectamente concebida no puede quedar limitada a la simple acumulación de conocimientos, sino que ha de tender a la formación de hábitos intelectuales dirigidos a facilitar y automatizar:

- El proceso de abstracción por medio del cual se forman los conceptos.
- El proceso de juicio, es decir, la comparación, identificación, discriminación y discernimiento de ideas que se expresan en forma de reglas, principios y leyes.
- El proceso de razonamiento, especialmente en el reconocimiento de las relaciones de causa y efecto, en extracción de deducciones, en la formulación de generalizaciones, en el análisis de dificultades y en la resolución de problemas.

LA FORMACION DE HABITOS MENTALES Y LOS CUESTIONARIOS NACIONALES

En el cuadro adjunto se sintetizan las actividades que en apartado Habitación se incluyen en los Cuestionarios Nacionales, por considerarse conveniente su automatización para un empleo más rápido, fácil y eficaz de las aptitudes intelectuales. Estas actividades van desde las más concretas hasta las que conducen a la generalización y abstracción.

HABITUACION: ASPECTO MENTAL	C U R S O S							
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º
Seriación y clasificación de objetos por forma, tamaño, color, peso	x							
Comparación y distinción de objetos corrientes, indicando su uso	x							
Advertir semejanzas y diferencias entre objetos		x						
Advertir semejanzas y diferencias entre fenómenos de la Naturaleza y entre hechos de la vida corriente			x					
Observación de cosas para determinar notas o aspectos comunes			x					
Hallar contrastes entre las cosas				x				
Hallar contrastes entre fenómenos				x				
Observación de hechos y procesos para determinar elementos comunes				x				

HABITUACION: ASPECTO MENTAL	C U R S O S							
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.
Separación y enumeración de las partes de un todo		x						
Separar aspectos o momentos esenciales de un hecho o proceso elemental			x					
Análisis desde el punto de vista material de objetos y fenómenos sencillos				x				
Distinción entre partes fundamentales y accesorias de un objeto				x				
Análisis descriptivo de seres y hechos					x			
Análisis lógico señalando causas y efectos de hechos y procesos						x		
Reconstrucción de un todo desde sus partes		x						
Relación de cada una de las partes con el todo			x					
Relacionar hechos y fenómenos por contigüidad en el tiempo					x			
Consideración de seres y hechos desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo					x			
Partiendo de objetos materiales, elaborar un concepto elemental					x			
Enumeración de cosas y de hechos relativos a un mismo concepto						x		
Compresión de definiciones elementales						x		
Elaboración de definiciones elementales sobre objetos de uso corriente					x		x	
Explicación de definiciones en general					x		x	
Explicación de definiciones complejas								x
Comprobación de tareas elementales								
Contraste de realizaciones personales con sus modelos								
Autoexamen de errores y omisiones en las tareas escolares								
Autocrítica de los trabajos realizados								x
Elaboración de cuadros sinópticos						x		
Comprensión de clasificación y esquemas						x		
Ante hechos y procesos desconocidos, descubrir las leyes que los rigen								x

Resumiendo estas actividades, vemos que tienen como finalidad habituar al niño en los distintos procesos y operaciones mentales que le serán precisos para alcanzar un pensamiento eficaz:

- Clasificar.
- Seriar.
- Comparar (advertir semejanzas y diferencias).
- Analizar y sintetizar.
- Definir.
- Inferir.
- Resolver problemas.
- Alcanzar un pensamiento crítico.

Piaget y otros han demostrado que la capacidad para llevar a cabo estas y otras operaciones lógicas se desarrolla por grados. Las etapas de este desarrollo parecen depender, en parte, de la interacción del niño con su medio.

La transición de una etapa a otra es gradual. Piaget distingue las siguientes etapas:

- 1.ª Etapa de la inteligencia senso-motora (cero a dos años aproximadamente).
- 2.ª Etapa preoperativa (dos a siete años aproximadamente).
- 3.ª Etapa de las operaciones concretas (siete a doce años aproximadamente).

4.ª Etapa de las operaciones formales (más de doce años).

A continuación vamos a considerar algunas de las actividades que figuran en los Cuestionarios Nacionales para la formación de hábitos mentales.

LA CLASIFICACION

Los primeros hábitos mentales que se indican en los Cuestionarios son los de seriación y clasificación de objetos.

La clasificación es para Piaget una de las operaciones lógicas fundamentales y a su estudio y al de la seriación ha consagrado una de sus más interesantes obras: "Génesis de las estructuras lógicas elementales".

Para el estudio de las clasificaciones aditivas, es decir, aquellas en las que interviene un solo criterio, utiliza material formado por superficies circulares, cuadradas, triangulares, anillos y medios anillos de madera o plástico y de colores diferentes. La consigna que se da a los niños es "poner junto lo que se parece".

En un primer estadio, hasta los cuatro años apro-

ximadamente, no existe noción alguna de clase. Las colecciones que el niño forma son meramente figurales, cada elemento es colocado en relación con otros tomados como partes de un todo organizado desde el punto de vista de su forma total. Se observan en este primer estadio:

1. Alineaciones pequeñas y parciales: es la reunión más primitiva; los elementos se ponen unos a continuación de otros sin ningún criterio.

2. Alineaciones continuas totales, pero con cambios de criterios: se construyen filas con todos los elementos, pero los niños pasan de un criterio a otro insensiblemente. Por ejemplo, comienzan alineando cinco rectángulos; el último, amarillo, atrae cuatro triángulos amarillos, seguidos de dos semicírculos, amarillos también. Estos provocan entonces la elección de cinco semicírculos sucesivos de colores varios.

3. Formas intermedias entre los alineamientos y los objetos colectivos: en vez de unir los elementos en una sola fila, existen intentos de construir figuras de más de una dimensión. Por ejemplo, alinea verticalmente rectángulos; continúa en ángulo recto con círculos y cuadrados mezclados, a veces por la forma, a veces por el color, para terminar con letras.

4. Objetos colectivos complejos: utilizan elementos de distintas formas para formar un conjunto de dos o tres dimensiones. De aquí pasa fácilmente a 5 y 6. Los objetos complejos de formas geométricas y empíricas. Por ejemplo, con un cuadrado y un triángulo forma una casa.

Ante otros objetos más habituales, tales como muñecas, animales de juguete, automóviles..., se dedica a poner orden separando "las cosas que van juntas" (la muñeca dentro de la cuna).

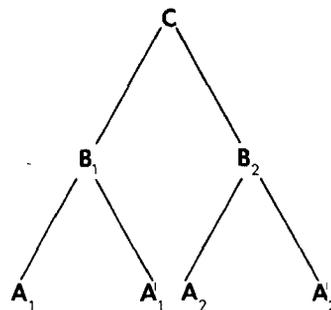
De esto Piaget concluye que para incluir un elemento en una colección es necesario tener en cuenta además de las relaciones objetivas de *semejanza* y *diferencia* , los factores subjetivos de *afinidad* y *conveniencia* . La cuna "conviene al bebé", pero objetivamente no se le parece.

Estos son ya procesos elementales de clasificación lógica, en tanto que los ejemplos 1, 2, 3 y 4 son esencialmente distintos e implican la construcción por mera contigüidad de objetos totales por adición de elementos. Piaget dice que éstas son *operaciones infralógicas* .

Entre el primer estadio, caracterizado por las colecciones figurales, y el tercero, que será el de las operaciones lógicas constitutivas de las clasificaciones jerárquicas con encajes inclusivos, existe un segundo estadio, de los cuatro a los siete años aproximadamente, en el que no se puede hablar de "clases" propiamente dichas, ya que el niño todavía no comprende que toda clase A está incluida en una clase superior B (A \subset B).

Esas colecciones no son ya figurales, sino que consisten en pequeños agregados fundados sobre las *semejanzas* , pero siguen yuxtapuestas las unas a las otras sin estar aún incluidas en clases más generales.

Es en el estadio de las operaciones concretas, es decir, a partir de los siete años, cuando el niño alcanza las clasificaciones caracterizadas por las inclusiones jerárquicas: A \subset B \subset C (los "patos" están incluidos en las "aves", y las "aves", en los "animales").



Cuanto menos intuitivo sea el material presentado más tardía será la clasificación.

Las clasificaciones multiplicativas, es decir, las clasificaciones según dos criterios, de acuerdo con las minuciosas investigaciones de Piaget, son también alcanzadas en este estadio. La mayor parte de las pruebas son superadas por el 75 por 100 de los niños a los ocho-nueve años.

SERIACION

Otra operación básica en el desarrollo de la lógica infantil es la *seriación* o formación de relaciones simples antisimétricas.

Si bien el niño es capaz, a la edad de tres años, de seriar volúmenes por encaje, es preciso esperar bastante para que sea posible ordenar las magnitudes lineales. Si se entrega a un niño un número determinado de bastoncillos de distinta longitud (A, B, C, D...) y se le pide que los disponga en orden de longitud creciente, siendo poca la variación de longitud entre los bastoncillos se observa que un

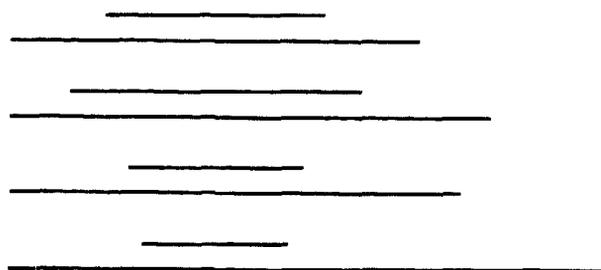


FIGURA 1.

niño de cinco años trabaja sin sistema, disponiendo sus bastoncillos dos a dos, uno pequeño al lado de uno grande, sin llegar a organizar una serie de crecimiento continuo (f. 1). Después de los siete años, los niños trabajan sistemáticamente: primero eligen

el bastoncillo corto y luego el más corto de los que quedan, y así sucesivamente (f. 2).

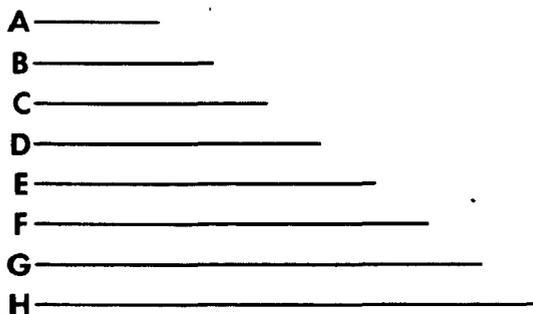


FIGURA 2.

Esto implica que el elemento B para ser seriado debe ser concebido a la vez en su relación con A y con C. A partir de esta edad la *transitividad* es captada por el niño en las relaciones de orden y logra hacer deducciones sencillas:

$$\begin{array}{l} A < B \\ B < C \end{array} \rightarrow A < C$$

RELACION DEL TODO Y LA PARTE

La incapacidad de incluir las partes en el todo y de considerarlas como partes de ese todo es una característica de la irreversibilidad del pensamiento infantil. Sólo desde los siete años se logra la comprensión de la inclusión de las partes en el todo. Esto se manifiesta en una de las ingeniosas experiencias de Piaget:

En una caja se ponen 20 bolitas, la mayoría de color marrón y algunas blancas. Llamamos clase B al total de las bolas de madera, y clases A y A', a las de color marrón y blanco, respectivamente. Para saber si el niño puede realizar la operación mental $A + A' = B$, le preguntamos: "Si quisieras hacer un collar lo más grande posible, ¿cogerías todas las bolas de color marrón o todas las bolas de madera?" La pregunta puede también formularse sencillamente así: "En esta caja ¿hay más bolas de madera o más bolas de color marrón?" El niño debe comparar la clase parcial A con la clase total B. Hasta los seis años el niño, por lo general, responde: "Hay más bolas de color marrón". O también: "Elijo las bolas de color marrón". Aunque después de la respuesta se le haga la observación de que las de color marrón y las blancas son de madera, el niño seguirá aferrado casi siempre a su primera idea. Todavía no es capaz de pensar en el todo y en las partes a la vez; aún no comprende que $A = B - A'$, que $B = A + A'$ y que $A < B$.

Desde los siete años el niño afirma con la mayor naturalidad que valiéndose de las bolas de madera se puede hacer un collar mayor que utilizando sólo las de color marrón, incluso se extraña que esto pueda ponerse en duda.

COMPARACION: ADVERTIR SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS

Es una actividad que con distintos niveles de abstracción se repite a lo largo de los cuatro primeros cursos en los Cuestionarios. Tiene como fin dirigir la atención simultánea o sucesivamente a varios objetos o procesos para descubrir las relaciones entre ellos. Es de sumo interés en la formación de los conceptos, puesto que tanto la precisión interna de los conceptos como la distinción externa suponen después de la separación de las notas o aspectos la comparación de lo separado. Igualmente es un precedente necesario en el juicio, en que precisamente se afirman o niegan relaciones. Todos los discursos de la inteligencia en su marcha hacia la verdad implican series de comparaciones.

El interés de la comparación lo prueba el hecho de que se incluya en buena parte de las pruebas mentales. Así, en el Terman-Merrill, a los tres años aparece la comparación por tamaño de dos pelotas. A los cuatro años, la comparación de dos pesos, prueba ésta que según la nueva escala métrica de la inteligencia, de Zazzo, de 1966, es poco discriminativa a partir de esta edad, ya que su porcentaje de éxitos es:

Tres años, 47,6 por 100; cuatro años, 72 por 100; cinco años, 83,6 por 100, y seis años, 100 por 100.

A los seis años se pide la diferencia entre:

- Un pájaro y un perro.
- Una zapatilla y un zapato.
- La madera y el cristal.

Wallon y Ascoli observaron que el descubrimiento de una diferencia es el resultado más habitual y más fácil de una comparación.

A los siete años se pide el parecido entre:

- La madera y el carbón.
- Una manzana y una naranja.
- Un barco y un automóvil.
- El hierro y la plata.

Zazzo incluye en su escala a esta edad de siete años buscar las diferencias entre:

- Moscas y mariposas.
- Madera y vidrio.
- Cartón y papel.

El porcentaje de éxitos de esta prueba fue: a los tres años, 0 por 100; a los cuatro años, 4 por 100; a los cinco años, 25 por 100; a los seis años, 42 por 100; a los siete años, 66 por 100; a los ocho años, 90 por 100; a los nueve años, 100 por 100.

A los ocho años en el Terman-Merrill encontramos: buscar las semejanzas y diferencias entre:

- Pelota y naranja.
- Aeroplano y cometa.
- Mar y río.
- Peseta y perra gorda.

A los nueve años, semejanzas entre tres cosas:

- Serpiente-vaca-gorrión.
- Rosa-patata-árbol.
- Lana-algodón-cuero.
- Cuchillo-peseta-alambre.
- Libro-maestro-periodico.

ANALISIS Y SINTESIS

Como se observa en la tabla anterior, se señalan a lo largo de casi todos los cursos actividades que tienden a habituar al niño en distintos aspectos del análisis.

Para Eulogio Palacios el análisis puede ser de cosas o de conceptos. En el primero se descomponen realidades singulares en estado de existencia, cuyas partes, obtenidas por el análisis en cuestión, siguen siendo intuibles, en una intuición pura o empírica, y, por tanto, cosas singulares y concretas. En el segundo, se descomponen realidades que conducen a partes que son consideradas en estado de abstracción (conceptos) y que son universales y predicables.

El análisis de cosas reviste tres aspectos:

- Del todo a las partes (análisis holológico).
- Del efecto a las causas (análisis etiológico).
- Del fin a los medios (análisis teleológico).

El análisis de conceptos reviste un aspecto único, que es el ascenso de lo particular a lo universal.

Un perro, analizado como cosa, se descompondría en cabeza, tronco, extremidades, en sus elementos bioquímicos... Analizado no ya como objeto singular de intuición, sino como contenido de concepto, se descompone en las notas que integran la comprensión. Así, "perro" es un concepto que se compone de notas tales como irracional, animal, sensible, viviente, animado, cuerpo, extenso, sustancia.

La síntesis es una inversión del análisis. Igual que el análisis se puede distinguir una síntesis de cosas y de conceptos. En la síntesis de cosas pasamos:

- De las partes al todo.
- De las causas al efecto.
- De los medios al fin.

La síntesis conceptual sólo tiene una forma, que es el descenso de lo universal a lo particular.

La primera impresión que recibimos de las cosas es global y sintética, vaga y confusa y, por tanto, imperfecta. El análisis viene a perfeccionarla mediante la consideración de las partes o aspectos de que interiormente consta un determinado sector de la realidad (precisión) y su delimitación de toda realidad exterior (distinción). Tras el análisis una nueva síntesis viene a terminar el proceso, pero esta vez saturada de toda la labor analítica previa y, por tanto, de mayor valor cognoscitivo.

DEFINICION

Hasta los cursos superiores de la enseñanza primaria no puede hablarse de auténticas definiciones en el niño; las que formula antes son meras tautologías, designación por el uso, descripciones, enumeración de ejemplos, así como también las que se refieren al origen y materia de los cuerpos. A partir de los diez años este tipo de determinaciones va siendo menos frecuente y cede en forma paulatina ante definiciones lógicamente exactas valiéndose del género y de la diferencia específica. Como es natural, al principio sólo son acertadas las definiciones de objetos concretos.

Según las investigaciones de Oberer, definen indicando el género el 1,1 por 100 de los niños de siete años; el 10,7 por 100, de los de nueve años; el 26,6 por 100, de los de diez años, y el 53,5 por 100, de los de trece años.

INFERENCIA

En los últimos cursos de la enseñanza primaria el chico, ya en el período de las operaciones formales, no está limitado a la realidad presente, puede considerar ciertos datos como hipotéticos y razonar a partir de ellos. Le es permitido hacer algo más que reunir hechos relativos al mundo concreto: extraer las implicaciones de proposiciones puramente hipotéticas. El hábito del adolescente es teorizar y criticar.

Lo que caracteriza al razonamiento es la extracción de una conclusión de los elementos ya conocidos por la experiencia. Este proceso se llama *inferencia*. La inferencia es un nuevo conocimiento, que se deduce de otro conocimiento. Nos asomamos a la ventana, se ven charcos en la calle y el cielo oscuro. Aunque no hayamos oído llover inferimos que ha llovido.

Esto nos muestra la importancia de la experiencia para el razonamiento. Por eso no es posible desvalorizar, como a veces se hace, los conocimientos. Nadie piensa sin conocimientos previos. Sin embargo, los conocimientos, aunque indispensables, no son suficientes. Existe una interesante prueba experimental de Billing, quien enseñó a 146 estudiantes ciertos conocimientos sobre geometría, aritmética, física, geografía, historia... Después les puso problemas de razonamiento, que dependían de la información que habían aprendido, y otra prueba para comprobar la información recordada. Pudo comprobar que aquellos que solucionaron la mayor parte de los problemas conocían más material, pero no todos los que conocían el material pudieron solucionar los problemas. Por tanto, el conocimiento de los hechos es factor esencial para el razonamiento, pero no es suficiente por sí mismo para producirlo. El hábito de razonar es también necesario.

RESOLUCION DE PROBLEMAS

El razonamiento se suele definir como la solución simbólica de los problemas. La resolución de los problemas es el pensamiento reflexivo mediante el cual el individuo encuentra una salida para una situación que provoca perplejidad. El hábito de resolver problemas implica una serie de hábitos subordinados, que siguiendo el esquema de Dewey, en su obra *How We Think*, resumiremos como sigue:

- El alumno reconoce la existencia de una situación problemática. Su conducta, orientada hacia una meta, está limitada u obstaculizada por las circunstancias que lo separan de ella.
- Debe habituarse al chico a analizar la situación problemática para ver qué elementos son necesarios para la resolución de dicho problema y qué elementos no lo son. La importancia de este hábito mental se pone de manifiesto en el estudio de Buswell.
- Habituarse a desarrollar hipótesis o posibles planes de acción para la resolución del problema.
- Habituarse a reflexionar sobre las distintas hipótesis para seleccionar aquellas que parezcan más correctas, descartando las que contradigan los datos conocidos.
- Habituarse a probar la hipótesis que ofrezca mayores posibilidades, aplicándola al problema de que se trate.

FORMACION DE HABITOS MENTALES

Todo nuestro plan de estudios, como hemos indicado al principio, tiene como uno de sus objetivos la formación de hábitos mentales. En la pericia docente del maestro estará provocar situaciones en las que puedan ejercitarse actos que conduzcan a la formación de los hábitos mentales correspondientes. Pero hay que tener en cuenta que la mera repetición no basta para la formación de hábitos. No hay que olvidar el factor interés por la acción y que la repetición forzada de un acto desagradable puede llevar al sujeto a la acción precisamente opuesta.

La perfección y exactitud adquirida en los procesos de habituación depende directamente del número de atentas y agradables repeticiones e inversamente del número de excepciones. De una manera que no pretende ser exacta, se suele expresar:

$$\text{Perfección en la habituación} = \frac{\text{Repeticiones} \times \text{intensidad} \times \text{placer}}{\text{excepciones}}$$

Tanto las materias escolares como los problemas del ambiente que se llevan a la escuela nos darán motivo para ejercitar en el niño las actividades mediante las cuales formaremos los hábitos mentales que deseamos.

Pensemos, por ejemplo, en las matemáticas: si damos al niño un conjunto por enumeración de sus elementos (determinación por extensión) y queremos que lo defina por su propiedad característica (determinación por comprensión), deberá aislar el niño, mediante *análisis*, los atributos de cada ele-

mento dado y *comparar* los atributos para obtener los comunes, mediante los cuales definir el conjunto.

El estudio de las relaciones de equivalencia y especialmente la consideración de las propiedades reflexivas, simétricas y transitivas dan lugar a una riquísima actividad mental. Recordemos que según las investigaciones de Bruner (*A Study of Thinking*) las clases de equivalencia están como base de la formación de los conceptos.

Los diagramas de Venn y de Carroll; los esquemas sagitales, utilizados por Papy incluso con niños de seis años, y los cartesianos pueden ser, una vez asimilados, estimables instrumentos del pensamiento, que podrán utilizarse habitualmente en situaciones diversas.

Un material muy interesante para realizar clasificaciones y seriaciones, así como numerosos juegos lógicos, que tienden a la formación de hábitos mentales, es el de Dienes, propio para niños de cinco a siete años.

Los problemas matemáticos serán una buena actividad mental siempre que reúnan determinadas condiciones.

El lenguaje puede ser fuente de actividades para la formación de hábitos mentales. La búsqueda de precisión en los conceptos, el orden en las composiciones oral y escrita, la síntesis de lo leído, la comprensión de definiciones de acuerdo con la edad de los niños, la búsqueda de palabras sinónimas..., son otras tantas actividades que tienden a formar hábitos mentales. Analicemos, por ejemplo, la formación de un concepto: se deben aislar mediante un proceso *analítico* e identificar mediante un proceso de *comparación* las notas comunes, ya sea de una manera consciente o inconsciente. Las propiedades irrelevantes, que cambian de un miembro de la *clase* a otro, deben ser ignoradas; esto implica estar habituado a *distinguir* las propiedades esenciales de las que no lo son. Al concepto le adjudicamos una palabra, reconocemos que existe su clase y podemos darle además una *definición* lógica al advertir la *clase* superior o género, en la que está *incluido* como la parte en el todo, indicando la *diferencia específica* que le separa de los otros elementos de la clase superior.

En la enseñanza de las ciencias sociales podremos encontrar abundantes ocasiones para la formación del pensamiento crítico.

Observar, comparar, analizar, clasificar, buscar causas..., son actividades mentales que pueden desarrollarse en las Unidades Didácticas de Ciencias de la Naturaleza.

La actividad escolar toda debe ser un desafío constante al pensamiento del niño con las actividades que impliquen las operaciones de comparar, clasificar, ordenar, relacionar, analizar, sintetizar, juzgar, establecer correspondencias, inferir causas, resolver problemas..., a fin de formar los hábitos mentales correspondientes que lleven a un pensamiento claro, ordenado, conciso, rápido, flexible, crítico y creativo.

La habituación en la formación lingüística

1. LOS HABITOS LINGÜÍSTICOS

1.1. Concepto

Inspirándonos en Guillaume, que ha estudiado detenidamente este asunto (1), y prolongando y completando su noción, podemos definir los hábitos como disposiciones adquiridas o modificaciones del comportamiento que, independientemente del instinto, así como de las adaptaciones orgánicas involuntarias, debidas a la «homeostasis», hacen posibles nuevas formas de actuar, de pensar o de sentir.

Este concepto es mucho más amplio que el corriente, según el cual los hábitos se refieren solamente a la esfera de la acción y, por consiguiente, pertenecen al campo de las **destrezas motoras**, es decir, de las coordinaciones neuromusculares, que hace posible la ejercitación. De nuestra definición se desprende que, en nuestra opinión, los hábitos pueden ser no sólo motóricos, sino también mentales y afectivos.

Teniendo en cuenta que el lenguaje humano abarca la totalidad de las realidades psíquicas, por ser el instrumento privilegiado de la expresión, de la comunicación y de la humanización, es evidente que los hábitos lingüísticos comprenderán la esfera motora, la intelectual y la relacionada con los afectos.

Por ADOLFO MAILLO GARCIA
Inspector de Enseñanza Primaria - Madrid

(1) PAUL GUILLAUME: *La formation des habitudes*. Presses Universitaires de France, París, 2.^a edición, 1968, páginas 24, 29 y *passim*.

1.2. Adquisición

Se acostumbra a decir que el hábito es la repetición de acciones o reacciones. Nosotros preferimos al término «repetición» el de «ejercitación», en primer lugar porque la mera repetición no habitúa, si no intervienen la conciencia y la voluntad del que repite; después, porque el ejercicio, base esencial de toda educación, integra en el ejercicio educativo propósitos de corrección, motivación y superación que la simple repetición mecánica excluye.

El postulado fundamental de la habituación lingüística será, por consiguiente, la **ley del ejercicio** (2), afirmación que teniendo en cuenta la diferencia que acabamos de establecer, no supone, en modo alguno, que la enseñanza de la lengua haya de mecanizarse, ya que la variedad, riqueza, propiedad y gradación de los ejercicios reclaman esfuerzos de imaginación y tino didáctico muy superiores a los que exigía la pura memorización de definiciones gramaticales.

1.3. Clasificación

Nuestro concepto del hábito y la estructura y amplitud de la lengua dan lugar a una complicada clasificación de los hábitos lingüísticos, como puede verse en esta sinopsis:

Hábitos lingüísticos	}	Elocutivos	De vocalización. De articulación. De acentuación. De entonación. De ritmo.
		Gramaticales. ...	Morfológicos. Sintácticos. Lexicológicos.
		Mentales	De observación. De análisis. De ordenación. De relación. De coherencia. De precisión. Teleológicos.
		Estéticos	De unidad. De distribución. De armonía. De "musicalidad".

No debe asustarnos un mapa tan extenso de hábitos lingüísticos, ya que el idioma lo es todo, pues desde la demostración matemática hasta la plegaria cuanto el hombre piensa, siente o anhela se expresa mediante palabras y de su combinación en conjuntos significantes resultan el saber y la cultura.

(2) En la didáctica del idioma, el aprendizaje de las nociones gramaticales es infinitamente menos importante que la práctica de frecuentes y bien orientados ejercicios.

2. HABITOS ELOCUTIVOS

2.1. Importancia

Denominamos hábitos elocutivos a los que tienden a la adquisición de los mecanismos relacionados con la correcta emisión de los sonidos en que consiste el habla.

Su importancia es grande, toda vez que el idioma no es esencialmente escritura, como tiende a pensar una didáctica miope, hija del culto idolátrico de la letra impresa que produjo la «Galaxia Gutenberg» (3), sino la voz, el sonido, ya que, como ha dicho Charles Bally, «la única lengua digna de este nombre es la oral, de la cual la escrita es una trasposición y una deformación» (4). No es extraño, por ello, que los tratadistas más informados de didáctica de la lengua concedan importancia excepcional a sus aspectos fonéticos y fonológicos, partiendo del habla coloquial, como «ambiente lingüístico», y de la elocución, como medio de comunicación esencial.

2.2. Período de adquisición

Los hábitos elocutivos se adquieren tempranamente, tanto que la mayor parte de ellos, sobre todo los de índole predominantemente física, los posee ya el niño cuando ingresa en la escuela y no es tarea fácil modificarlos cuando son defectuosos. Pero los de carácter preferentemente intelectual, así como los físicos relacionados directamente con ellos (entonación y ritmo), corresponden de lleno al cultivo escolar, pudiendo afirmarse que sus deficiencias deben ser atribuidas, en su mayor parte, a la escuela.

A una conclusión semejante llegó el gran lingüista francés André Martinet, «después de una encuesta sobre la pronunciación del francés contemporáneo, realizada en 1940 en un campo de oficiales prisioneros, de la que concluye que los rasgos característicos de la pronunciación de los sonidos adquirida antes de los diez años raramente pueden modificarse» (5).

2.3. Hábitos de vocalización

Son los relacionados con la correcta emisión de los sonidos vocales. Pocas veces tiene la es-

(3) El canadiense McLuhan ha escrito un libro que está produciendo amplio revuelo en los medios intelectuales de todo el mundo, titulado *La galaxia Gutenberg face a l'ère électronique. La civilisation de l'age oral á l'imprimerie*. Mame, París, s. a. Su tesis central es que la imprenta ha sustituido el "universo sonoro" de los primitivos y los analfabetos por el "universo visual" del hombre moderno (ob. cit., págs. 24-26, 34, 152, 165 y passim. Cito, como es obvio, por la traducción francesa).

(4) CHARLES BALLY: *El lenguaje y la vida*. Losada, Buenos Aires, 1941, pág. 115.

(5) G. BOUQUET: *La lecture. Etude psychologie et pédagogique*. A. Colin, París, 1966, pág. 37.

cuela que corregir defectos en este orden de la elocución, a no ser en las regiones bilingües, donde la existencia de vocales de sonido intermedio obliga a una ejercitación conducente a la neta pronunciación de las vocales del castellano.

2.4. Hábitos de articulación

Se refieren a la pronunciación de las consonantes, y en este campo, por el contrario, abundan las imperfecciones, procedentes del habla coloquial, contra las cuales debe luchar sin desmayo la escuela. Escaso será el tiempo y los esfuerzos que el maestro dedique a combatir deficiencias de la articulación, si aparentemente baladíes, consideradas individualmente de gran entidad, desde los puntos de vista cultural e histórico, porque pueden contribuir, y de hecho contribuyen, a la degradación de la lengua.

No se nos oculta que corruptelas tales como el yeísmo, la **h** aspirada, la fusión y alteración de fonemas (**refalar**, por resbalar; **rajuño**, por rasguño, etc.) son de difícil desarraigo; pero yo pregunto si la escuela se afana sistemáticamente en extirpar estos vicios o si, por el contrario, los absuelve y los tolera sin concederlos mucha importancia o, aun concediéndosela, sin practicar los ejercicios asiduos que su eliminación exige. Y afirmo que obrando así deserta de su deber, que no consiste esencialmente en poblar de nociones las mentes de los niños, sino en dotarlos de un instrumento lingüístico correcto, base y exponente de un pensamiento justo y exacto.

No podemos detenernos aquí a poner ejemplos de tales ejercicios por falta de espacio, pero afirmamos que la articulación es de la máxima importancia en el uso, la pervivencia y el perfecto estado de la lengua. Sólo cuando cada consonante toma su matiz elocutivo preciso podemos decir que alguien habla correctamente un idioma. En otro caso, se trata de una dicción torpe y chapucera.

2.5. Hábitos de acentuación

No vamos a profundizar en la diferenciación entre los acentos de altura o intensidad y de tono o melodía, ni a comparar los idiomas modernos, que tienden a eliminar la cantidad y el tono musical, con los antiguos, que eran casi «idiomas cantados», lo que constituye una pérdida de valores expresivos debida al influjo de la entropía.

Sí diremos, en cambio, que además de la acentuación de palabras (cuyas reglas son de dominio público y cuya observancia la escuela debe cuidar al extremo evitando que los niños pronuncien **méndigo**, **périto**, **telégrama** y **bilbaino**, por ejemplo) existe, aunque menos es-

tudiada, la acentuación por grupos de palabras, así como palabras sin acento tónicamente absorbidas por sus vecinas en la dinámica de la frase. Tanto en el habla como en la lectura, importa mucho la correcta elocución de estos **grupos acentuales**, y es lástima que por deficiente preparación lingüística o por descuido los maestros no dediquen esfuerzos especiales a este problema, del que depende la «melodía de la frase», distinta para cada idioma. La radio y la televisión tienen en este campo deberes urgentes, que no siempre cumplen bien. Valga, como ejemplo en una materia tan vasta, la desnaturalización frecuente de la acentuación de grupo en las frases donde figura el adverbio apocopado **tan**. Casi siempre este adverbio es átono en español, por lo que es vicioso convertirlo en tónico, haciendo de él el eje tónico de un grupo acentual. Si pronunciamos correctamente la oración compuesta: **Era tan bueno/que despertaba/admiración en todos**, los grupos acentuales están presididos por los acentos prosódicos, que nosotros, a efectos didácticos, hemos convertido en gráficos. Pero si en el primer grupo acentuamos el **tan** con exceso, se desplaza el centro significativo del grupo, con lo que padece su sentido y el de la oración entera.

2.6. Hábitos de entonación

Si el acento de tono o melódico ha desaparecido en las lenguas modernas, existe, no obstante, el acento musical de la frase, importantísimo para una pronunciación correcta.

Cada frase, según su sentido, posee una **figura tonal**, que la Fonología estudia atentamente. Así difieren mucho las figuras tonales de las oraciones declarativas o enunciativas, interrogativas, imperativas y exclamativas, y es tan fundamental dar a cada una la entonación que le corresponde, que en otro caso la lengua queda adulterada en lo que tiene de más vivo y esencial (6).

(6) La bibliografía española sobre esta materia se reduce a dos o tres obras, bien que importantes. Véanse T. NAVARRO TOMÁS: *Manual de pronunciación española*. Nueva York, 1944 (hay ediciones posteriores). E. ALARCOS LLORACH: *Fonología española*. Editorial Gredos, Madrid. A. AMDO y P. HENRÍQUEZ UREÑA: *Gramática castellana*. Tomos I y II. Losada, Buenos Aires, 1947. Para una iniciación bastan dos artículos publicados en *Lengua y enseñanza. Perspectivas*. C. E. D. O. D. E. P. Madrid, 1960: uno de E. ALARCOS LLORACH, titulado *Esquemas fonológicos de la frase*, y otro, de J. SEGARRA ALGUERÓ, que tiene por título *La entonación de la lectura* (págs. 53-58 y 197-203, respectivamente).

"Shirley llama la atención sobre el hecho de que existe una evidente tendencia a imitar las entonaciones y las inflexiones de la voz sin tener en cuenta los sonidos específicos" (Dorothe McCarthy: "Desarrollo del lenguaje en los niños", en L. CARMICHAEL: *Manual de psicología infantil*. El Ateneo, Buenos Aires, 2.ª edición, 1964, tomo I, página 582).

Esta cita demuestra el valor primario, en los dos sentidos de la palabra, de la "música de la frase", realidad

2.7. Hábitos rítmicos

Llamamos ritmo a la velocidad cambiante con que se emiten los sonidos o voces de la lengua, según el propósito que perseguimos al hablar o las ideas o emociones que intenta sugerir el autor del texto que leemos.

El ritmo es el «tempo» del discurso, algo semejante al «aire» en las composiciones musicales. De conformidad con el sentido o significado que queremos comunicar, en unas frases cargamos el acento y nos detenemos dándonos más intensidad y longitud (o cantidad, como decían los antiguos), mientras en otros pasajes aceleramos la marcha, debilitando o acrecentando la intensidad y/o el tono. De ahí resultan pausas o ligazones sonoras que la escritura no puede indicar ni con el auxilio de los signos de puntuación y que quedan al arbitrio de la torpeza o la pericia del lector o del hablante. «El ritmo—dice Delacroix—es la norma del esfuerzo motriz, de la distribución de la atención, de los empujes afectivos; de donde su poder enfático y persuasivo» (7).

2.8. Elocución y lectura

Si los matices de la elocución, que esquemáticamente hemos mencionado, extraen su importancia didáctica de su capacidad para vehicular y expresar los contenidos mentales y emocionales, la lectura, que es una resurrección, debe dedicarles una atención exquisita, tanto más cuanto que adivinar y revivir los propósitos del autor, dando a la lectura de su texto las modulaciones requeridas, constituye empeño difícil, cuyo éxito depende de la identificación del lector con su verdadero sentido.

No hace falta añadir, después de lo que dijimos al principio, que la modulación de tales matices es imposible con la práctica exclusiva de la lectura silenciosa, la cual, al eliminar la voz, con sus inflexiones acentuales y melódicas, suprime los canales naturales de la exteriorización de ideas y sentimientos. Ya sé que al decir esto sublevo contra mí a todos los corifeos de la didáctica americana o americanizante; pero a ello me obliga el estudio de los elementos estructurales de la lengua, base de partida ineludible de su didáctica (8).

fónica y melódica, en la que residen secretos profundos de los idiomas; en ellos *significa* tanto y más la "música" que la "letra". Lo que no quiere decir que hayamos de respetar tonillos locales injustificados.

(7) HENRI DELACROIX: *Le langage et la pensée*. F. Alcan. París, 1924, pág. 384.

(8) La historia de la práctica de la lectura está aún por hacer, pero lo que sabemos de ella nos permite afirmar que durante la Antigüedad y la Edad Media, es decir, antes de la invención de la imprenta, y después todavía en ambientes poco trabajados por la letra impresa, no se concede ni se practica otra lectura que la *lectura en voz alta*.

"Es sabido que los antiguos no leían en silencio, como se hace hoy. De ello tenemos numerosos testimonios; el

Y añadiré que la enseñanza de la lectura padece, entre nosotros, un enorme retraso, culpable, en gran parte, de la degradación progresiva del idioma español. Y no sólo en la escuela primaria (9).

3. HABITOS GRAMATICALES

En las lenguas sin gramática las formas de las palabras, su ordenación en el discurso y su significación se adquieren en la dinámica viva del intercambio coloquial, cuyas formas huidizas apenas permiten definir funciones y estructuras del discurso. Por el contrario, en las lenguas literarias, la gramática estudia esos aspectos, que dan lugar a la Morfología, la Sintaxis y la Semántica o Lexicología. Por carencia de espacio, diremos sólo de cada uno de estos campos unas palabras indicativas.

3.1. Hábitos morfológicos

Es evidente que las desinencias características del género y el número en las palabras nominales (sustantivos, adjetivos, pronombres), así como las de modo y tiempo, en los verbos se adquieren con el uso; pero se perfeccionan mediante ejercicios escolares adecuados, tan frecuentes como bien graduados. No es menos cierto que tales ejercicios están ausentes de las gramáticas, por lo que es necesario inventarlos, de no contar con **Libros del Maestro** «ad hoc» (10).

Aunque pertenecen a territorios gramaticales distintos, tales ejercicios deben comprender también los relativos a la concordancia de sustantivo y adjetivo, de sujeto y verbo y de relativo y antecedente por tratarse de formas correlativas o paralelas.

3.2. Hábitos sintácticos

Como se sabe, y afirma la gramática de la Real Academia, la lengua española obedece a una estructura descendente, que se inicia con el sujeto, sigue con el verbo y termina con los complementos directos, indirectos y circunstanciales. Contra ese orden sintáctico regular se elevan las «figuras de construcción»,

más significativo es el pasaje en el que San Agustín expresa su asombro por haber visto a San Ambrosio leer silenciosamente (*legentem tacite*) y se plantea el problema de tan excepcional comportamiento" (ANTONINO PAGLIARO: *La parola e l'immagine*. Edizione Scientifique Italiane. Napoli, 1957, pág. 104).

(9) Véase el apartado que McLuhan, en su ya mencionada obra, dedica al tema: "En la Antigüedad y en la Edad Media, leer era leer en voz alta" (*ob. cit.*, páginas 103-105). *

(10) Permítasenos citar en este contexto, pero con aplicación a toda la didáctica de la lengua, nuestro *Libro del Maestro para la enseñanza activa del idioma*. Tomo I. 7.ª edición; tomo II, 2.ª edición. Editorial Teide, Barcelona, 1966.

que tienden a invertirlo o a alterarlo, regidas por los mandatos del lenguaje afectivo, tan importante en la realidad como en la literatura, a pesar de los dictados gramaticales.

Múltiples ejercicios de construcción directa, así como de sustitución por sus equivalentes en orden inverso o modificado, darán a la lengua del niño variedad, flexibilidad y rigor.

3.3. Hábitos lexicológicos

Discuten los gramáticos si la Semántica, rama de la Semiología que estudia las significaciones de las palabras, y la Lexicología, de ella derivada, así como la Etimología (historia de las significaciones evolutivas), pertenecen de hecho a la Gramática. Orillaremos este grave problema para decir que a nivel didáctico, y especialmente de la didáctica en la escuela primaria, es legítimo estudiar la Lexicología como un aspecto de la Gramática. Para probarlo bastará citar el empleo de los diccionarios (cuyas normas didácticas apenas se tienen en cuenta en la práctica), tan habitual en el trabajo escolar.

Como norma general, diremos que el sentido de las palabras sólo se da en la totalidad del contexto del que forman parte, por lo que es necesario privilegiar los ejemplos oracionales para determinar el valor lexicológico de las mismas.

4. HABITOS MENTALES

Ante la imposibilidad en que nos encontramos de tratar separadamente cada uno de los tipos de hábitos que figuran en la clasificación antes consignada aludiremos globalmente a ellos, no sin hacer constar la solidaridad existente entre lenguaje y pensamiento, asunto cuya explicación reclamaría, por sí sola, un

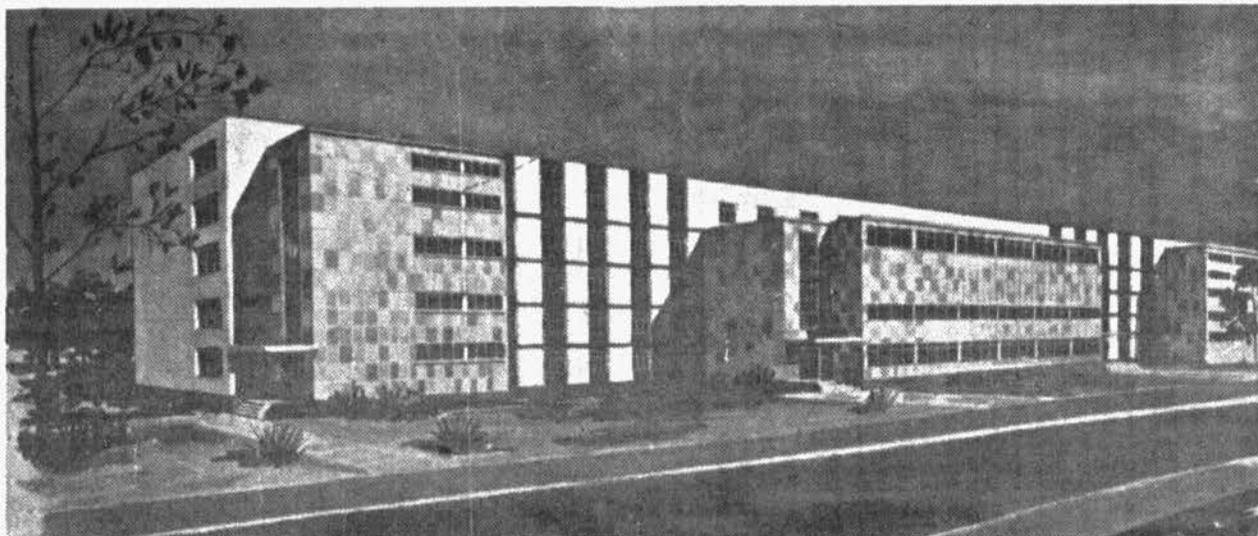
grosso volumen. A esa solidaridad se debe el valor formativo de la didáctica de la lengua, a condición, claro es, de que sea llevada acertadamente.

Estudiar la lengua no para memorizar definiciones y clasificaciones, sino para penetrar en los vínculos de la simbiosis palabra-idea o palabra-sentimiento, equivalente a realizar el trabajo didáctico más valioso. Hace muchos años, antes de que apareciera la primera edición de nuestro **Libro del Maestro para la enseñanza del idioma**, el año 1946 defendí la necesidad de practicar numerosos y graduados «ejercicios de lenguaje y pensamiento», cuya finalidad no era otra que intensificar ese binomio, de cuya vitalidad depende el edificio mental entero. Mucho camino falta que andar a nuestras escuelas todavía en este sentido para llegar a una didáctica de la lengua verdaderamente eficaz.

5. HABITOS ESTETICOS

La esencia de lo bello es sutil y esquiva y se resiste a ser apresada en esquemas mentales. La belleza es ese «plus» que ciertas realidades naturales o ciertas obras humanas añaden al encanto de lo verdadero, como su culminación y remate. Por eso San Agustín la definió como **splendor veritatis** (el brillo de la verdad).

La belleza de la expresión lingüística resplandece en el **buen decir** de los hablantes y en el estilo refulgente de literatos y poetas. No aspiramos nosotros que los alumnos de la escuela primaria sean oradores, novelistas ni poetas; pero debemos esforzarnos porque puedan paladear las creaciones literarias, y ello será posible y aun fácil si tenemos en cuenta el postulado de Horacio, válido en toda la pedagogía de los sentimientos: «Si quieres que llore, tienes que llorar tú primero.»



Los hábitos cívico-sociales, la educación ———— para la convivencia y la comprensión entre las naciones

INTRODUCCION

Hablar de hábitos en la educación social y cívica es posible, pero ya no lo es tanto el hablar de hábitos para la comprensión internacional; aquí podría aplicarse la frase de Rousseau: «El único hábito que debe dejarse tomar al niño es no contraer ninguno».

Los prejuicios en contra o a favor de otros países, razas, religiones..., se desarrollan en el niño porque existen en la sociedad en que viven, reflejan la actitud de quienes les rodean, padres, maestros, convecinos, y el esfuerzo por crear hábitos positivos en ocasiones da como resultado la creación de hábitos negativos.

Si el hábito es una forma de reacción adquirida, relativamente invariable y suscitada mediante una repetición que se fija gradualmente de una forma semi-automática, la habituación puede tener como efecto una disminución del interés que antes suscitaba un hecho. Es sabido que el arte y la ciencia, máximos frutos de la actividad humana, sólo se conservan por renovación, jamás por reglas consagradas.

La comunicación entre los hombres, por encima de países, razas, religiones, exige el constante interés por parte del sujeto hacia todo lo que suceda a sus semejantes, el despertar el sentimiento de que todos integran la comunidad humana con igualdad de derechos y deberes dentro de las posibilidades de cada uno, de que lo que afecte a un país más pronto o más tarde repercutirá en los demás.

Organismos internacionales como las Naciones Unidas, la UNESCO, el Consejo de Europa, entre otros, se han ocupado del problema de la educación para

Por M.^a JOSEFA ALCARAZ LLEDO
Jefe del Departamento de Documentos
y Publicaciones

la comprensión internacional; en este trabajo se recogerán principios y declaraciones básicas para lograrla.

Entendiendo la educación social como el desarrollo de capacidades, actitudes o formas de conducta y adquisición de conocimientos, como resultado de entrenamiento o enseñanza, que permite al niño en la escuela y al hombre en la vida conocer e incorporarse a la realidad social, ejercitando los hábitos adquiridos.

Los hábitos cívico-sociales en la escuela se adquieren practicándolos en ella; si el hábito empieza con el primer acto, según Aristóteles, no existirá sin una actuación por parte del alumno.

La conducta deberá ser aprendida y relativamente estable; mediante la repetición una reacción se fija gradualmente en una forma poco variable y automática, dando lugar a la adquisición de un hábito, siendo requisitos indispensables, aparte de la cooperación activa del sujeto, una base sólida de móviles.

Cuando la conducta repetida no responde a un móvil interior, no genera un hábito positivo y en ocasiones puede dar ocasión a un hábito en sentido negativo a la conducta repetida.

El hombre es un ser sociable por naturaleza y en él se dan, por tanto, sólidos móviles, que le inclinan hacia un comportamiento social.

La educación tiene a su cargo el encauzarlos y aplicarlos formando disposiciones positivas en el sujeto.

«La escuela—según manifiesta Kilpatrick—tiene el deber social positivo de ayudar a los jóvenes:

1. A buscar el modo de que todos estemos ligados, como si el bienestar de cada uno dependa pronto o tarde del bienestar de todos.
2. A creer en el bien común y a sostenerlo.
3. A lograr que las instituciones sociales comunes nos sirvan a todos y a comprender la contribución que a ello puede dar un número de ejemplos suficientes a subrayar el sentido del servicio que se presta a favor de la colectividad.
4. A ver cómo el egoísmo pone en peligro hoy el esfuerzo para vivir bien unidos.
5. Y a aceptar la responsabilidad de hacer servir nuestras instituciones sociales lo mejor que sea posible al bien colectivo.

Responsabilidad específica para las instituciones sociales con las que estemos personalmente ligados y también la más amplia responsabilidad para el sistema total de las instituciones que están al servicio de todos.» (William HEARD KILPATRICK: *Filosofía dell'educazione*. Firenze. La Nuova Italia, 1963, págs. 124-125.

Citado por Giacomo CIVES en *Scuola di Base*, n.º 1, gennaio-febbraio, 1968, pág. 50.)

En la educación social se cubren las etapas señaladas por Piaget para la marcha progresiva de la realidad.

Primera, del realismo de primer grado, cuando se atribuyen a la realidad exterior objetivos y caracteres que de hecho son subjetivos, a la objetividad, actitud de los espíritus que saben distinguir entre lo que procede del yo y lo que forma parte de la realidad exterior tal como la imagina o la ve.

Segunda, del realismo de segundo grado, cuando el sujeto estima como absoluto su punto de vista personal; a la reciprocidad, cuando se concede igual valor a los puntos de vista ajenos que a los propios y cuando se sabe encontrar correspondencia entre el criterio personal y las opiniones de los demás.

Tercera, del realismo de tercer grado, si se considera como existiendo en sí un objeto o una cualidad que depende de otros o de la perspectiva bajo la cual se examina la percepción a la relatividad, cuando se considera cada objeto o cualidad no a título de sustancia o atributo independiente, sino existiendo en función de otros objetos y caracteres que de hecho son subjetivos (*La causalidad física en el niño*. Madrid, Espasa-Calpe, 1934, págs. 228-229).

Los hábitos sociales en los primeros cursos se limitan a los de aseo personal y del recinto escolar, incluyendo la clase, el guardarropa, los servicios, el comedor, el lugar de recreo; adquisición de hábitos tales como no gritar, no provocar ruidos innecesarios; hábitos de puntualidad, de postura, al andar, al estar de pie, sentado en el aula, etc.; hábitos de saludar, dirigirse a los demás, esperar su turno, entrar y salir, escuchar a los demás, etc.; hábitos de alimentación, horas de comida, alimentos nocivos, descanso después de comer, colocación y utilización del servicio de mesa, etc.

En el informe redactado por la Comisión de Renovación de la Pedagogía para el primer grado de enseñanza en Francia, en cuanto a la formación moral y cívica se refiere, se manifiesta lo siguiente:

«La formación moral y cívica del alumno en la escuela elemental depende más de una práctica efectiva que de una enseñanza propiamente dicha. Es por lo que todas las actividades deben concurrir por el espíritu en el cual han sido puestas en práctica y por las técnicas propias a promoverlas.

Estas actividades deberán permitir a los niños tomar conciencia de los problemas que les conciernen, de los límites de sus posibilidades, de las dificultades que presenta la vida en grupo y poco a poco de la disciplina que impone a cada uno, sin que por ello esta disciplina se haga coercitiva y que la presión del grupo se sustituya a la antigua autoridad del maestro.

Esta consistirá, por ejemplo, en un primer tiempo para acoger con interés y hacer presentar a la clase

las aportaciones de todas clases de los niños (objetos, noticias, observaciones espontáneas, textos libres, grafismos, documentos de todas clases, etc...).

A continuación se acogerá favorablemente toda petición de los niños de asumir una tarea, por mínima que sea, en el seno de la clase o de la escuela.

Después se dejará expresar las observaciones, las preguntas de los niños, oralmente o por escrito, reservando (para los mayores) un momento para estos intercambios. Por ejemplo, un rincón de la clase, disponible en permanencia, acogerá la inscripción de las sugerencias y de las preguntas de los niños.

En fin, por una acción constante y recíproca del medio, en modificación permanente, y de los niños, en continua evolución, se buscará el instaurar verdaderos momentos de autogestión donde los niños no solamente asumirán y animarán, sino organizarán y dirigirán ellos mismos sus actividades.

Cuando todas las clases de un establecimiento funcionen según este esquema es de desear que se establezca al nivel del establecimiento en su conjunto una institución, agrupando adultos y niños, capaz de animar en el mismo espíritu las reglas de vida y las actividades de esta colectividad. Con este cuadro general, como en la clase, el adulto debe esforzarse en no imponer una institución cuya necesidad no sea sentida. La participación de los padres en esta institución se impondrá ella misma en las mismas condiciones.» (Rapport de la Commission de rénovation de la Pédagogie pour le premier degré.)

En ese mismo informe se hace constar que la «subordinación de la transmisión de conocimientos al desarrollo de aptitudes, hábitos y actitudes sustituye al referencial libresco tradicional de la vida moderna misma, objetivo esencial proporcionar a los niños técnicas de expresión, de comunicación y de adquisición del saber».

La comisión francesa citada anteriormente se expresa del siguiente modo:

La prolongación de la escolaridad hace innecesario el aportar al niño conocimientos indispensables en materia de Historia, de Geografía, de Ciencia.

Los cuatro años del primer ciclo podrían fácilmente preparar para el momento en que el niño haya llegado a ser psicológicamente más maduro para acogerlos.

Al contrario, ha sido siempre necesario y es ahora posible en la escuela elemental y probablemente en el ciclo de observación dar toda la importancia a la preparación de esta madurez.

Luego ésta no se adquiere memorizando conocimientos, sino haciendo el espíritu curioso de su existencia y haciéndole participar en su elaboración.

En el curso de esta elaboración, cualquiera que sea el contenido, el niño puede a su medida formar los conceptos generales que le permitirán comprender el mundo que le rodea: espacio, tiempo, leyes regulares y estructuras de los fenómenos, constantes en las relaciones humanas y el funcionamiento de las

sociedades (L'Education Nationale, núms. 41 y 42, página 20).

La educación cívico-social sigue a la educación meramente social, ya que ésta prepara al hombre a convivir con los que le rodean, en sentido próximo o remoto, y la cívica le habilita para la vida como ciudadano, ligado a los demás por derechos y deberes, que nacen de la misma convivencia, del ambiente humano, de la situación histórica.

En el Reino Unido de Gran Bretaña la educación cívica se imparte a los escolares fuera de la clase y se subraya la importancia de la formación del carácter, en oposición a la instrucción.

La educación cívica y social comporta el desarrollo de la aptitud a colaborar con los demás, tanto en grupos pequeños como en el plano internacional; a la comprensión y al interés en la solución pacífica de los problemas que se planteen; a comprender, aceptar y asimilar lo más rápidamente posible la evolución y los cambios de la sociedad en que vivimos; a preparar un clima propicio para insertarse en la sociedad futura. No basta con formar a un individuo que colabore eficazmente en la vida social actual, sino que es preciso formarlo para que pueda convivir y construir y aceptar nuevos valores.

La escuela funcionará en estrecho contacto con la comunidad, siendo los intereses de ésta atendidos en la medida de lo posible, en las actividades de la escuela, en estrecho contacto con las familias; con los grupos artísticos, festivos y deportivos; con las costumbres locales. El intercambio de noticias acerca de estos mismos usos y costumbres con otras ciudades o pueblos dentro y fuera del país, el estudio de lo que existe de común en todas ellas y de lo que las diversifica, etc., despiertan actitudes y hábitos de convivencia.

El cuestionario para la medida del desarrollo psico-social elaborado por Hurtig y Zazzo, para aplicar a niños de hasta doce años de edad, incluye en los ítems correspondientes a «Intereses para la vida social» los que se expresan a continuación y que son calificados de acuerdo con la edad del escolar.

- | | | |
|------|--|---|
| 13. | Intereses para la vida social. | |
| 106. | Sabe cuál es el oficio o profesión de su padre y, su caso, de su madre. | Se trata solamente de nombrarlo. |
| 107. | Sabe en qué consiste el trabajo de su padre (o de su madre). | De modo bastante preciso. |
| 108. | Se interesa por la actividad profesional de su padre (o de su madre). Está al corriente. | Está al corriente de modo regular del trabajo y de todos los problemas que puede plantear este trabajo. |
| 109. | Toma cierto interés en la actualidad. | En cualquier campo que sea: deportivo, científico, político. |

110. Se informa él mismo de la actualidad deportiva o científica. Hace preguntas, toma la iniciativa de escuchar la radio, de leer el periódico, discutir, etcétera.
111. Se informa por sí mismo de la actualidad política. Inmediata o reciente.
112. Se informa él mismo sobre hechos diversos, actualidad sentimental, personajes del día.
113. Comienza a conocer las diferencias sociales entre las gentes con cierta objetividad. Desde el punto de vista social, económico, cultural y del modo de vida.

(HURTIG, MARIE-CLAUDE; ZAZZO, RENÉ: *Neuchâtel* (Suiza), Delachaux et Niestlé, 1967, págs. 49 y 50.)

CONVENIENCIA Y COMPRESION ENTRE LAS NACIONES Y CONTENIDO DE LA EDUCACION PARA ALCANZARLAS

En el informe emitido por el Comité que asesoró acerca de los principios y métodos de la educación para la comprensión y la cooperación internacionales, a petición del director general de la Unesco, se indica que «no es fácil encontrar un tipo de educación que permita a los pueblos del mundo comprenderse entre sí y trabajar en común por el bien de todos. Si el mundo, en su conjunto, se ha reducido, el mundo interior de cada uno se ha ampliado prodigiosamente, exponiéndolo de esa forma a tensiones y angustias que pueden influir en grado sumo en su comportamiento hacia su prójimo y especialmente hacia los extranjeros».

«Los problemas suscitados por esas nuevas fuerzas, tensiones y temores ponen a los educadores de los niños o de los adultos frente a nuevas tareas de un carácter y amplitud insospechados. No sólo hay que ampliar y variar las posibilidades técnicas de cada uno, sino que la educación debe tener por finalidad la de transmitir, partiendo de grupos reducidos para abarcar otros cada vez mayores y finalmente al mundo en su totalidad, actitudes y valores que aseguren al hombre una vida digna en una sociedad compleja. En este sentido, uno de los principales problemas es el de la relación que debe establecerse entre los derechos y los deberes hacia la nación, por una parte, y los derechos y los deberes hacia la comunidad internacional, por otra. Sería vano e incluso peligroso negar la existencia de semejantes conflictos. Sin embargo—y en esto reside la verdadera tarea del educador—, es posible y necesario enseñar que se puede ser un buen ciudadano de su país teniendo a la vez una mentalidad universal, y que si se ignoran los intereses internacionales, se menoscabará el interés nacional.»

Es, por tanto, difícil definir y precisar el contenido de la educación para la comprensión internacional, por tener que hacer compatibles la formación del ciudadano de un país con la de ese mismo ciudadano como habitante del universo. En el Doc. Unesco 7 C/3 se define y precisa el contenido de esta educación,

emitido por un grupo de trabajo del Consejo Ejecutivo de la Unesco, que declaró que un programa para la comprensión internacional debía:

- «1. Hacer comprender las razones profundas que explican la diversidad pasada y presente de los modos de vida de los diferentes pueblos, de sus tradiciones, de los rasgos principales de su genio nacional, de sus problemas y de las soluciones que han aportado.
2. Hacer comprender que la civilización descansa sobre un conjunto de deberes recíprocos entre las naciones e insistir sobre la mutua dependencia de los pueblos.
3. Hacer comprender que todo progreso intelectual, técnico o moral de los diferentes pueblos a través de las edades va constituyendo poco a poco un patrimonio común a toda la humanidad. Si bien el mundo sigue dividido por razón de intereses y de pasiones políticas, sin embargo, la interdependencia de los pueblos se afirma cada día más en todos los dominios. Una organización internacional del mundo es no sólo necesaria, sino también posible en la hora actual.
4. Hacer comprender que es deber y conveniencia de los Estados el cooperar en el seno de las organizaciones internacionales, sean cuales fueren las diferencias doctrinales y modos de vida de aquéllos.
5. Hacer comprender que los compromisos libremente contraídos por los Estados miembros de las organizaciones internacionales no tendrán valor sino en la medida en que los pueblos aporten a los mismos su activo y eficaz concurso.
6. Hacer comprender que una comunidad internacional concebida según el espíritu de la Carta de las Naciones Unidas y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos hace indispensable la formación de una conciencia de civismo internacional.
7. Fomentar en los pueblos, y sobre todo en la juventud, la conciencia de sus responsabilidades respecto a dicha comunidad y a la paz.
8. Estimular en el niño el desarrollo de disposiciones favorables para con la sociedad, a fin de mejorar la comprensión mutua y la cooperación internacionales.»

La recomendación número 64, concerniente a la educación para la comprensión internacional como parte integrante de los estudios y de la vida escolar (XXXI Conferencia Internacional de Instrucción Pública, Ginebra, 1968), establece que la educación en todos los grados debe contribuir a la comprensión internacional, a dar a conocer a los jóvenes el mundo y sus habitantes y a engendrar actitudes que desarro-

llen en ellos *bis a bis* de las otras culturas, de otras razas y de otros modos de vida un espíritu de apreciación y de respeto mínimos, debe destacar las relaciones entre el medio y los modos y niveles de vida. Presentando de modo objetivo las diferencias que existen notablemente en materia de sistemas políticos, económicos y sociales, debe insistir sobre los valores, las aspiraciones y las necesidades comunes a la existencia y a la conciencia de los diferentes pueblos y debe mostrar que el progreso de los conocimientos humanos resulta de las contribuciones de los diversos pueblos del mundo y que todas las culturas nacionales han sido enriquecidas por las aportaciones de otras culturas y continúan siéndolo.

En cuanto a las enseñanzas de la Historia y de la Geografía, indica que la enseñanza de la Historia deberá permitir una mejor comprensión de la historia nacional si se une a ella la historia de las civilizaciones y si se concede una atención cada vez mayor a los aspectos sociales, económicos, culturales y científicos de la evolución del hombre, prestando, en relevancia, menos importancia a los aspectos puramente militares de la historia. La historia nacional y la historia de las otras naciones deben ser presentadas tan objetivamente como sea posible, teniendo en cuenta las diferencias de opiniones y de interpretaciones e inspirándose en las conclusiones recientes de la investigación histórica. Debe ser concedida una atención particular a la historia de las luchas para los derechos del hombre, comprendiendo las luchas para la liberación nacional y para la justicia social y al desarrollo de las instituciones de cooperación internacional destinadas a promover el bienestar de la humanidad, así como los hombres y mujeres ilustres de los diferentes países de cuyas obras y trabajos se ha beneficiado la humanidad entera, y la enseñanza de la Geografía deberá conducir al niño a pensar en el mundo entero y en sus habitantes, a comprender las relaciones entre el hombre y su medio y a hacerse una idea justa de los problemas a resolver para que las fuentes disponibles en el mundo contribuyan a mejorar las condiciones de existencia de la humanidad. Haciendo esto, la Geografía deberá hacer comprender la necesidad de la solidaridad y de la colaboración entre todos los pueblos del mundo, debiendo ser concebidos los cursos de ambas materias de modo que exista un justo equilibrio entre el lugar dedicado a la geografía y a la historia nacionales y el consagrado a los otros países.

Respecto a los escolares de los últimos cursos, además de estos contenidos, deberá tenerse en cuenta la declaración, aprobada por aclamación en la 1.390 sesión plenaria de las Naciones Unidas, el 7 de diciembre de 1965, sobre el «Fomento entre la juventud de los ideales de paz, respeto mutuo y comprensión entre los pueblos», que señala, entre otros principios, los siguientes acerca de la educación:

Principio I

La juventud debe ser educada en el espíritu de la paz, la justicia, la libertad, el respeto y la compren-

sión mutuos, a fin de fomentar la igualdad de derechos de todos los seres humanos y de todas las naciones, el progreso económico y social, el desarme y el mantenimiento de la paz y la seguridad internacionales.

Principio II

Todos los medios de educación, incluida como elemento de suma importancia la orientación dada por los padres o la familia de enseñanza y de información destinados a la juventud, deben fomentar entre los jóvenes los ideales de paz, humanismo, libertad y solidaridad internacional y todos los demás ideales que contribuyen al acercamiento de los pueblos y deben darles a conocer la misión confiada a las Naciones Unidas como medio de preservar y mantener la paz y fomentar la comprensión y la cooperación internacionales.

Principio III

Los jóvenes deben ser educados en el espíritu de la dignidad y la igualdad de todos los hombres, sin distinción alguna por motivos de raza, color, origen étnico o creencias, y en el respeto de los derechos humanos fundamentales y del derecho de los pueblos a la libre determinación.

Principio IV

Los intercambios, el viaje, el turismo, las reuniones, el estudio de los idiomas extranjeros, el hermanamiento de ciudades y universidad sin discriminación y otras actividades análogas deben estimularse y facilitarse entre los jóvenes de todos los países con objeto de acercarlos en las actividades educativas, culturales y deportivas, conforme al espíritu de la presente declaración (Crónica de la Unesco, París, 1 enero 1966).

En cuanto al civismo europeo se refiere, M. Jottrand considera que un civismo europeo eficaz debe ser:

- *Un saber*: el alumno debe conocer lo esencial del pasado de la organización actual de la colectividad europea, especialmente de los esfuerzos emprendidos, las realizaciones cumplidas, los resultados obtenidos desde 1945.
- *Una convicción*: el alumno debe estar persuadido del valor de los principios sobre los cuales se funda esta colectividad y la forma de civilización que encarna.
- *Una voluntad*: el alumno debe querer contribuir personalmente a promover, a consolidar y a mejorar esta organización colectiva.

— *Un modo de vida*: el alumno debe aprender a comportarse como miembro solidario y responsable de esta comunidad. («Methodologie de l'éducation civique européenne». Bulletin du Centre Européen de la Culture, núm. 4, septiembre 1964, págs. 71-72.)

MEDIOS PARA LA EDUCACION PARA LA COMPRESION INTERNACIONAL

Las encuestas individuales o colectivas, la discusión libre, las investigaciones en equipo, la preparación de monografías, es decir, la participación activa de los alumnos por medio del diálogo, la conversación, la conferencia de uno de ellos a los demás, etc., son los medios de llegar a una enseñanza eficaz.

Lecturas de obras de autores extranjeros; audiciones musicales; expresiones artísticas, tales como pintura, escultura, arquitectura, artesanía, usos y costumbres de vida, folklore, los deportes.

La educación crea hábitos de comprensión, de cooperación, de ayuda, de actitudes justas hacia los otros pueblos.

Teniendo en cuenta que las necesidades humanas son progresivas y que su aumento y desarrollo es una de las manifestaciones del progreso, no existe texto escolar cuyo contenido responda a lo que se requiere de puesta al día para la comprensión y la convivencia, tanto nacional como internacional.

Diariamente surgen nuevos hechos y circunstancias que alternan, modifican o cambian situaciones establecidas; por ello se hace preciso un instrumento más ágil que el libro en cuanto a la actualidad de lo que se reseña en él, aunque en la mayoría de los casos menos científico o profundo que el texto, y esta función la cumple el periódico diario.

El diario debería ser considerado como material didáctico en los dos últimos cursos de la enseñanza general básica no sólo en lo que se refiere a los datos que sus noticias proporcionan en el ámbito de lo social, político y económico, sino en lo científico y cultural. Los periódicos se hacen eco de centenarios, de aniversarios, de descubrimientos actuales, de premios a científicos y literatos, de récords nacionales e internacionales, del nacimiento de nuevos Estados soberanos, del cambio de denominación de países y capitales, de un sinnúmero de hechos que afectan más o menos directamente a la humanidad toda o que, al menos, influyen en la vida de la comunidad.

Estos datos aportados diariamente, en una gama amplísima de importancia y de trascendencia, pueden ser conocidos y estudiados por el escolar, previa adecuada selección por parte del maestro. Muchos de ellos no aportan los antecedentes que facilitarían una mejor comprensión por parte del escolar y obligan a éste, en labor de equipo, a investigar acerca de

los hechos y circunstancias que han dado lugar a que surja la noticia.

Donde más claramente se ve la necesidad del empleo del periódico como material didáctico es en la geografía; por él se pueden seguir al día las variaciones que se presentan desde el punto de vista puramente geográfico al económico, político y social.

Del periódico pueden obtenerse datos para una lección de actualidad plena, aclarar ideas, subsanar errores de interpretación, ampliar conocimientos.

La labor del maestro será doblemente valiosa si selecciona la noticia y si la encuadra dentro de unas circunstancias que no aparecen en ella. Al alumno toca el ampliar datos, el resumirlos en ocasiones, el comprender qué relación guardan todos los hechos con su propia vida, aunque sea de una manera en extremo indirecta.

Noticias que pasan desapercibidas para la mayoría de los lectores, pueden dar ocasión a una lección de trascendencia en el programa escolar.

Pongamos como ejemplo una noticia insertada en el rincón de página o en las páginas dedicadas a información financiera, en la que se da cuenta de la Junta Nacional de Accionistas de la Telefónica y en la que se dan a conocer el número de asistentes, el número de accionistas, de acciones representadas, etc.

Esta noticia puede dar lugar, en primer lugar, a tratar del valioso papel que representa el accionariado, y en este caso el accionariado modesto con la aportación del ahorro individual a una labor de carácter nacional, de tan alto interés como las comunicaciones por teléfono, que alcanza a las relaciones entre pueblos, ciudades y continentes, así como a la labor conjunta para la puesta en órbita de los satélites artificiales, que hacen posible la intercomunicación simultánea de miles de conversaciones, de la labor conjunta; asimismo, entre diversos países unidos por cables submarinos, del contacto estrecho entre las diferentes compañías telefónicas del mundo, de lo absurdo que sería que cada país estableciera comunicaciones telefónicas sólo dentro de su territorio, del vocabulario común a todos los países en materia de comunicaciones, del aprovechamiento y mejora de patentes nacionales y extranjeras, etc., pidiendo en su caso más datos a la propia Compañía Telefónica.

Sería inacabable esta relación; sólo cabe subrayar que dentro de que cada noticia sea corta o sea amplia, sea de interés patente o de poco interés, existe la posibilidad de desarrollarla, descubrir el modo de explotarla en beneficio de la educación y de la comprensión entre los pueblos.

Otro medio para lograr un mejor conocimiento de otros pueblos es establecer correspondencia con escolares de otros países, el «Jumelage» de escuelas, los intercambios de alumnos, etc., que permitan llegar a alcanzar un saber, una convicción, una voluntad y un modo de vida que permitan la convivencia internacional, básica para el progreso humano.

Educación para la creatividad y formación de hábitos en la expresión artística

Por JUAN NAVARRO HIGUERA
Jefe del Departamento de Instrumentos Didácticos

1. LA EXPRESION ARTISTICA EN LA PROGRAMACION ESCOLAR

Es cierto que la implicación del arte en el ámbito escolar no es un hecho nuevo; pero no es menos cierto que las características que hoy se aprecian en el modo de operar de estas manifestaciones del sentimiento estético tienen un carácter inédito y es necesario enfocarlo desde puntos de vista que exigen la acomodación a nuevas perspectivas y a nuevos modos de actuación.

Lo que en otros momentos ha podido considerarse como cultivo del espíritu, como enriquecimiento de la personalidad por la inserción de nuevos valores, como catarsis capaz de sublimar

el alma de perniciosas adherencias, como factor utilitario de varias posibilidades..., viene a insertarse ahora en la escuela como un recurso puesto a disposición del alumno para que pueda manifestarse en función de auténticas creaciones del espíritu, reveladoras de su íntimo modo de ser.

Creo que aparte el rango destacado que en la escuela de hoy se concede a la expresión artística, lo más importante que hemos de considerar es el papel de elemento comunicativo que actualmente se le atribuye, sin que ello quiera decir que se le resten otros objetivos que puedan mantenerse en convivencia con aquél.

En los C. C. N. N. de Enseñanza Primaria la expresión artística constituye uno de los cinco sectores en que se divide el currículo escolar. En el orden enumerativo ocupa un lugar intermedio, precedida por las técnicas instrumentales de la cultura y las unidades didácticas y seguida de las materias de carácter especial y de la habituación, sin que estimemos al hacer esta observación que la sucesión implique un cierto grado de jerarquía.

Las materias de la expresión artística

Este sector está constituido, como sabemos, por las materias de Dibujo y Pintura, Música y Canto y Manualizaciones. Como un apéndice circunstancial podemos incluir las Prácticas de Iniciación Profesional, propias de los cursos 7.º y 8.º

La finalidad con que se incluyen estas disciplinas en el cuadro de la Enseñanza Primaria es múltiple, como puede apreciarse del análisis de los C. C. N. N. De un modo general podemos comprobar la doble cara, formal y material, que entrañan los objetivos de las materias que constituyen este sector. Del examen de los *items* de los tres cuestionarios puede inferirse que la expresión artística no es un campo marginal al de la educación básica, sino un componente sustancial de ella. No se trata de impartir "enseñanza de adorno", como en determinados centros y épocas se ha hecho con las manifestaciones pictóricas y musicales. Tampoco de iniciar en la escuela el proceso formativo del artista, del futuro músico, pintor o artesano, a los que se adoctrina en los primeros pasos del oficio. Estos conceptos de la enseñanza artística como adición exquisita sobre una educación pragmática, a la que se superponen estas notas de distinción o de enseñanza profesional que sólo podrá afectar a una ínfima minoría del alumnado, han sido felizmente superadas y han puesto la cuestión sobre cauces distintos y más razonables.

El problema que se ha planteado ha sido certeramente expuesto por Roger Gal cuando dice: "Mencionemos, al pasar, el dibujo y todas esas artes, que tan reducida parte tienen aún en la formación común y que se las reúne como artes de adorno o se las separa de la educación general cuando constituyen la especialidad de algunos artistas. Se concibe fácilmente el dilema ante el cual se encuentra colocada la educación contemporánea: dar esta formación general y necesaria, que parece tan deseable para todo hombre, puesto que sólo ella amplía la vida y da la comprensión de lo que la supera, la embellece y vuelve humana, o bien hundir cada vez más al individuo

en la estrechez y las limitaciones de la especialización" (1).

Parece que la fórmula adoptada en nuestros Cuestionarios Oficiales y la línea seguida en los Programas Diferenciados que se han elaborado se aproximan mucho a la tesis que postula la inserción de la Expresión Artística en el cuadro de materias de enseñanza en su acepción de elemento integrante de un plan educativo abarcador de la totalidad de la personalidad humana. En esto creo que puede quedar clara la finalidad perseguida al considerar la introducción de estas técnicas en la escuela como un factor de formación general—particularmente rico de matices por la numerosa gama de aspectos que pueden cultivarse—capaz de suministrar a los escolares singulares medios para alcanzar una educación más completa no sólo por la amplitud de sus objetivos, sino por la calidad de los recursos puestos en juego.

Las dos líneas directrices

De un actualizado concepto del papel que la participación del arte puede tener en el ámbito de la escuela se desprende la fórmula bidireccional, que fácilmente se descubre. Es decir, el doble carácter de *expresión e impresión*, de manifestación hacia fuera de algo que hay en el individuo o de sintonización del espíritu con algo externo que le influye; de la función creadora a la actitud recreativa o gozadora de las manifestaciones artísticas.

Bien es cierto que la misión de este sector curricular no se reduce exclusivamente al campo de la estética pura y que las actividades de dibujo, pintura, canto, audición musical y operativa manual puede y deben tener—de hecho la tienen—una más compleja finalidad, como fácilmente podremos comprender si nos planteamos la total problemática de ellas y catalogamos las múltiples implicaciones que en diversos sectores de la vida escolar pueden tener. Más adelante veremos cómo los objetivos de cada una de estas materias incluyen aspectos diversos muy dignos de tenerse en cuenta y que encierran positivos valores.

(1) GONZÁLEZ, M.ª E.: *Didáctica de la Música*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, página 9.

Pero lo que en los momentos actuales caracteriza y justifica la calificación de este grupo de actividades como disciplinas escolares es su doble condición de manifestaciones expresivas e impresionantes capaces de poner en acción íntimos resortes de la personalidad infantil.

El hecho de que los escolares, desde la edad más temprana, sean capaces de verter hacia el exterior sentimientos que encuentran inefable lenguaje en el dibujo, la música y las manualizaciones es un descubrimiento relativamente nuevo que ha venido a enriquecer las posibilidades del campo educativo y que supone una conquista que debe estimarse en cuanto vale.

"Este arte nuevo infantil no trata de formar artistas, sino que tiene como objeto el estímulo de la capacidad de invención del niño o de la niña para desenvolver sus facultades creadoras y mentales y poner de manifiesto su verdadera y oculta personalidad para que cuando aquéllos lleguen a la edad adulta influya esta gran fuerza, consciente o inconscientemente, en su vida" (2).

La creación artística como mensaje expresivo tiene su más concreta manifestación en el dibujo y la pintura, que se hallan sobradamente acreditados como actividades escolares capaces de impulsar libre y espontáneamente las ideas y los sentimientos de los alumnos. Los maestros ya nos vamos habituando a valorar esas creaciones infantiles tan jugosas, tan ricas en significados, tan sinceras y tan ingenuas, y sabemos interpretarlas en su recto sentido. Creo que ya va desapareciendo la actitud de recelo y temor que a muchos educadores les inducía a ocultar vergonzantemente los trabajos pictóricos de sus alumnos por considerarlos imperfectos. El caso de aquella maestra—celosa y competente, pese a ello—que se tomaba el ímprobo trabajo de hacer los dibujos en los cuadernos de sus alumnas "porque ellas los hacían mal", revela, con su carácter anecdótico, una actitud que respondía a una mentalidad bastante generalizada en una época—felizmente superada—en que no se sabían captar la enorme fuerza y las calidades expresivas de esos imperfectos dibujos y pinturas infantiles.

(2) BUTZ, N.: *Arte Creador Infantil*. Ed. Leda. Barcelona, pág. 5.

La actividad manual, aunque menos rica como vehículo comunicativo, no deja de ser también un excelente medio de manifestación de la personalidad, especialmente en el modelado, cuya plasticidad le hace, sin duda, apto para el impulso creativo.

Incluso la música puede ser objeto de actividad creadora, pues los niños son capaces de alentarla siempre que encuentren un ambiente propicio y la nueva didáctica musical permite llegar por vías extraordinariamente sencillas y naturales a desarrollar en los alumnos determinada capacidad de expresarse musicalmente. Ahora bien, esto es más difícil y exige la contribución de maestros especialmente preparados.

"Que la música sea un maravilloso y universal medio de expresión nadie lo duda. Expresión de lo 'indecible', lo inefable, cuya percepción es posible para casi todos, en diversos grados, del aficionado más rudo al técnico más logrado, pero cuyo manejo plantea considerables problemas de técnicas. Modelando por primera vez arcilla o no habiendo jamás tocado un pincel, un niño se expresará inmediatamente a través de su modelado o su pintura, por muy inepto que sea. Que le pidan inventar una canción, tocar una flauta, y le vemos inerte, tropezando con un obstáculo que sólo el aprendizaje de la lengua y de la técnica musical le permitirán salvar."

"Este aprendizaje, al menos en el estadio elemental, hecho en el cuadro de la escolaridad, plantea menos problemas de lo que se cree corrientemente. Si hay pocos pequeños Mozart, no hay tampoco más que un número ínfimo de niños verdaderamente refractarios a la música. El niño que canta mal es a menudo el que escucha mal, defecto bien fácilmente reparable" (3).

Complemento de esta dirección creadora o expresiva es la receptora o im-
presiva, en que el sujeto se hace sensible a las manifestaciones del arte.

Es cierto que un niño no está en condiciones de juzgar ni de sintonizar plenamente con los valores estéticos que ante él se manifiestan. Pero no es menos cierto que tampoco es insensible a la expresión de la belleza de acuerdo con un particular modo de reaccionar. Tarea de la escuela—y no de las menos trascendentes—es poner

en contacto a los alumnos con obras representativas de diversas manifestaciones artísticas. La forma en que esto debe hacerse es cuestión que corresponde plenamente a la programación haciendo coordinables las calidades del objeto y las posibilidades del sujeto.

Pero en este aspecto de contemplación de la obra de arte, tal vez por ley de compensación, es más asequible la música que las artes plásticas. Un niño está en mejor disposición para sentir el influjo musical que para captar los valores de una pintura o una escultura.

"En este ángulo de la pura audición, en el 'escuchar' más que en 'hacer', es donde la música aporta a la educación algo irremplazable y único. El dominio de los sonidos desborda ampliamente el campo de las sensaciones, de los sentimientos, de las emociones. En una palabra, la música actúa fuertemente sobre la imaginación y sobre la sensibilidad. Es una de las puertas del sueño, de la poesía. Destierra, libera, abre, aligera. Así es susceptible de llevar a los niños algo más que la lectura, que la pintura; así les permite entrar en un mundo inmaterial, tan indispensable para su equilibrio como el mundo material en el que se mueven cotidianamente."

"Sin embargo, la audición activa reclama un esfuerzo mucho más difícil de obtener, cuanto menos controlable. Nuestra civilización de discos, de radio y de televisión distribuye música en muchas ocasiones como fondo sonoro, música que no es costumbre escuchar. Fijar la atención auditiva en fragmentos cortos, característicos, fácilmente analizables, permiten en seguida ensanchar poco a poco el campo de la audición en duración y en complejidad" (4).

En contraste con las posibilidades que ofrece la música para atraer hacia ella a quienes se ponen en trance de escuchar—aunque sea pasivamente al principio—, la obra plástica es más difícil que conmueva, que llegue al fondo de quien la contempla. Su estatismo, su mudo lenguaje, son menos activos y directos sobre el alma del sujeto que el sugestivo mensaje de la armonía y el ritmo.

Pese a ello, no podemos considerar que el niño sea ajeno a la percepción de valores estéticos en relación con el

dibujo o la pintura. Pronto manifiesta preferencias por determinadas creaciones y muestra actitudes de aceptación y rechazo para unas u otras obras. Ciertamente que no quedará tan atraído, tan subyugado, como suele estarlo con la manifestación musical, pero ello no implica que haya de negarse capacidad de influencia a este subsector de las manifestaciones plásticas.

2. PLANTEAMIENTOS ESPECIALES

Parece natural que al tratar de los problemas que ha comportado la programación artística se haga mención de aquellas cuestiones que han supuesto alguna dificultad en los planteamientos o que pueden originarla en la aplicación. El hecho de englobar bajo la rúbrica de "Educación Artística" una tríada de materias que son muy diversas, tanto por su naturaleza como por la condición de las personas que las cultivan, ha supuesto un factor de complicación que es necesario tomar en consideración.

a) *Diferenciación esencial de las tres materias*

Creo que no es difícil que adoptemos un criterio común a este respecto. A nadie escapa la observación del hecho real de la singular diferencia que existe entre Dibujo y Pintura, Música y Canto y Manualizaciones. Los tres grupos tienen el común denominador de proyectarse a la expresión de la personalidad, pero resulta patente que por caminos distintos y, a veces, bien distantes. Hacer que un maestro trabaje sobre las tres con una equilibrada eficiencia es empresa que no ha resultado fácil de prevenir.

b) *Carga de tono subjetivo*

Si a esto añadimos la gran carga de tono subjetivo que tienen estas materias no sólo en orden al maestro, sino a los propios escolares, veremos que no es tarea fácil programar, es decir, prevenir anticipadamente, "escribir antes", según el sentido etimológico, lo que ha de hacerse en este orden de cosas. Constantemente oímos, por lo general, como propia confesión, la ineptitud de ésta u otra persona para cualquiera de estas disciplinas. "¡Tengo un oído pésimo!" "Mi voz es poca, pero desagradable." "No sé hacer un redon-

(3) PROST, Cristina: "Música y educación". Revista *Sauvegarde de l'enfance*, núm. 5.

(4) PROST, Cristina: "Música y educación". Revista *Sauvegarde de l'enfance*, núm. 5.

del con un canuto." "Se me da muy mal la pintura..." son frases que se escuchan a menudo y que confirman cómo solemos ser conscientes de una falta de aptitud que, por el contrario, no reconocemos tan paladinamente cuando se trata de otras categorías de actividades escolares. Para ningún maestro es, por otra parte, un secreto que las condiciones personales de cada alumno se manifiestan en muy diversas direcciones, las diferencias individuales llegan a extremos singularmente perceptibles cuando se trata de las artes plásticas o musicales...

c) *Indeterminación del proceso*

Todavía hemos encontrado especiales dificultades que deben señalarse como tales, como la carencia de unos pasos formales que permitan seriar de un modo concreto el proceso de adquisición de las técnicas expresivas. ¿Qué camino hemos de seguir para hacer una enseñanza racional del dibujo, del canto o del modelado? Apelo al juicio de cualquier maestro... Y temo que la mayor parte hayan vivido mi propio caso de completa indefensión ante un hecho que nos ha apremiado en nuestro quehacer y al que difícilmente hemos sabido dar respuesta.

d) *Variación de modalidades*

Y aún hay más. Puestos a resolver el caso, y en el supuesto de que tuviésemos una planificación meticulosa para el aprendizaje de estas manifestaciones expresivas, nos encontramos con que dentro de cada una de las materias existen varios aspectos, cada uno de ellos con sus propias exigencias, que hacen imposible señalar una línea continua de adquisición. Dentro del grupo Dibujo y Pintura nos hallamos con el dibujo espontáneo, el sugerido, el del natural, el de reproducción, el técnico-geométrico y las distintas modalidades de pintura (lápices, ceras, pastel, acuarela, temple...). En relación con el Canto y la Música encontramos las modalidades de canto infantil, canto folklórico, ejercicios de ritmo, de entonación y de matización, creación musical, audición de composiciones, nociones musicales... Y respecto a las actividades manuales podemos inventariar modelado, plegado, recorte y encolado, encuadernación, trabajos en

metal, en alambre y en madera... Como vemos, un amplio repertorio nada cómodo de coordinar y reducir a una línea operativa continua y progresiva no sólo por la multiplicidad de requerimientos, sino por la diversidad intrínseca de todos ellos.

3. LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA Y LA FORMACIÓN DE HÁBITOS

El hecho de que el desarrollo consecutivo de la expresión artística plantea problemas como los que se acaban de exponer no constituye en ningún caso impedimento serio para practicar en la escuela una educación artística provechosa. Si la naturaleza de estas materias dificulta, por una parte, su tratamiento completo y sistemático, por otra favorece las creaciones espontáneas y un tanto desorganizadas. Pudiera ser conveniente disponer de una técnica para alcanzar los fines propuestos lo antes posible y con los mejores resultados; pero si ello no es viable, también puede hacerse buena parte del camino apelando a ese impulso natural que cada niño tiene en potencia y que ha de manifestarse de un modo u otro si no se reprime.

La cuestión más importante al valorar la expresión artística como agente productor de hábitos estriba en determinar hasta qué punto pueden asociarse los términos creatividad y hábito.

Es evidente que si creación es hacer algo original y personal, y hábito es el automatismo adquirido por la repetición de un acto uniforme, surge entre ellos una oposición que a primera vista parece incompatible. En virtud de estas características, la creación no es el medio más indicado para desarrollar hábitos. Pero tampoco pueden considerarse estas enseñanzas completamente negativas a estos efectos.

En los apartados anteriores se han apuntado cuáles son las finalidades que puede perseguir la Expresión Artística, las líneas directrices sobre las que actúa, los caracteres que definen y diferencian cada uno de los campos que comprende. El análisis de estas cuestiones puede hacernos descubrir algunos puntos que indiquen la posibilidad de realizar actividades que supongan la formación de hábitos.

La práctica del dibujo y de la pintura exigen la realización de actos que necesitan determinadas mecanizaciones. El manejo de los útiles, la eje-

cución de ciertas operaciones, como manchar de color, trazado de rayados a pulso, cálculo de proporciones, obtención de matices, etc., sólo se consigue perfeccionarlas a base de un ejercicio repetido y uniforme. Un novel puede conseguir un trabajo notablemente expresivo, aun con mala técnica. Pero ello no impide que nosotros tratemos de conseguir que mejore su habilidad para que trabaje con mayor rapidez, soltura y perfección. La diferencia que se observa entre los modos de trabajar de un niño de primer curso y uno de los terminales es producto de la adquisición de un automatismo. De aquí que debamos actuar para que este proceso se acelere y aumente en calidad. La adquisición de estos automatismos en dibujo tiene una importancia singular porque pueden ser transferibles a otras materias de enseñanza. Una demostración de la aplicación del dibujo a la formación de hábitos es la modalidad del dibujo dinámico, que actualmente se emplea en la enseñanza preescolar. Junto a las creaciones que espontáneamente realicen los escolares se les proponen series de ejercicios, cuya finalidad es favorecer determinados movimientos de la mano. Así, dibujan la lluvia, nubes, humo, bosque, olas, surcos..., trabajos en los que no se persigue la construcción de formas, sino la ejecución de trazados sencillos repetidos rápida y sucesivamente.

En orden a la música, queda también claro que un aprendizaje sistemático ha de suponer la repetición de ejercicios que faciliten la adquisición mecánica de ciertas destrezas. Incluso el cultivo del sentido estético musical es cuestión de hábito, puesto que sólo oyendo muchas veces la buena música podrá el escolar familiarizarse y recrearse con las obras selectas.

Algo semejante puede aducirse respecto a las manualizaciones, en las que el adiestramiento tiene una parte muy importante. No es cuestión de entrar en detalles sobre posibles ejercicios, que una observación ligera nos pondría en seguida de manifiesto.

Esta parte proyectada a la formación de hábitos que encontramos en las materias de Expresión Artística no sólo tienen valor respecto a los fines que ellas mismas persiguen, sino que pueden ser transferidas en gran medida al conjunto de objetivos que se propone la educación en general.

Hábitos de estudio y redescubrimiento

Aún sigue debatiéndose la institución escolar en la tensión bipolar de si fue creada por la sociedad para transmitir "comprimida" la cultura de la humanidad a las nuevas generaciones o para poner a las mismas en condiciones de que la vayan adquiriendo.

Sin despreciar lo primero, la rapidez del progreso va dando la razón a la segunda función. En efecto:

- a) La cultura será siempre más amplia que la edad cronológica del hombre; cuanto más, que el breve tiempo escolar.
- b) La cultura, la ciencia, la técnica, aumentan, cambian y se transforman. El hombre deberá estar preparado a aprehender esas nuevas conquistas.
- c) A la sociedad no le basta con que el individuo reciba cultura, sino que le interesa que posteriormente "produzca", aumente, investigue y descubra cultura.

Por MANUEL MARTINEZ LOPEZ

Jefe del Departamento de Educación Permanente
y Actividades extraescolares

Por ello, si importantes son los conocimientos que el alumno recibe en la escuela, quizá lo sea más la capacidad o predisposición a adquirirlos. Posiblemente no sea más importante que el alumno aprenda, sino que "aprenda a aprender".

En último término se reduciría el problema a la tesis (1) de Ch. Judd de la experiencia generalizada: el alumno debe aprender principios y métodos de ataque a la ciencia; una vez asimilados tenderá a utilizarlos en sucesivas veces durante toda su vida. Sería más importante que adquirir contenidos, adquirir estos métodos.

En esto se fundaría la adquisición de hábitos de estudio y de redescubrimiento. Por otra parte es muy corriente que cualquier institución educativa de nivel superior diga que un alumno no sabe estudiar, con lo cual está acusando implícitamente a la inmediatamente inferior.

(1) WAN DER WELDT: *Cuestiones de Psicología*. CSIC. Madrid.

1. LOS HABITOS DE ESTUDIO. QUE SON Y SU NECESIDAD

En la denominación estrictamente *psicológica* y no ontológica de la palabra (2) hábito equivale a "costumbre". El "hábito" de estudio sería la "costumbre" de estudiar. Así entendido supondría *repetición de actos anteriormente (a)* y facilitaría la *posterior repetición de actos (b)*. Esta repetición de actos anterior es la que consigue una *disposición* para obrar (estudiar) posteriormente. En realidad, quien ha adquirido la costumbre o el hábito de estudio es que ha realizado tantas veces esa actividad que casi ya no le cuesta o le cuesta menos. La repetición de actos ha favorecido el ejercicio.

Un alumno habrá adquirido hábitos de estudio cuando ante un problema cultural, científico o técnico dado (sea de largo o corto alcance), como hacer un curso, realizar un proyecto o resolver un problema, reacciona psicológicamente con la acción.

Por otra parte, estos hábitos de estudio admiten *intensificación*.

La necesidad de crear estos hábitos de estudio es obvia. Por eso llegó a definirse alguna vez la educación como "paso de lo consciente a lo inconsciente". Una vez adquirido el hábito mediante una actividad de esfuerzo consciente, casi inconscientemente se realizará el ejercicio sin esfuerzo, con lo que se producirá una gran economía energética en el individuo. En el campo fisiológico es manifiesto este resultado: andamos sin esfuerzo inconscientemente. ¿Qué sucedería si cada vez que levantamos el pie al andar tuviésemos que reflexionar y hacer un gran acto de voluntad? Nuestra energía no podría emplearse en otra cosa. Sin embargo, cuando en la infancia realizábamos esta actividad, fueron actos difíciles, intensivos y no automáticos.

2. ¿COMO SE CREAN LOS HABITOS DE ESTUDIO?

En realidad estos hábitos o costumbres *se crean*. Ciertamente que, como en todo aprendizaje, quien los crea es el alumno. El que aprende estos hábitos es el estudiante, de tal manera que las técnicas de estudio habrá que hacerlas brotar del estudiante

mismo. El educador, como en el resto de su función, coadyuvará, dirigirá, orientará, sacará de dentro del alumno.

La abundante bibliografía existente sobre los hábitos de estudio puede consultarse, pero interesa para un artículo de esta clase la *practicidad* de pocas ideas. La cuestión sería, ¿cómo el profesor o educador puede *ayudar* a crear hábitos de estudio en sus alumnos?

En realidad, puede reducirse a tres cuestiones, sin contar, claro está, la de que, mejorando el estado general del organismo, mental y físico, repercutiría notablemente en la adquisición de estos hábitos, pero que exigiría un estudio más especializado.

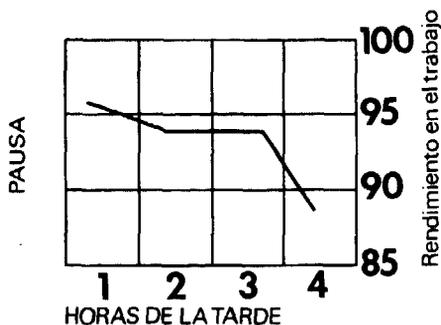
Estas son:

1. Al planear y distribuir el estudio de una materia o de un problema, de una manera eficaz, se crea el hábito, al crearse una técnica eficaz.
2. Desarrollando el interés y el estímulo por un tema determinado se logrará la eliminación de intereses centrípetos (vg., juego, etc.), que al reducir fuerzas por dispersión impiden la creación del hábito.
3. Ayudando a resolver las preocupaciones y conflictos interiores personales del alumno, que impiden la creación del hábito de estudio, se favorece su adquisición.

Se trata, pues, sobre todo, de una labor de *orientación personal* por parte del educador, aunque la técnica de *coloquios* y discusión en grupos entre alumnos sirve también para ello.

En la primera, enseñar a planear y distribuir el estudio, exige enseñar a distribuir la tarea misma y el tiempo u horario. "En materia de estudio—decía Bacon—hemos de fijarnos un tiempo para cualquier tarea que nos imponamos." En este sentido es tan importante la *regularidad*, realizar poco a poco cada cosa, pero diariamente, como el enlace inteligente de horarios. "Una pequeña tarea diaria, si es realmente diaria, derrotará los trabajos de un Hércules que trabaja ocasionalmente."

Pero para esto es también importante conocer las variaciones diarias de la eficiencia y dónde deben situarse los descansos necesarios. El cuadro adjunto, que señala Maddox, aunque referido a una factoría, es indicativo para la actividad y rendimiento en el estudio (3):



(2) MILLÁN PUELLES, A.: *Notas didácticas sobre el predicamento "hábito"*. REP. 1952, núm. 38.

(3) MADDOX, HARRY: *Cómo estudiar*. Ediciones de Occidente. Barcelona, 1963.

El planear y distribuir la tarea es también importante. Por ejemplo, una forma de planear la materia para fijar el hábito sería :

- Fijar bien la materia.
- Distribuir la en partes.
- Enlazarla con la anterior (conexión).
- Buscar palabras desconocidas del texto dado.
- Cerciorarse de la *comprensión* del texto.
- Información de libros y documentación sobre el tema.
- Anotar ideas centrales.
- Luego ideas subordinadas.
- Resumen sistemático.
- Ejercicios manipulativos en torno al problema. La acción manipulativa fija el conocimiento y favorece el aprendizaje.
- Aplicación a la vida real.

Añadamos las dificultades que surgen en el estudio de un tema, totalmente relacionadas con lo anterior. Ayudando a vencer éstas se favorece la creación del hábito. Estas dificultades provienen :

- a) de falta de *relación* con nuestros proyectos vitales.
- b) *Dificultad* de la materia por falta de base anterior.
- c) Miedo al esfuerzo inútil.
- d) Carencia de *material* necesario (libros, etc.).
- e) Conflicto con el deseo de otras actividades.
- f) Medio ambiente poco favorable (ruido, calor, etc.).
- g) Preocupaciones personales.

Para conseguir concentrar la atención las primeras motivaciones han de ser enormemente fuertes para lograr la iniciación del hábito.

Hay que tener en cuenta también que para ayudar a adquirir hábitos de estudio han de estar perfectamente *adecuados* a la capacidad del alumno.

Para ver esta adecuación perfecta entre lo que se ha de estudiar y las posibilidades personales para el estudio, sería necesario hacer un diagnóstico de cada alumno, pues sus posibilidades dependerán de la clase de su inteligencia (si es abstracta, con capacidad verbal, numérica, mecánica); de su memoria (lógica, asociativa, mecánica o repetitiva); de su cultura básica anterior ; de su ajuste afectivo; de su voluntad o deseo de aprender según motivos o intereses, próximos y remotos; de su fisiología, etc.

Para resolver la segunda cuestión, la eliminación de intereses ajenos, son muy importantes las técnicas actuales, en las que insistiremos, de hacer *asignaciones*, realizar un *contrato* de trabajo comprometiéndose a realizarlo en tal tiempo, *decidir* en grupo y llevar un sistema de autocontrol y comprobación. Todo ello es importantísimo porque obliga.

3. MOVILES Y HABITOS DE ESTUDIO

Concentrar la meditación en una cosa suprimiendo las restantes hace multiplicar de un modo extraordinario el valor del tiempo. En fin de cuentas es un problema de establecimiento de móviles fuertes y debería repasarse para ello toda la doctrina de la motivación y el aprendizaje, los estímulos, premios y castigos, etc.

Como consejo práctico podremos decir que si se intercepan otros intereses, verbigracia, deporte, será conveniente concederles un tiempo prudencial.

Sin embargo, es también bueno enseñar a utilizar técnicas para meterse de lleno en el estudio, para eliminar otros móviles. Se han inventado infinidad de estas técnicas. Es muy interesante el sistema norteamericano llamado EPL2R o SQ3R (4), que significa :

Survey, explorar.

Question, preguntar.

Read, leer.

Recite, recitar.

Revise, repasar.

En esta técnica valiosa, como se ve, van incluidas la información, utilización de biblioteca, tomar notas (dice un proverbio chino que la tinta más pálida es mejor que la memoria más retentiva), la reflexión paciente, la observación y la discusión en grupo y trabajo en equipo.

4. EL REDESCUBRIMIENTO

El "redescubrimiento" es una forma de ataque a la ciencia. Es, en fin de cuentas, un método de estudio.

Para comprenderlo bastaría con pensar que generalmente partimos de un hecho: el dar la ciencia que la humanidad ha descubierto durante siglos, sintetizada en un programa, un curso, una lección, una conferencia o un libro de texto. El método de redescubrimiento personal del saber consiste en que el alumno recorra en etapas cortas y sincréticas y con la necesaria ayuda todos los hitos históricos hasta llegar a la misma ciencia. "El progreso en el estudio no se realiza de una manera continua y uniforme, sino por medio de saltos, que vienen marcados cuando se van descubriendo aquellas ideas clave que dan sentido a todo un cúmulo de problemas que, desorganizadamente, se presentan a la mente. Carlos Bühler les llama 'acontecimientos' del ¡ah!"

El resultado final es el mismo que en el otro sistema, pero las ventajas son :

— Se aumenta el interés aventurero del espíritu en el descubrimiento.

— Se fija mejor lo que se descubre que lo que se aprende.

— Se prepara, es decir, se crea el hábito de nuevos descubrimientos.

Por otra parte, el sistema del "redescubrimiento" lleva implícitas todas las notas que reclama la di-

(4) F. P. ROBINSON: *Effective Study*. New York. Harper and Brothers, 1961.

dáctica moderna, "autoactividad" en el aprendizaje e "individualización".

Indudablemente implantar el método de redescubrimiento en nuestras instituciones exigiría una revisión y total reestructuración: nueva mentalidad y formación del profesorado, distinta organización del Centro y de la clase, del horario y hasta del curso escolar, diferente método de control y evaluación del rendimiento y hasta un total cambio en la concepción del programa y, sobre todo, del texto escolar.

En resumen, sería un proceso de llegada a la ciencia por experiencias personales, que irían creando unos hábitos de estudio.

5. UTILIZACION DEL METODO DE REDESCUBRIMIENTO EN NUESTRAS INSTITUCIONES DOCENTES

Este método, que apenas puede ser esbozado en estas líneas, porque exigiría un estudio a fondo, se ha desarrollado extraordinariamente en algunos países: Norteamérica, Francia, etc.

Como consejo práctico para nuestras escuelas pueden realizarse algunos principios, como ya lo hacen instituciones españolas, principalmente diversas congregaciones religiosas, con éxito:

La clase se organiza con diversos *Rincones*, que pueden ser los sectores de conocimiento (Rincón de Lengua, de Ciencias, de Piedad, de Hogar, etc.), se-

gún el nivel y características del curso. En estos rincones se pondrá material adecuado al curso y edad, atlas, diccionarios, colecciones, libros de consulta, revistas, etc. La materia del curso (ahí está la mayor dificultad del método) deberá ser previamente estructurada con perfección según estos hitos de descubrimiento en pasos graduados de dificultad creciente. Es interesante programarlo mediante problemas prácticos (*problem-solving-method*) para estimular al alumno.

Una técnica de *asignaciones*, compromisos del alumno mediante *contrato* para realizar el estudio y resolver el problema, utilizando en cada caso el material del rincón correspondiente con la ayuda necesaria del profesor, las discusiones y decisiones en grupo, la puesta en común presidida por el profesor y un sistema de fichas de autocontrol y autocorrección hace que el alumno vaya cerciorándose de que conquista la ciencia, recibiendo la autosatisfacción consiguiente. Se cumple así la ley del efecto en el aprendizaje: se aprende y se fija mejor cuando se conocen los resultados satisfactorios.

BIBLIOGRAFIA UTILIZADA

- MORENO, Antonio: *Aprendiendo a estudiar*. Rev. "Encuentro", octubre-diciembre 1962, pág. 9, Madrid.
SKINNER, Charles E.: *Psicología de la Educación*. UTHEA. México, 1951.
LOWENFELD, Viktor: *Desarrollo de la capacidad creadora*. Edit. Kapelusz. Buenos Aires, 1961.
TITONE, Renzo: *Metodología Didáctica*. Rialp. Madrid, 1964.



Trabajos manuales y habituación



La enseñanza de los Trabajos Manuales en la escuela es mucho más que un agradable pasatiempo para el niño, más que la enseñanza de una técnicas útiles y más aún que un medio de descubrir aptitudes o despertar vocaciones. Sirve, efectivamente, para todo eso; pero, por encima de todo, es un medio excelente para lograr que los niños adquieran innumerables destrezas y un magnífico auxiliar para la formación de no pocos hábitos.

Así, pues, y teniendo en cuenta que la escuela debe ser más formadora que informadora, y que la gran tarea de la educación consiste no precisamente en llenar de ideas, más o menos digeridas, las tiernas cabezas infantiles, sino en desplegar la personalidad de los niños, desarrollando al máximo las posibilidades de su cuerpo y las potencias de su alma, creando en él cuantos hábitos útiles y buenos sean capaces de adquirir, comprenderemos el importante papel que una clase de Trabajos Manuales, bien planificada y dirigida, puede tener en la formación del niño.

Se ha dicho que el hombre ha podido ocupar el primer puesto entre los animales gracias a las manos; que el desarrollo de la inteligencia humana, a través de los siglos, se debe en su mayor parte a ellas. No faltará tampoco quien diga que esto es una exageración; pero no tenemos más que pensar cuáles serían nuestros conocimientos actuales y cuál la civilización de nuestro tiempo si los hombres, aun dotados de un alma racional, en vez de la maravilla de nuestras manos con todas sus sorprendentes ac-

Por TOMAS CALLEJA GUILARRO
Maestro Nacional - Madrid

titudes y la gran variedad y precisión de movimientos de que son capaces, hubiéramos tenido como remate de nuestros brazos cascos, como los caballos; garras, como los leones, e incluso las imperfectas manos de los simios.

Todo esto y, sobre todo, el considerar la imponderable utilidad inmediata que tienen para cada uno sus manos, hacen que resalte la grandísima necesidad de su educación, de su adiestramiento y, al mismo tiempo, la creación de cuantos hábitos puedan conseguirse por mediación suya y, en este caso concreto, por medio de los trabajos realizados con ellas, que en el ámbito escolar reciben el nombre de Trabajos Manuales o simplemente Manualizaciones.

Una consideración somera de la importancia de estas enseñanzas en la formación de hábitos nos lleva a asociar, casi instintivamente, los Trabajos Manuales escolares con la adquisición de determinadas destrezas. Pero ésta es una visión demasiado simplista, ya que mediante las Manualizaciones, además de poder adquirir destrezas y otros hábitos operativos, puede contribuirse poderosamente a la formación de hábitos mentales y sociales, como vamos a ver a continuación.

HABITOS OPERATIVOS

a) DESTREZAS

El niño, ya desde pequeñito, se liga al ambiente que le rodea por medio de sus manos de una manera instintiva. Aprovechando esta tendencia, las escuelas maternas y de párvulos deben proponerse como uno de sus principales objetivos "dar a estas manos toda su fuerza, prepararlas para utilizar su musculatura fina y poderosa, su delicada máquina ósea, las conexiones nerviosas que la ponen en juego, para que estén siempre prestas para el servicio del pensamiento" (1).

Antes de asistir a la escuela, y por sí solo, el niño va adquiriendo, mediante un ejercicio instintivo, hábitos de agarrar, tirar, soltar, tener, colocar, desgarrar, golpear, etc.

Las escuelas maternas y de párvulos, aprovechando estas tendencias y por medio de los ejercicios adecuados harán que sus manos adquieran otras destrezas, como las de doblar, recortar (con los dedos), atar, desatar, modelar, envolver, ensartar, enchufar, etc.

En el período de la globalización, además de continuar con la adquisición de dichas destrezas, se introducen nuevas actividades tendentes a crear otros hábitos, como recortar con tijera, plegar, enhebrar, encolar, coser, trenzar, tejer...

Más adelante ha de procurarse que las manos se vayan habituando a hacer otros trabajos, como atorillar, clavar, desclavar, montar y desmontar para-

tos, serrar, lijar, taladrar, cepillar, limar, vaciar o moldear, repujar, tallar, grabar...

Desde el principio de la enseñanza básica hay que procurar que el niño vaya adquiriendo los hábitos necesarios para el más amplio y perfecto dominio posible de la materia: arena, papel, plastilina, barro o arcilla, cartulina, cartón, tela, yeso, madera, metal, cuero, piedra, etc.

Al mismo tiempo, los niños irán adquiriendo paulatinamente las destrezas necesarias para manejar los útiles precisos en cada clase de trabajo: tijeras, palillos de modelar, alicates, cuchilla, sierra, cepillo, barrenas, lima, escofina, martillo, azuela, formón, buril, gubia... (Estos últimos, como es lógico, en los cursos más altos de la enseñanza básica, correspondientes a los actuales de Iniciación Profesional.)

Respecto a esta adquisición de destrezas en el manejo de los útiles hay que tener en cuenta que una buena educación manual exige que se agoten al máximo las posibilidades de los dedos en la ejecución de los trabajos y que sólo cuando el niño sienta la verdadera necesidad del útil es cuando el maestro debe facilitárselo, enseñándole el modo correcto de cogerlo y usarlo, haciéndolo él mismo ante los niños para que les sirva de ejemplo, y vigilando posteriormente el uso que hacen éstos para facilitar la formación del hábito correspondiente.

Es fácil que a algunos les parezca excesiva la adquisición de tantas destrezas; pero no se pretende con ello la formación de especialistas en cada una de ellas, que no es labor de la escuela, sino de educar lo más ampliamente posible sus manos para que, por medio de ellas, pueda desarrollar el niño más ampliamente su personalidad, como dijimos al principio, facilitándole los medios necesarios para que pueda mejor realizarse a lo largo de su vida, tanto en el trabajo como en el ocio.

b) ACTITUDES

La enseñanza de las Manualizaciones lleva también consigo la adquisición de una serie de actitudes necesarias para la ejecución de los distintos trabajos. Entre estas actitudes podemos destacar:

- Las posiciones corporales adecuadas.
- Las que se refieren a la ordenación del material; y
- El orden y cuidado de los útiles y herramientas.

Las posiciones corporales en los trabajos de modelado, recorte, plegado, etc., no exigen ninguna posición determinada, sino sólo la corrección debida. Sin embargo, en otros trabajos, como serrar, limar y cepillar, tiene una gran importancia la postura corporal para realizar el trabajo, dependiendo en gran parte de ésta la perfección conseguida en el mismo. Por esta razón, desde el primer momento deben enseñarse las posturas correspondientes, evitando en todo momento las posturas defectuosas.

(1) H. SOURGEN: *Pouvoirs de nos mains*, en "Travaux des mains et développement de l'enfant". Colección "Cahiers de Pédagogie moderne". A. Colin-Bourrellet, ed.

Si en todas las tareas escolares se debe crear desde el principio el hábito del orden, no cabe duda de que las clases de trabajos manuales pueden contribuir poderosamente a ello, ya que el trabajar con materiales variados y el tener que confeccionar a menudo piezas diversas para un mismo objeto requiere un cuidado exquisito por parte del niño en su correcta ordenación.

De la misma manera, es necesario formar desde el principio el hábito conducente al cuidado y ordenación de los útiles y herramientas, tanto para que estén siempre en buenas condiciones de utilización como para que no haya que perder tiempo en buscarlas haciendo que se convierta en costumbre la conocida norma de "una cosa en cada sitio y cada cosa en su sitio".

HABITOS MENTALES

Hemos dicho al principio que las manos han contribuido y contribuyen poderosamente al desarrollo de la inteligencia. Así, pues, hemos de sacar de las Manualizaciones el mayor partido posible para la creación de hábitos mentales. Ahora bien, ¿a la creación de qué hábitos mentales puede contribuir el trabajo manual en la escuela? Antes de contestar a esta pregunta conviene recordar que las manos no son más que un instrumento al servicio del cerebro para realizar sus creaciones. Por tanto, en la ejecución de los distintos trabajos puede contribuirse poderosamente a la formación de hábitos de:

- *Clasificación*, en los trabajos de ensartar cuentas de distinta forma, tamaño o color de acuerdo con un ritmo dado.
- *Observación*, cuando se trata de reproducir un modelo.
- *Análisis*, al tener que distinguir las partes del objeto a reproducir, sus formas, etc.
- *Comparación*, al tener que relacionar constantemente la reproducción que se hace con el modelo, el tamaño de las partes, etc.
- *Interpretación* de los dibujos que han de servir de modelo, croquis acotados y planos a escala.
- *Distinción entre las partes esenciales y las accesorias*, sobre todo en el modelado de animales, plantas, talla, grabado, etc.
- *Contraste* del trabajo conseguido con el modelo para hacer una autocrítica del mismo.
- *Descomposición* y composición de objetos.
- *Medición*, por la continua apreciación cuantitativa que es necesario hacer de las dimensiones de los objetos a reproducir.
- *Inversión e imaginación creadora*, bien sea a partir de una idea, unos elementos o unos materiales dados o dejando a los niños en la más amplia libertad.

Por tener la clase de Trabajos Manuales una gran semejanza con la vida del taller o de la fábrica, se puede también sacar un buen partido de ella para la creación de hábitos sociales, tanto en la realización de trabajos individuales como en los que se hagan en equipo.

Entre los hábitos que se pueden adquirir con unos y otros conviene destacar los siguientes:

- *Limpieza*, ya que con ninguna otra actividad escolar se pueden ensuciar tanto el puesto de trabajo, la mesa, las manos e incluso la ropa de los alumnos como con los materiales usados en estas actividades.
- *Economía*, procurando que, desde el principio, se acostumbren a no derrochar el material, sino a estudiar la forma de utilizarlo al máximo. Y, también, haciendo los presupuestos consiguientes antes de emprender una obra, para ver de qué modo tiene el mínimo coste con la mayor utilidad y perfección.
- *Orden* en su relación con los demás en la ejecución del trabajo.
- *Colaboración*, ayudándose mutuamente en las cosas que deban hacerlo para conseguir una obra más acabada.
- *Responsabilidad*, haciendo que el niño se dé cuenta, desde el primer momento, de la importancia que tiene para los demás el que haga bien su trabajo, máxime si con él ha de contribuir a una obra realizada en equipo.
- *Puntualidad*, en la entrega de la pieza u objeto cuya ejecución se le ha encomendado.
- *Obediencia*, siguiendo escrupulosamente las normas dictadas por el que dirija el trabajo, como requisito indispensable para que el producto conseguido esté de acuerdo con lo que se había planificado.
- *Dirección*, a partir de los once o doce años, haciendo que cada cual, cuando se le encomiende, lleve la de algún trabajo hecho por los demás compañeros en colaboración, siempre, claro es, bajo la supervisión del maestro.

En esta enumeración de hábitos a cuya formación pueden contribuir poderosamente los Trabajos Manuales, se han citado sólo los más importantes. Sobre la marcha, nadie mejor que el maestro, de acuerdo con la ocasión o la índole particular de los trabajos, hará que los alumnos vayan adquiriendo también otros que él considere necesarios.

CONDICIONES REQUERIDAS POR LA CLASE DE MANUALIZACIONES PARA FORMACION DE HABITOS

Como la creación de hábitos depende en gran parte de la voluntad, es preciso que los trabajos propuestos por el maestro tengan una fuerte motivación. Por esta razón, al programarlos hay que tener en

cuenta no sólo la enseñanza de un determinado ejercicio o el desarrollo de una u otra actividad, sino también, y muy especialmente, que el trabajo propuesto atraiga al niño de un modo irresistible porque esté plenamente de acuerdo con sus intereses.

Al encajar un trabajo dentro de los intereses del niño, en cada una de sus edades, contribuimos a que éste ponga toda su atención en la realización de todos los actos que han de conducirlo al fin apetecido. Esta atención, tan necesaria en principio para ir formando el hábito, termina por ser totalmente innecesaria cuando el acto se ha convertido en virtud de la habituación conseguida.

Es lógico que los ejercicios que se propongan a los alumnos deben ser graduados al máximo y que su realización ha de seguir unos pasos perfectamente marcados, ya que al principio, por fácil que consideremos nosotros una actividad, encierra para las manos del niño una dificultad que a él, en la mayoría de los casos, se le antoja invencible. Esto da lugar a que los pequeños, a la vista del objeto apetecido, presentado como motivación, pidan a veces a la maestra que se lo haga ella, renunciando de ante-

mano a todo esfuerzo. Mas como el esfuerzo personal es precisamente lo que más importa en principio para la creación del hábito en vez de acceder a tales peticiones, lo que hay que hacer es estimular a los niños para que sean ellos mismos quienes lo realicen. Como, mejor o peor, han de conseguirlo si verdaderamente está programado para su edad, el goce íntimo por el triunfo alcanzado le impulsa a repetir nuevamente el ejercicio y, con él, el esfuerzo.

Cada repetición, como es natural, añade una mayor facilidad y perfección al trabajo, y esto refuerza su confianza en sí mismo.

A su vez, esta confianza, el menor esfuerzo necesario, el agrado y la mayor perfección conseguida cada vez, facilitan la repetición, y esto hace que paulatinamente los niños vayan adquiriendo el hábito correspondiente.

Recíprocamente, si estos factores—voluntad, interés, atención, efectividad, confianza en sí mismo y repetición—fallan, no es posible adquirir el hábito. Una mala dirección o un abandono posterior en la vigilancia del maestro podría dar lugar a un hábito vicioso que después sería muy difícil de desarraigar.



Evaluación de hábitos

Por VICTORINO ARROYO DEL CASTILLO
Inspector de Enseñanza Primaria - Madrid

CONCEPTO DE EVALUACION

E. Lowell Kell (1) entiende que "la palabra valoración (*assessment*) ha venido a significar cualquier procedimiento para hacer una valoración significativa o una diferenciación entre los seres humanos, con respecto a sus características o atributos".

"En la conversación corriente—sigue diciendo el mencionado autor—se ha convertido en un término con un significado muy amplio, y es aplicado a todos los casos que siguen: cualquier juicio estimable con respecto a un semejante; la valoración de formas de aplicación; la redacción y valorización de las cartas de recomendación; la selección de una entrevista; la asignación de grados en las escuelas y colegios; la comprobación de las realizaciones conseguidas; los conocimientos y habilidades; el intenso estudio clínico concerniente a un individuo que padece desorden mental, y, por último, cualquiera de los cientos de métodos que los psicólogos han inventado para medir las habilidades, aptitudes, necesidades, intereses y valores. De esta forma, la palabra incluye una variedad de valores e incluso una cantidad mayor de características, según las cuales una persona puede ser clasificada. La valoración es, pues, un proceso que nos acompaña a lo largo de nuestra vida, en nuestro hogar, en la escuela, en la industria, en el Gobierno, así como en una institución especializada o en un programa. Es un proceso en el cual estamos envueltos todos nosotros, aficionados y profesionales."

Evaluación, pues, equivale a valoración. Valorar una cosa es algo completamente distinto de medirla. En el campo de la educación existen multitud de hechos y situaciones, como la que nos ocu-

(1) KELLY, L. E.: *La valoración de las cualidades humanas*. Edit. Marfil. Alcoy, 1969.

pa, que no son susceptibles de medida, en el sentido de establecer una relación entre la unidad y el número de veces que esté contenida en un determinado proceso educativo.

Ahora bien, todo hecho educativo, por tener una serie de manifestaciones externas de carácter cualitativo, de alguna manera pueden valorarse al ponerse en relación con una escala, cuyos factores y rasgos hayan sido previamente establecidos y aceptados.

CONCEPTO DE HABITO

No pretendemos recoger todas las posibles definiciones que se han dado de hábito. Vamos a escoger una serie de definiciones, tanto desde un punto de vista filosófico, como psicológico y pedagógico.

Se entiende por hábito "una cualidad difícilmente movable por la cual el sujeto se dispone bien o mal en el ser o en el actuar" (2).

Brennan nos dice: "En la teoría de Aquino (el hábito) es representado como una disposición que se desarrolla por el ejercicio de la inteligencia y de la voluntad, en virtud de la cual estamos preparados a actuar de una manera natural, eficiente y metódica" (3).

Y, por último, Kelly manifiesta: "El hábito es un modo de conducta adquirido, es decir, una reacción aprendida, que supone la tendencia a repetir y areproducir ciertas acciones o actuar en la misma forma general bajo las mismas o similares circunstancias" (4).

Teniendo en cuenta las anteriores definiciones, llegamos a las siguientes conclusiones:

- a) El hábito no surge por floración espontánea.
- b) Puede haber hábitos positivos y negativos.
- c) La fijación de un hábito requiere actividad y ejercicio.

(2) GONZÁLEZ ALVAREZ, A.: *Filosofía de la Educación*. Mendoza, 1952.

(3) BRENNAN, R. E.: *Psicología General*. Ediciones Morata. Madrid, 1952.

- d) La actividad y el ejercicio tienen que ser de carácter significativo. Ello quiere decir que en la fijación del hábito ha de tenerse en cuenta la vida emocional y afectiva.
- e) El hábito se traduce en una determinada forma de conducta, de actuación en situaciones concretas y determinadas.
- f) La configuración y fijación de un determinado hábito requiere un determinado aprendizaje y, por tanto, una forma de pensar.
- g) Por último, hemos de entender el hábito como algo que hace posibles en el hombre una manera de pensar, de actuar y de sentir.

CLASES DE HABITOS

Existen diversas y variadas clasificaciones en torno a los hábitos. Nosotros vamos a proponer una, en la que tendremos en cuenta tres consideraciones:

- a) Las características del propio sujeto, que es en definitiva quien posee el hábito.
- b) Las diversas vías por las cuales puede llegar a la fijación y configuración del hábito.
- c) La conducta expresada por el hombre que está en posesión de determinados hábitos.

En el primer punto tenemos en cuenta las características físicas y psicológicas del sujeto; en el segundo, los diversos tipos de aprendizaje: motórico, intelectual, social, afectivo y creador, que existen en una didáctica eficiente y positiva; y, por último, la conducta del hombre en relación con los hábitos poseídos.

En virtud de todo ello proponemos la siguiente clasificación:

1. HABITOS MOTÓRICOS

Incluimos dentro de esta denominación todas aquellas actividades que conducen a la adquisición de una *habilidad*, por medio de la repetición de actos con carácter significativo. Dentro de este conjunto de habilidades pueden comprenderse la exactitud, perceptiva y la rapidez, la destreza manual, la aptitud mecánica, agudeza de percepción, visualización espacial, elocución y otras. Esta serie de hábitos están a la base de la adquisición de la habilidad para el dibujo, la escritura, mecanografía, lenguaje hablado, gimnasia, instrumentos musicales, archivo, registro de datos, etc.

2. HABITOS INTELECTUALES

Dentro de esta denominación pueden incluirse aquellas actividades que se polarizan hacia la consecución de un *conocimiento* de las cosas. Implica un proceso de conceptualización, de juicio y de razonamiento, a través de la percepción, del análisis de lo percibido, de la ordenación de los elementos ana-

lizados, de la precisión de los hechos o ideas y de la aplicación práctica de los principios teóricos.

Esta serie de hábitos están a la base del cálculo, de la resolución de problemas, del aprender, de la reflexión, de la comparación y otros de carácter mental.

3. HABITOS SOCIALES

Dentro de esta denominación pueden incluirse aquellas actividades que se polarizan hacia la *relación con los demás* desde el punto de vista humano. Dentro de este conjunto de relaciones cabe hablar del orden, limpieza, aseo personal, colaboración y ayuda a los demás que lo necesiten; obediencia a las normas y reglamentos; puntualidad en la realización de las tareas y trabajos, y, por último, la economía, tanto en el tiempo como en el material utilizado.

Esta serie de hábitos están a la base de la conducta del escolar consigo mismo, con los demás y con las cosas que le rodean.

4. HABITOS MORALES

Dentro de esta denominación pueden incluirse todos aquellos actos que conducen a una *relación personal con los demás contemplados desde un punto de vista trascendente, religioso*.

En el conjunto de estas relaciones cabe hablar del interés personal y humano hacia los demás; de la resistencia a las contrariedades y adversidades; de la caridad, ayuda a los demás; de la vida religiosa y las prácticas de piedad.

Esta serie de hábitos están a la base de la conducta del escolar hacia sus semejantes, en un plano moral y religioso.

5. HABITOS AFECTIVOS

Integrados por un conjunto de hechos y actividades que desembocan en la *adquisición de un cierto equilibrio emocional*. Dentro de este equilibrio emocional desempeñan un papel importante los ideales, las actitudes, los prejuicios, los juicios de valor, etc., que confirman una manera de ser y de sentir, adquirida principalmente a través de la experiencia y teñida con una fuerte dosis de carácter afectivo.

Esta serie de hábitos están a la base de una concepción de la vida; de una aceptación o rechazo de carácter político, étnico, moral o religioso, etc.

6. HABITOS CREADORES

Integrados por un conjunto de actividades que desembocan en la *consecución de algo nuevo, original*, en relación con unos materiales dados o que puedan inventarse. Dentro de este sector desempeñan un papel importante la adquisición de hábitos artísticos, estéticos, literarios, musicales, científicos,

(4) KELLY, W. A.: *Psicología de la Educación*. Ediciones Morata. Madrid, 1964.

etcétera, por medio de un proceso de creación o recreación de carácter literario, científico, artístico, etcétera.

Esta serie de hábitos están en la base de una realización pictórica, musical, literaria, etc.

FACTORES Y RASGOS

Ya hemos dicho en otras ocasiones las características de una escala de evaluación. Hoy vamos a proponer una escala para intentar la valoración de hábitos desde un punto de vista cualitativo, y para ello hemos de seleccionar una serie de factores y rasgos que integren mencionada escala. Los factores y rasgos pudieran ser los siguientes:

Factor motórico.—Que estaría integrado por los siguientes rasgos:

- Manipulación.
- Ritmo.
- Visualización espacial.
- Exactitud perceptiva.
- Elocución.

Factor intelectual.—Representado por los siguientes rasgos:

- Observación.
- Análisis.
- Deducción.
- Comparación.
- Aplicación.

Factor social.—Compuesto por los siguientes rasgos:

- Orden.
- Colaboración.
- Obediencia.
- Puntualidad.
- Economía.

Factor moral.—Representado por los siguientes rasgos:

- Interés.
- Resistencia.
- Amabilidad.
- Prácticas religiosas.
- Caridad.

Factor afectivo.—En el que podrían incluirse los siguientes rasgos:

- Intereses.
- Ideales.
- Actitudes.
- Prejuicios.
- Juicios de valor.

Factor creativo.—Donde pudieran incluirse los siguientes rasgos:

- Imaginación.
- Juicio estético.
- Literario.
- Científico.
- Artístico.

Con los ingredientes anteriores podríamos formular la siguiente

ESCALA DE EVALUACION DE HABITOS

Institución
Alumno

Localidad
Fecha

CUALIDADES FACTORES Y RASGOS	GRADOS				
	EXCELENTE 5	BUENO 4	MEDIANO 3	REGULAR 2	MALO 1
I. FACTOR MOTÓRICO					
1. <i>Manipulación.</i> —Mide destreza manual ...					
2. <i>Ritmo.</i> —Mide velocidad y coordinación de movimientos ...					
3. <i>Visualización espacial.</i> —Mide contemplación objetos en el espacio ...					
4. <i>Exactitud perceptiva.</i> —Mide facultad de comprensión de detalles ...					
5. <i>Elocución.</i> —Mide fluidez y ritmo en lenguaje hablado ...					
II. FACTOR INTELECTUAL					
6. <i>Observación.</i> —Mide capacidad de observar detalles ...					
7. <i>Análisis.</i> —Mide facultad de analizar lo percibido ...					
8. <i>Deducción.</i> —Mide capacidad de sacar consecuencias lógicas de lo analizado ...					
9. <i>Comparación.</i> —Mide facultad de comparar unas cosas con otras ...					
10. <i>Aplicación.</i> —Mide capacidad de aplicar conocimientos a la vida práctica ...					

CUALIDADES	GRADOS				
FACTORES Y RASGOS	EXCELENTE 5	BUENO 4	MEDIANO 3	REGULAR 2	MALO 1
III. FACTOR SOCIAL					
11. <i>Orden.</i> —Mide aseo, cuidado, limpieza, clasificación, custodia de las cosas ...					
12. <i>Colaboración.</i> —Mide ayuda prestada a los demás ...					
13. <i>Obediencia.</i> —Mide actitud ante órdenes recibidas ...					
14. <i>Puntualidad.</i> —Mide la pronta entrega de trabajos encargados ...					
15. <i>Economía.</i> —Mide la economía en los materiales utilizados ...					
IV. FACTOR MORAL					
16. <i>Interés.</i> —Mide el interés por los demás.					
17. <i>Resistencia.</i> —Mide la fuerza ante la adversidad o contrariedad ...					
18. <i>Amabilidad.</i> —Mide la manera de comportarse con los demás ...					
19. <i>Prácticas religiosas.</i> —Mide el grado de su realización ...					
20. <i>Caridad.</i> —Mide el amor y entrega hacia los demás ...					
V. FACTOR AFECTIVO					
21. <i>Intereses.</i> —Mide intereses sociales y profesionales ...					
22. <i>Ideales.</i> —Mide la polarización del sujeto hacia determinados ideales ...					
23. <i>Actitudes.</i> —Mide actitud hacia personas e instituciones ...					
24. <i>Prejuicios.</i> —Mide prejuicios ante personas, grupos o instituciones ...					
25. <i>Juicios de valor.</i> —Mide valoración de hechos, personas o instituciones ...					
VI. FACTOR CREATIVO					
26. <i>Imaginación.</i> —Mide grado de imaginación creadora ...					
27. <i>Juicio estético.</i> —Mide valoración personal de hechos y productos artísticos ...					
28. <i>Literario.</i> —Mide creación de carácter poético ...					
29. <i>Científico.</i> —Mide creación de carácter tecnológico ...					
30. <i>Artístico.</i> —Mide creación de carácter musical o pictórico ...					

OBSERVACIONES	
FACTOR I
FACTOR II
FACTOR III
FACTOR IV
FACTOR V
FACTOR VI

CONCLUSION

Hemos intentado formar una escala integrada por seis factores, con treinta rasgos y cinco grados de carácter cualitativo para cada uno de los rasgos correspondientes.

La apreciación de la cualidad para cada uno de los rasgos puede realizarse de dos maneras:

- a) A través de una apreciación personal del propio docente, que conoce mejor que nadie a sus escolares; y
- b) Mediante la aplicación de las pruebas corres-

pondientes con un carácter más técnico y científico (5).

No hace falta decir que la anterior escala puede ser discutida y discutible en cuanto a la selección de factores y rasgos, en el sentido de su representatividad dentro del conjunto de hábitos personales integrados en la individualidad humana; y también que se propone no como algo fijo y definitivo, sino como hipótesis de trabajo.

(5) SUPER, D. E., y CRITES, J. O.: *La medida de las aptitudes profesionales*. Edit. Espasa-Calpe. Madrid, 1966.
COLLIN, G.: *Selección de test al servicio de la Psicología infantil*. Edit. Kapelusz. Buenos Aires, 1964.

La habituación en el proceso educativo

A

ANDRÉS, Esteban de: "Convivencia internacional". *Servicio*, núm. 1.007, 2 diciembre 1967, pág. 11.

Datos para actividades escolares acerca del Convenio Internacional de Telecomunicaciones adoptado con fecha 12 de noviembre de 1965 en Montreux.

B

BARBANO, Ugo: "Individualità e socialità nella vita contemporanea e nell'educazione". *I Problemi della Pedagogia*, núm. 1, gennaio-febbraio 1962, páginas 98-106.

Nuestro mundo está en movimiento. La técnica facilita la vida y pone a disposición de todos inmensas riquezas y descubre aún más. Los hombres se asocian, de tal modo que no sólo las naciones, sino los continentes, son interdependientes. La iniciativa de los hombres no puede ser limitada; se siente la necesidad y la utilidad de la solidaridad. Es preciso la igualdad de medios y de posibilidades en vista al desarrollo y a la afirmación de la armonía entre hombres y pueblos.

C

Compréhension internationale à l'école primaire. FIAI, Fédération Internationale des Associations d'Instituteurs. París. Unesco, 1967, 96 páginas.

Expone razones en favor de la educación para la comprensión internacional, basándose, en especial, en que las actitudes de espíritu que se fijan durante la infancia son especialmente importantes y duraderas sobre todo en los alumnos de nivel escolar modesto que al salir de la escuela encontrarán pocas ocasiones de abordar y de comprender los problemas planteados en el mundo moderno en el campo de la apreciación mutua y de la comprensión internacional. Trata de los objetivos generales de esta educación y de los conocimientos e ideas que pueden ser desarrollados en la escuela. En otros capítulos sugiere una serie de actividades, presenta fuentes de documentación, la organización del programa escolar y evaluación de sus resultados, así como el clima de la escuela. En anexo figuran dos versiones de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre redactada por alumnos.

En la misma obra se incluye un proyecto de programa que tiende a asociar las escuelas primarias al proyecto mayor de la Unesco, Oriente-Occidente, y una experiencia práctica en este sentido.

D

DUNSTAN, I. Z., y otros: *Cómo crear buenos hábitos, seguridad y aptitud física en el niño*. Buenos Aires. Paídos, 1969, 161 págs.

El capítulo 1.º de esta obra está destinado al desarrollo de buenos hábitos en el jardín de infantes, y ha sido escrita por Irene Z. Dunstan; en ella, después de estudiar la personalidad del

niño en edad preescolar, dedica especial atención a las actividades que favorecen la creación de buenos hábitos.

El capítulo 2.º, escrito por Lonnie Gilliland, tiene por título "La seguridad en la escuela, el hogar y la comunidad", y se refiere a la instrucción escolar de la seguridad, comprendiendo planes de emergencia y seguridad vial, y, por último, el capítulo 3.º se ocupa de los aspectos fundamentales de la aptitud física, incluyendo guías para el maestro y la evaluación de un programa. Contiene bibliografía seleccionada en inglés preparada por los autores y bibliografía en castellano confeccionada por los editores.

E

"Educación y factores sociales". *Bor-dón*, núms. 107-108, monográfico, marzo-abril 1962, 242 págs.

El número monográfico contiene trabajos acerca de la determinación de lo social en lo educativo, la escuela de cara a una comunidad infantil, sociometría y educación, aspectos positivos y negativos del ambiente, entre otros, incluyendo una amplia selección bibliográfica sobre Sociología de la Educación, preparada por Victorino Arroyo.

"Educazione alla solidarietà mondiale nelle Conclusioni della XXIV Settimana Sociale dei Cattolici d'Italia. (Commo, 25-29 settembre 1961.)" *Orientamenti Pedagogici*, núm. 1, gennaio-febbraio 1962, págs. 133-139.

Teniendo en cuenta los problemas actuales del desarrollo de los nuevos países se estima que la dimensión universal de la función educativa encuentra en la doctrina social cristiana un fundamento seguro y una motivación trascendente y eficaz para alcanzar una solidaridad mundial.

ESCOLANO, Agustín: "Sobre la evaluación de hábitos". *La Escuela en Acción*, núm. 9.595, mayo 1966, páginas 2-3 y 5.

G

GIANOLA, Pietro: "Orientamenti di metodologia d'educazione sociale". *Orientamenti Pedagogici*, núm. 5, settembre-ottobre 1962, págs. 779-790.

GONZÁLEZ POYATOS, José: "Convivencia social". *Educadores*. Revista Latinoamericana de Educación, núm. 4 (49), septiembre-octubre 1964, páginas 350-357.

Después de tratar de los diversos niveles de convivencia llega a la conclusión

sión de que el hombre tiene que llegar en el trato con sus prójimos a una plena independencia en el juzgar, sentir, actuar de los otros hombres y al mismo tiempo ha de fundirse con ellos por el amor hasta acercarse al ideal de San Pablo: "Hacerse todo a todos".

M

MAÍLLO, Adolfo: "Aspectos sociales de la educación primaria. X. Procedimientos y límites de la socialización". *Servicio*, núm. 928, 11 diciembre 1965, págs. 6-7.

MARÍN CABRERO y F. HUERTA: "¿Podemos evaluar los hábitos?" *Revista Española de Pedagogía*, núm. 69, enero-marzo 1970, págs. 71-81.

Se estudian los aspectos puntuables de diferentes hábitos, tales como el aseo, la puntualidad y el influjo de la puntualidad global de la clase o grupo sobre los particulares de cada niño.

MARÍN CABRERO y F. HUERTA: "Valor pedagógico de la evaluación y la medida". *Revista Española de Pedagogía*, núms. 66-67, abril-septiembre 1959, págs. 192-212.

MARTÍNEZ MEDRANO, Eulalia: "Evaluación de hábitos y destrezas". *Consigna*, núm. 303, octubre 1966, páginas 11-15.

Concepto de evaluación, sus clases, medios para realizarla y sistemas para la evaluación de hábitos y destrezas.

O

OLIVEROS, Angel: *La familia y el niño en edad escolar*. Guatemala. Centroamérica. Editorial del Ministerio de Educación Pública. "José de Pineda Ibarra", 1961, 31 págs.

En este trabajo se ocupa del niño que se incorpora a la escuela y los problemas que se plantean en razón del cambio de ambiente familiar al de la escuela, y la adaptación al trabajo escolar. Dedicó atención a la formación de hábitos, y, finalmente, se ocupa de la relación paterno-escolar.

OLIVIERI, Guido: *Psicologia delle abitudini*. Milano, Fratelli Bocca-Editore, 1937, 113 págs.

Dedicó especial atención a la definición de la habituación y estudia ésta de acuerdo con la clasificación de motivos, afectivos (simples y asociativos) y

presentativos en su división en memorativos y mentales, y dentro de estas últimas las de comportamiento y de juicio. Finalmente estudia las relaciones entre los hábitos y el instinto, y los hábitos hereditarios.

Programas y Pruebas de promoción. Curso universitario de verano. Santander, 1-15 agosto 1967. Jefatura Nacional del SEM, 1968, 338 págs.

Después de definir la aptitud, destreza, actitud, estudia los estadios del programa de la habituación y el modo de programar los hábitos operativos, los sociales y los mentales. Tras definir la evaluación estudia la evaluación de aptitudes y actitudes aplicando escalas estimativas, dedicando, por último, su atención a la evaluación de las destrezas.

P

PULPILLO, Ambrosio J.: "Los nuevos cuestionarios y la formación de hábitos". *El Magisterio Español*, número 9.606, junio 1966, págs. 21-22.

R

RONCO, Albino: "I motivi nell'acquisizione d'estinzione di abiti. Appunti psicopedagogici". *Orientamenti Pedagogici*, núm. 4, luglio-agosto 1960, páginas 698-714.

Estudia los resultados de las investigaciones psicológicas acerca de la acción de los motivos en la formación y extinción de los hábitos. Se ocupa en primer lugar de la noción de hábito y subraya la necesidad de tener en cuenta los factores del aprendizaje, y pasa revista a las teorías más destacadas concernientes a la motivación humana, presentando a continuación los factores de disponibilidad, de necesidades y de capacidades. Considera el valor de la práctica en la formación de hábitos y hace algunas sugerencias dirigidas a los educadores con la finalidad de formar buenos hábitos y destruir los malos.

W

WEGMANN, Rudolf: *El enemigo capital de la educación*. Aficiones desordenadas y malos hábitos. Barcelona. Herder, 1964, 219 págs.

Se ocupa de la necesidad de ayuda pedagógica para la corrección de los hábitos morbosos y el papel actual de la educación, aspectos de psicología del desarrollo, destacando la relativa inmunidad del niño a las aficiones morbosa

durante los primeros años de escuela primaria y el peligro umbral de los diez años, a partir del cual las tensiones de la pubertad predisponen a estas aficiones. Finalmente, se plantea el autor cuestiones fundamentales en la guía pedagógica, tales como si se debe ilustrar o dar normas higiénicas, enseñar o educar moralmente de modo práctico y los medios de ayuda. Incluye bibliografía de obras en alemán.

TRABAJOS PUBLICADOS EN «VIDA ESCOLAR» SOBRE HABITOS Y HABITUACION

A

ARROYO DEL CASTILLO, Victorino: "I educación cívica y social y su estimación en cada curso escolar". Núm. meso 78-79, abril-mayo 1966, páginas 34-36.

B

BUJ JIMENO, Alvaro: "Orientaciones didácticas para niveles de hábitos destrezas". Núm. 67, marzo 1965, páginas 10-11.

BUJ JIMENO, Rafael: "El trabajo por equipos en la escuela primaria". Número 76, febrero 1966, págs. 24-2 "Dificultades que presenta la valoración de hábitos y actitudes". Cent. de Colaboración Pedagógica de Argmasilla de Alba (Ciudad Real). Número 96, febrero 1968, págs. 20-2

F

FÓSTER, Julio: "Evaluación de destrezas, hábitos y actitudes". Núms. 77-79, abril-mayo 1966, págs. 30-33.

P

PLATA GUTIÉRREZ, Jose: "Renovación y actualización de la Escuela primaria". Núm. 88, abril 1967, páginas 2-8.

S

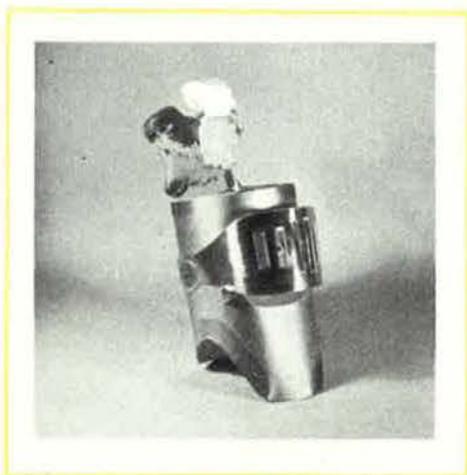
SÁNCHEZ BUCHÓN, Consuelo: "Inserto de ejercicios sobre hábitos operativos, mentales y sociales en las Unidades Didácticas". Núms. 93-94, noviembre-diciembre 1967, págs. 37-

— "El tratamiento formal de la habituación". Núms. 63-64, noviembre-diciembre 1964, págs. 25-27.

M.^a JOSEFA ALCARAZ LLED

La nueva educación y el cultivo de las capacidades estéticas y de expresión artística

Originalidad y capacidad de creación de los escolares



El sistema educativo propuesto en el Proyecto de Ley General de Educación, establece la finalidad de los nuevos métodos didácticos: despertar y fomentar la iniciativa, originalidad y capacidad de creación del escolar.

Solamente con métodos activos e individualizados podrán lograrse estos objetivos.

No es menos cierto, por otra parte, que el campo de las actividades educativas presenta áreas concretas donde el fomento de la creatividad está exigida o, al menos muy favorecida por la índole misma de la actividad en cuestión. Nos referimos al quehacer escolar orientado al cultivo de las capacidades estéticas y de expresión artística, que permiten el logro de los **OBJETIVOS** siguientes:

- Adquisición de habilidades manuales.
- Desarrollo de las capacidades de observación, reflexión, imaginación, creación y realización.
- Captación del valor estético de materiales artísticos.
- Intuición de proporciones, composición y combinación de formas y colores.
- Iniciación de las técnicas artísticas. Potenciación del alumno para el ensayo de nuevos procedimientos artísticos.

- Expresión de la personalidad
- El logro de estos objetivos requiere un programa de características definidas.
- Realista, adaptado al medio escolar
 - Lineal, ordenado por materiales a emplear o por técnicas artísticas a emplear.
 - Cronológico, establecidos en función de la edad de los escolares
 - Ascendente, en virtud de la complejidad de los trabajos propuestos
 - Individualizados

EL TREBOL DE PAPEL, la enciclopedia de los trabajos manuales y actividades artísticas, constituye la bibliografía necesaria y suficiente para la elaboración de un programa de actividades escolares para el cultivo de las capacidades estéticas y de expresión artística.

SIRVANSE REMITIRME EN CALIDAD DE MUESTRA, CON EL 15% DE DESCUENTO, EL TREBOL DE PAPEL, ENCUADERNADO, EN 5 TOMOS. SU IMPORTE DE 1900.-PTS DESCONTANDO EL 15%

LO ABONARE:

- A REEMBOLSO
 CON CARGO A NUESTRA CUENTA EN ESA EDITORIAL

nombre

dirección

poblacion

provincia

santillana

Elfo, 32
Madrid - 17.

una colección... NOVELAS y CUENTOS

ideal para
el educador



NOVELAS y
CUENTOS



CONVERSACIONES
CON R.J. SENDER



EVARISTO ACEVEDO



Brian
Crozier

ULTIMOS NUMEROS APARECIDOS

- ** 53 ENTREVISTAS CON DIRECTORES DE CINE-Andrew Sarris.
- * 54 EL FIN DE UN MUNDO-Wolfgang Hildeshelmer.
- ** 55 EL COMPROMISO-Mario Pomillo.
- *** 56 TESORO BREVE DE LAS LETRAS HISPANICAS (Serie castellana - V) Guillermo Díaz-Plaja.
- ** 57 EL PADRE-Herbert Gold.
- * 58 DOS ANTISEMITAS Y OTRAS NARRACIONES-Sholom Aleichem.
- *** 59 CONVERSACIONES CON RAMON J. SENDER-Marcelino C. Peñuelas.
- * 60 NARRACIONES ARABES DEL SIGLO XX Antología de cuentos árabes modernos.
- * 45 VIDA DE MI MADRE, CONCHA ESPINA Josefina de la Maza.
- * 46 ORFEO EN EL PARAISO-Luigi Santucci
- ** 47 EL METAL DE LOS MUERTOS.-Concha Espina.
- ** 48 LA GENERACION DE LA PROTESTA Rafael Gómez Pérez.
- *** 49 DICCIONARIO DE LA POLITICA.
- *** 50 FRANCO, HISTORIA Y BIOGRAFIA
- *** 51 Brian Crozier. (Los dos volúmenes van en un estuche sin aumento de precio).
- * 52 LOS SOÑADORES EXPERTOS-Frederik Pohl.

- * VOLUMEN SENCILLO 50 ptas
- ** VOLUMEN DOBLE 75 ptas
- *** VOLUMEN TRIPLE 100 ptas

EDITORIAL MAGISTERIO ESPAÑOL

Calle Quevedo, 1, 3 y 5
Calle Cervantes, 18

MADRID-14
BARCELONA-3

D. _____
Calle _____
Localidad _____
Provincia _____
Desea recibir los siguientes ejemplares _____
Deseo recibir catálogo _____
El importe de _____ pesetas
Se abonará contra reembolso.