

Panorama y problemas de didáctica general

Mario Ramírez Sepúlveda

1967

Nota de la edición

Esta obra, editada por primera vez en 1967, es hoy rescatada gracias a la iniciativa de un grupo de ex alumnos de la Universidad de Chile (sede La Serena). El propósito central del proyecto es poner en relieve el legado profesional del profesor Mario Ramírez Sepúlveda.

Al reeditarla, no solo se recupera un valioso documento histórico, sino que también se comparte su mirada frente a las problemáticas educativas de la época, sirviendo de inspiración para abordar los desafíos pedagógicos actuales.

Al tratarse de una edición digital, se ha optado por el formato A4 con el fin de facilitar su lectura en pantallas y garantizar una impresión doméstica cómoda y accesible.

Participantes en este trabajo de reedición:

- Guillermo Crovari Belmar - Transcripción
- Edgardo Honores Farías - Transcripción
- Edgardo Carabantes Olivares - Corrección
- Patricio Polanco Polanco - Coordinación
- José Barrios Lancellotti - Diseño y diagramación

ÍNDICE

• PRÓLOGO	9
• INTRODUCCIÓN	11
• CAPÍTULO PRIMERO	
EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA.....	15
1.- Sentido y significación de la educación.	15
A.- Concepción utilitaria de la vida.....	18
B.- Concepción intelectualista de la vida.....	18
C.- Concepción aristocrática de la vida.....	19
D.- Concepción eticista de la vida.....	19
E.- Concepción humanista de la vida.....	19
F.- Concepción sociologista de la vida.....	20
G.- Concepción democrática de la vida.....	21
H.- Concepción marxista de la vida.....	22
2.- La Pedagogía como teoría práctica.....	23
3.- Ciencias Básicas de la Pedagogía.....	25
3.1.- Relaciones de la Pedagogía y la Biología.....	25
3.2.- Relaciones de la Pedagogía y la Psicología. Planteamientos de Hubert.....	25
3.3.- Relaciones de la Pedagogía y la Sociología; La Sociología entrega a la Pedagogía, entre otros, estos conocimientos;	26
4.- Pedagogía y Filosofía	26
5.- Campos de la Pedagogía	26
• CAPÍTULO SEGUNDO	
DIDÁCTICA, SU OBJETO Y PROBLEMAS.....	30
1.- Significado y sentido de la Didáctica.....	30
2.- Problemas de: la Didáctica. Advertimos que el objeto de la Didáctica es la técnica de conducir el aprendizaje.....	32
2.1.- Factores del proceso de enseñanza-aprendizaje según la Didáctica Tradicional.....	32
2.2.- Factores del proceso de enseñanza aprendizaje según la Didáctica Moderna.....	33
2.3.- Triángulo didáctico y pirámide didáctica.....	34
• CAPÍTULO TERCERO	
EL PROBLEMA DEL POR QUE DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	37
1.- Principios y factores del proceso de enseñanza-aprendizaje	37
2.- Significado de las relaciones directas e indirectas.	38
2.1.- Relación educando - comunidad.....	38
2.2.- Relación materia - unidad.....	38
2.3.- Relación método - actividad	38
2.4.- Relación educando - unidad	38
2.5.- Relación educando - actividad:	39
2.6.- Relación materia - comunidad:.....	39
2.7.- Relación materia – actividad:.....	39
2.8.- Relación método – unidad:	39
2.9.- Relación método - comunidad:.....	39
3.- Análisis particular del principio de actividad.....	40
3.1.- Consecuencias pedagógicas derivadas del principio de actividad.....	41
4.- Análisis particular del Principio de Comunidad.....	41
4.1.- Consecuencias pedagógicas derivadas del principio de comunidad.....	42
5.- Análisis particular del Principio de unidad.....	43
5.1.- Consecuencias pedagógicas derivadas del principio de unidad.....	43
6.- Otros Principios Pedagógicos	43
7.- Análisis particular del Principio de Intuición	44
8.- Análisis particular del Principio de Realismo	44
9.- Análisis particular del Principio de Adecuación del Niño:	45

• CAPÍTULO CUARTO

EL PROBLEMA DEL "QUE" EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	48
1.- Materia de enseñanza y cultura	48
2.- Análisis espectral de la Cultura	49
3.- Clasificación de los ramos escolares según los sectores de la Cultura.....	52
4.- Formas de organización de las materias escolares.....	54
5.- Organización de las materias según la Reforma Educacional actual.	55
6.- Organización de la materia de enseñanza 2° Ciclo	58

• CAPÍTULO QUINTO

EL PROBLEMA DEL "COMO" EN EL - PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	61
1.- Idea e importancia del método	61
2.- Condiciones del método	63
3.- El método didáctico: concepto, condiciones, clasificación.....	63
4.- El método didáctico y la materia de enseñanza.	68
5.- Panorama histórico de los métodos didácticos	69
6.- Conclusiones sobre el problema del "cómo" en el proceso de enseñanza- aprendizaje. -	86

• CAPÍTULO SEXTO

LAS UNIDADES Y EL PROBLEMA DEL CÓMO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	90
1.- La Unidad como método didáctico. -	90
2.- Definiciones y clasificación de las Unidades.....	90
3.- Importancia y requisitos de la Unidad. -	93
4.- Las Unidades dentro del esquema general del planeamiento.....	94
5.- Elaboración del Plan de una Unidad Básica. -	95
5.1.- El tema de la Unidad :	96
5.2.- Datos generales:	96
5.3.- Objetivos Centrales:.....	96
5.4.- Contenidos de la Unidad:	97
5.5.- Objetivos Específicos de la Unidad:.....	98
5.6.- Etapas de la unidad y actividades.....	99
5.7.- Los Recursos de la Unidad Básica:.....	103
5.8.- El tiempo probable de la Unidad:	104
5.9.- Ejemplo de una Unidad Básica:	105
6.- Pasos posteriores a la elaboración de la La Unidad Básica,	109
6.1.- Trabajos de los Profesores:	109
6.2.- Trabajo de los Alumnos:	110

• CAPÍTULO SÉPTIMO

LOS PROCEDIMIENTOS DIDÁCTICOS, LAS FORMAS DIDÁCTICAS Y LAS ACTIVIDADES, EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	114
1.- Clasificación de términos.-	114
2.- Clasificación de los procedimientos didácticos. -	115
3.- Algunos esquemas.-	119

• CAPÍTULO OCTAVO

EL MATERIAL DIDÁCTICO Y OTROS RECURSOS: PROBLEMA DE "CON QUE "	129
1.- Idea e importancia del material didáctico.....	129
2.- El material didáctico en diversas concepciones pedagógicas	130
3.- Clasificación del material didáctico.-	130

• CAPITULO NOVENO	
EL PROBLEMA DEL "PARA QUÉ" EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.....	133
1.- Finalidades de la educación y objetivos	133
2.- Criterios para la selección de fines y Objetivos.....	134
3.- Clasificación de los objetivos educacionales	136
4.- Los objetivos en el proceso de enseñanza aprendizaje.....	138
5.- Técnicas de formulación de los objetivos educacionales.	139
• CAPÍTULO DÉCIMO	
LA CLASE Y SU PENSAMIENTO.....	143
1.- Idea e importancia del planeamiento.....	143
2.- Pasos de la clase. -	143
3.- Planificación de la clase.-	145
4.- Planificación de clases en el Primer Ciclo de la Educación Básica.....	155
• CAPÍTULO DÉCIMO PRIMERO	
EL APRENDIZAJE Y SU EVALUACIÓN.....	162
1.- Concepto de aprendizaje.....	162
2.- Teorías sobre el aprendizaje.....	162
2.1.- Teorías conexionistas:.....	162
2.2.- Teorías Cognitivas:.....	164
2.3.- Teorías intermedias:.....	166
2.4.- Otras teorías del aprendizaje:.....	167
3.- Productos del aprendizaje. -	167
3.1.- Motivación del aprendizaje:	167
3.2.- Evaluación del aprendizaje.....	168
• BIBLIOGRAFÍA GENERAL	174

PRÓLOGO



Foto: Catalina Carabantes Contreras

En un espacio del edificio del Departamento de Educación de la Universidad de La Serena, ubicado a un costado del parque del campus Isabel Bongard, en lo que hasta 1974 era la Escuela Normal de Preceptoras, se ubica un mural en greda en memoria del Profesor Mario Ramírez Sepúlveda. Fue construido y colocado allí el año 2010, por iniciativa de algunos académicos, treinta y siete años después de su fusilamiento y a cuarenta y tres años de la publicación, en 1967, de su libro *“Panorama y Problemas de Didáctica General”*, escrito en el contexto de la reforma educacional impulsada por el gobierno de Eduardo Frei Montalva. Proceso de transformación estructural de la educación chilena, que se desarrollaba en medio de los aires de cambio y movilización social que sacudían a Chile entonces: inicio de la reforma agraria, sindicalización campesina, primeras movilizaciones que conducirían a la reforma universitaria, entre otros procesos. Era además, la época en que fuertes movimientos de protesta estudiantiles, se desarrollaban en ciudades y pueblos del país contra la guerra que Estados Unidos llevaba a cabo en Vietnam.

“Si hay una profesión que tiene como esencia la esperanza, esa es la de docente...”, se puede leer en la parte central del mural. En la parte inferior del mismo, hay una referencia al tránsito que realizó el Profesor Ramírez Sepúlveda, por distintos lugares, especialmente el del espacio-tiempo de las aulas, acompañado en este caso por quienes fueron sus estudiantes.

La esperanza, decía Paulo Freire que, para el año 1967 se encontraba viviendo su exilio en Chile, es una necesidad ontológica del ser humano. Ello, es aún más cierto para quienes han elegido ser educadores, pues los aprendices a los que enseñan, constituyen proyectos vitales, en movimiento hacia un llegar a ser de por sí incierto, pero que el educador o educadora visualiza como el logro de la vida buena, poniendo su empeño para que esa incerteza del devenir arribe al mejor puerto posible.

De eso trata, a mi juicio, el libro del profesor Mario Ramírez Sepúlveda. Cuando se leen sus páginas, cada página de los once capítulos, se descubre algo que las enlaza a todas ellas. De principio a

fin, se evidencia en ellas la esperanza en el ser humano y en la sociedad humana. No es una esperanza vacía y/o pasiva, sino, en el mismo sentido freireano, fundada en la acción para construir comunidad. Comprendido eso, lo que se enseña es la cultura humana. Una parte de ella. Aquella parte que ha sido seleccionada no solo como posibilidad para que los proyectos vitales de cada aprendiz logren su mejor concreción, sino también para que la comunidad humana configure redes de respeto y consideración por quienes la integran. Lo que es el verdadero significado de un sistema democrático.

Imbuido por los elementos teóricos y prácticos de la corriente pedagógica de la Escuela Nueva, el Profesor Ramírez Sepúlveda expresa con claridad que enseñar y aprender es un proceso activo y dialógico. En ese marco pedagógico, el adulto deja de ser el propietario de un conocimiento que nunca debió considerarse suyo, pues forma parte del tejido de saberes de la comunidad humana.

Teorías educativas, así como algunas propias del campo de algunas de las Ciencias colaboradoras de la Educación; Tecnologías educativas derivadas de dichas Teorías; autores; reflexiones, posiciones pedagógicas tomadas por el propio autor; sugerencias y ejemplos para el trabajo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Son elementos que se despliegan en las páginas del libro “Panorama y Problemas de Didáctica General”. Aun cuando el libro fue escrito hace más de cinco décadas, mantiene una vigencia y frescura, que aconsejan sugerirlo como material de consulta para los actuales docentes y para quienes cursan en la actualidad o cursarán en el próximo tiempo, carreras de Pedagogías.

Existe en el texto, además, un elemento que me veo impelido a mencionar. Hay en él una indelible huella de convivencia democrática de respeto por los otros y otras. Una apertura a todo aquello que signifique construir a través y desde la educación, una sociedad acogedora para todos y todas. Por ello, considero que el hecho de que el Profesor Mario Ramírez Sepúlveda haya sido una de las personas fusiladas por la Caravana de la Muerte en su paso por la ciudad de La Serena, el 16 de octubre de 1973, convierte la reedición de su libro en un gesto ético, no solo en el sentido de la construcción de Memoria Histórica, sino también de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje como espacios que siempre debieran estar abiertos para disoñar la vida buena.

Edgardo Carabantes Olivares

INTRODUCCIÓN

Entregamos a nuestros colegas y a los alumnos de los cursos profesionales de Escuelas Normales y de Institutos Pedagógicos el presente texto sobre "PANORAMA Y PROBLEMAS DE DIDÁCTICA GENERAL."

En el proceso de enseñanza-aprendizaje entran en juego diversos factores que se interrelacionan para producir una unidad sistematizada, una "gestalt" pedagógica, si se nos permite la expresión. En consecuencia, lo importante en dicho proceso no es la suma de los factores, sino que la interrelación cuantitativa de los mismos.

Por esto, el análisis particular que se hace en este texto de cada uno de los factores intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tiene sólo un significado de estudio. Dichos factores no pueden entenderse aislados unos de otros, ni tampoco pueden entenderse agregados unos a otros sólo son comprensibles unos en función de los demás

Toda Didáctica debe estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje tal como aparece en su totalidad, más bien que estudiarlo dividido en sus partes.

Para la Didáctica Tradicional el proceso de enseñanza-aprendizaje es un mosaico de diversos retazos, cada uno de los cuales tiene un sentido. Y cuando se juntan estamos en presencia del acto de enseñanza-aprendizaje.

La Didáctica Moderna, Operativa o Funcional rechaza ese desmembramiento. El proceso de enseñanza-aprendizaje es una unidad o sistema total significativo, en el que los diversos factores están interrelacionados dinámicamente, en forma tal que el proceso no puede ser inferido de las partes consideradas separadamente.

Sobre la base de la tesis anterior, la gran preocupación didáctica es estructurar el modo o los modos adecuados para, lograr que efectivamente los alumnos aprendan.

No se trata de transformar la Didáctica en métodos de estudio y de aprender, se trata de interrelacionar los factores del proceso de enseñanza-aprendizaje para alcanzar rendimientos útiles o satisfactorios.

A nuestro juicio, uno de esos factores que imprime su sello al proceso total y que sirve de orientador de los demás, permitiendo su funcionalidad e integración, son los objetivos.

Si partimos de la base que el ser humano se esfuerza por alcanzar metas, son éstas las -que tiñen el comportamiento. En el proceso de enseñanza-aprendizaje acontece algo semejante. Todo proceso de enseñanza-aprendizaje, por el hecho mismo de ser-PROCESO, implica, cambios y estos cambios obedecen a lo que se espera alcanzar.

No se trata, entonces, de enseñar porque hay que enseñar, se trata de enseñar PARA. ¿Para qué? Para producir efectivamente cambios de comportamiento en el sujeto que aprende.

Lo que determina, en consecuencia, al proceso de enseñanza-aprendizaje son los objetivos.

Podemos, así establecer una posición didáctica intencional, afirmando que la Didáctica estudia los factores del proceso de enseñanza-aprendizaje en su interrelación dinámica alrededor de las intenciones o propósitos de aquél.

Y así como Tolman creó el conductismo intencionista, atrevámonos a hablar de una Didáctica intencionista.

De esta manera, el proceso de enseñanza-aprendizaje no es un engarce de estímulos y respuestas. Estímulos de parte del que enseña respuesta por parte de quien aprende. Eso es parte del proceso.

La Didáctica Tradicional avanzó justamente hasta esto; proporcionar estímulos a través de la enseñanza para lograr las respuestas o aprendizajes.

Lo importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje no es tanto obtener respuestas a los estímulos, sino el esfuerzo hacia el logro de alguna o algunas metas.

Los estímulos aportados por la enseñanza indudablemente que guían hacia la meta y determinan en cada paso los medios a utilizar para alcanzarla, pero la búsqueda de la meta es lo que da unidad y significado al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por ello que una Didáctica intencionista tiene que Valorar en su compleja interacción el significado de la incentivación y de la motivación

El maestro, el ambiente pedagógico, los métodos, la materia son incentivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje a la respuesta personal del alumno a esos incentivos, que importa un esfuerzo. hacia, el logro de los objetivos, envuelve la motivación operante.

Y al pensar en una motivación operante pensamos en un aprendizaje deseado, aunque los productos de ese aprendizaje no sean igualmente deseados. En esta concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje el concepto experiencia tiene especial significación.

Desde un punto de vista funcional la experiencia la define Dewey como "la percepción de la interacción entre las condiciones interiores de un ser y las condiciones exteriores del medio en que vive, lo que permite obtener resultados más fructíferos y plenos en situaciones ulteriores"

La experiencia implica entonces una interacción entre el ser vivo y su contorno físico y social, que se proyecta más allá de una situación determinada; para hacerse presente en situaciones ulteriores, alcanzando resultados más fructíferos y plenos.

La experiencia es algo vital y representa-un esfuerzo-para cambiar lo dado, una proyección hacia lo desconocido, un marchar hacia el futuro.

Por eso, lo importante, en el proceso de enseñanza-aprendizaje no es la necesidad de enseñar por medio de experiencias, sino que lo importante es seleccionar y dar tal calidad, a las experiencias actuales que ha de vivir el educando que no solamente sean, desde un punto de vista inmediato y aparente, agradables para él, sino que también provoquen experiencias futuras deseables.

El presente, texto abarca Once Capítulos, a través, de los cuales se analizan los principales problemas que interesan a la Didáctica.

"El primer Capítulo está destinado a la revisión y actualización de los principales conceptos ligados a la educación y a la pedagogía.

De esta a manera se considera a la educación tanto como un hecho cuanto como un problema para luego ubicar a la Pedagogía como la disciplina científica cuyo objeto es la educación

Con los fundamentos generales presentados en ese Capítulo se entra en el Capítulo segundo a considerar la Didáctica, su objeto y problemas.

La temática central se polariza en el análisis de la Didáctica Tradicional, concebida como Técnica de la Enseñanza, y de la Didáctica - Moderna, entendida como Dirección del Aprendizaje.

Consecuencialmente en dicho Capítulo se estudian los factores maestros, alumno, objetivos, método y materia según lo estima la Didáctica Tradicional y según los considera la Didáctica Moderna.

El tercer Capítulo, está referido a los Principios Pedagógicos, analizándose no sólo los principios tradicionalmente aceptados de Unidad, Actividad y comunidad, en sus relaciones directas e indirectas con los factores de la enseñanza, si no que tratan otros importantes principios, tales como el Principio de Intuición, el Principio de Realismo y el Principio de Adecuación al-Niño.

En el cuarto Capítulo se considera el problema de la materia de enseñanza, entendida como contenidos culturales.

Además del análisis teórico del significado y características de la materia de enseñanza, que no es sinónimo de materia de aprendizaje, se ofrece el panorama de las formas de organización de la materia en el Primer Ciclo y en el Segundo Ciclo de la Educación Básica, como la concibe la actual Reforma Educacional.

El problema del "cómo" en el proceso de enseñanza-aprendizaje es objeto de estudio en el Capítulo quinto.

La concepción del método didáctico, sus clasificaciones, sus relaciones con la materia, su evolución a través de las ideas y prácticas de diversos pedagogos, desde las primeras preocupaciones sistematizadas hasta las corrientes más modernas, basadas en la Psicología Funcional, en la que Gestalt o en el Conductismo, son consideradas en dicho Capítulo con alguna extensión, procurando dentro del marco limitado de un texto ofrecer una visión" completa del citado problema.

En atención a la renovada importancia de las Unidades, concebidas como método didáctico, que, en el presente, han alcanzado, dedicamos -el Capítulo sexto a su examen descriptivo particular.

Definimos la Unidad de Enseñanza-Aprendizaje como un conjunto, significativo de experiencias, que se integran en función de un propósito o tema central, llevadas a cabo por los alumnos en situaciones determinadas y que promueven cambios en las maneras de pensar, de expresarse, de sentir y de actuar.

En páginas anteriores precisamos que experiencia, desde un punto de vista funcional, es "la percepción de la interacción entre las - condiciones interiores de un ser y las condiciones. exteriores del medio en que vive, lo que permite obtener resultados más fructíferos y plenos en situaciones ulteriores.

En la definición de Unidad de - Enseñanza-Aprendizaje que ofrecemos, el término experiencia no sólo está referido a su significado funcional, sino que además abarca el de conducta específica.

Todo aquel que posee alguna experiencia, lo que posee, en el fondo, es algún conjunto de conductas específicas en una situación determinada.

El niño pequeño que por primera - vez observa la llama de una vela carece de experiencias en cuanto a que le ocurre a él sí coloca su dedo en dicha llama. La experiencia la tiene justamente cuando introduce su dedo y se quema.

Desde un punto de vista funcional hay experiencia porque se produce la percepción de la interrelación entre el ser mismo y las condiciones exteriores del medio, lo que en situaciones ulteriores va a proyectar.

Pero además desde un punto de vista conductual, el hecho de meter el dedo en la llama y quemarse va a determinar una respuesta del sujeto frente al mismo estímulo en situaciones determinadas: esta respuesta es una conducta específica, una manera de actuar frente al estímulo llama.

En este caso, la experiencia se identifica con conducta específica en una situación determinada.

Podría objetarse el doble significado de experiencia expuesto; sin embargo, si pensamos en que la experiencia es tanto el proceso como el resultado tenemos que concluir que las dos connotaciones dadas son válidas.

Sólo así es posible comprender la definición de Unidad de Enseñanza-Aprendizaje que presentamos y todo el esquema teórico que al efecto se ofrece en las páginas del Capítulo sexto.

En el Capítulo séptimo se formulan algunas ideas sobre los procedimientos didácticos, las formas didácticas y las actividades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Diferenciamos, al respecto, qué entender por método didáctico, por procedimiento didáctico, por formas de enseñanza, por formas de aprendizaje y por actividades

El Capítulo octavo está destinado a un breve comentario acerca del material didáctico y de otros recursos didácticos, que son elementos complementarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a veces valorados más allá de su significado de medios auxiliares, como, está aconteciendo con el material de regletas de color conocido con el nombre de - MÉTODO CUISENAIRE.

Una gran preocupación de los educadores y de los teóricos de la educación la constituye el asunto de las finalidades de la educación y de los objetivos de la enseñanza.

Este problema del "para qué" enseñar y aprender se analiza en el noveno Capítulo»

Aparte de los conceptos generalizados que al respecto existen y se han formulado, consideramos conveniente introducirnos en las nominaciones que se manejan en los diversos documentos elaborados por diversos organismos planificadores y ejecutores de la Reforma Educacional en desarrollo en nuestro país» Así se analizan las conductas generales deseables, las conductas específicas, los objetivos específicos, el enunciado para la Educación General Básica, y las técnicas de formulación de objetivos educacionales, como asimismo los productos del aprendizaje.

Con todos los antecedentes consultados en los Capítulos precedentes, abordamos el problema del planeamiento de la clase en el Capítulo décimo, ofreciendo diversos ejemplos al respecto de acuerdo a varios criterios en uso.

También se analiza el planeamiento de clases en Primero y Segundo años de Educación Básica, en

concordancia con las experiencias de las Unidades Programáticas creadas para el Primer Ciclo de Educación Básica.

Finaliza el texto con un Capítulo destinado a la consideración de las modernas teorías del aprendizaje, que difieren en diversos aspectos, pero que tienen como denominador común el calificar al aprendizaje como modificación del comportamiento, esto es, cuando se aprende hay modificación en el comportamiento.

Agrupamos las diversas teorías sobre el aprendizaje en las dos grandes corrientes - fundamentales: teorías conexionistas y teorías cognoscitivas, procurando exponer las principales ideas de cada una de ellas.

Dicho Capítulo tiene sólo una intención incentivadora para el lector, a objeto de que éste personalmente se interese por ahondar más en alguna de ellas y pueda establecer con propiedad en cuál de ellas se moviliza pedagógicamente.

Cada uno de los Capítulos indica al pie de página las fuentes de consulta tenidas presente en cada caso, además, se incluye al término de los Capítulos una bibliografía complementaria.

Por otra parte, se presentan al lector algunos ejercicios y problemas de discusión relacionados con la materia tratada en cada Capítulo.

Al entregar a consideración de los lectores y estudiantes el presente texto nos alienta la intención de contribuir a presentarles en un panorama ordenado los diversos problemas de la Didáctica.

Es indudable que frente a ciertos juicios e ideas vertidas en el texto habrá posibilidades de controversia, derivadas del criterio con que se consideren. El autor agradece, desde ya, dicha posibilidad de discusión, pues permitirá un enfrentamiento técnico para clarificar y definir el lenguaje pedagógico que todavía carece de seguridad y universalidad.

CAPÍTULO PRIMERO

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

1.- Sentido y significación de la educación

Dewey, en una de sus obras fundamentales⁽¹⁾ nos plantea la afirmación de qué la educación es una necesidad de la vida. En efecto, los seres vivos se conservan por renovación, vale decir que el ser vivo tratará de convertir las energías que actúan sobre él en medios para su propia existencia ulterior. Pues bien, para utilizar mejor todas esas energías es indispensable que el ser humano se eduque.

Y como desde que nace el ser humano necesita de variados medios para su propia existencia ulterior, tenemos que la educación acompaña al hombre durante toda su vida.

De aquí que podemos conceptualizar la educación como el proceso por el cual el ser humano modifica su comportamiento en situaciones específicas a través del tiempo.

Es decir, el hombre cambia sus maneras de pensar, de expresarse, de sentir y de actuar a través de su vida como resultado de la educación.

Muchos son los factores que inciden y confluyen para hacer posibles tales cambios.

Desde luego, está la propia naturaleza intrínseca del ser humano, que es producto básico de la herencia.

Por herencia, el ser humano es educable, por lo cual partimos del principio de la educabilidad del hombre, exponemos y aceptamos que es educable. Si no aceptamos este principio no podríamos ser profesores o no podríamos aspirar a serlo.

Al respecto, John Adams⁽²⁾ señala: «La experiencia común nos da la razón al aceptar como un hecho, que los seres humanos pueden ser educados. Todo lo que sabemos de la historia del hombre, por los registros o las huellas de su civilización primitiva, tienden a fortalecer esta suposición. En realidad, la capacidad especial del hombre-para ser educado, es lo que le ha asegurado, su posición actual en la cabeza de la jerarquía animal».

Por otro lado, los cambios de comportamiento dependen de diversas variables socio-culturales que se encuentran en las múltiples situaciones específicas que conforman el ambiente en que nace, crece y madura el ser humano.

Vale decir que en el proceso educativo son muy diversos los datos que el educador tiene que considerar y consignar.

Lo esencial es que, como seres humanos, todos venimos al mundo con ciertas posibilidades y limitaciones. El poder del educador justamente reside en ayudar al educando a sacar el mejor partido de esas posibilidades y limitaciones.

El anterior concepto de educación que hemos formulado incluye la tesis de que “la verdadera naturaleza, de la vida consiste en luchar por continuar siendo”

Cómo esa continuación sólo puede asegurarse por renovaciones constantes, se concluye que la vida es un permanente e inevitable proceso de autorrenovación y este proceso de autorrenovación se concreta día a día en cambios en las maneras de pensar, de expresarse, de sentir y de actuar.

Instante a instante nuestra - autorrenovación, esto es, nuestra educación, importa cambios, que se manifiestan en conductas diversas, tales como hábitos, destrezas, habilidades, informaciones, conocimientos, ideas, actividades, preferencias.

La educación como hecho social

En líneas anteriores hemos señalado que la educación es un proceso. Pero también podemos analizar el sentido y significado de la educación advirtiendo que, antes que nada, es un hecho social, por cuanto, como anota el profesor Munizaga⁽³⁾, “existe primero como una función espontánea del organismo social”.

1.- John Dewey “Democracia, y Educación” Edit. Losada-; Buenos Aires 1953.

2.- John Adams “Evolución de la Teoría Educativa” Uteha, Léxico. 1960.-

3.- Roberto Munizaga “Principios de Educación” Edit. Universitaria S.A. Santiago de Chile 3° Edición.

Un análisis del hecho de la educación nos permite descomponerlo en dos factores, siempre íntimamente ligados, constituyendo una antinomia, de tal suerte que no es posible enunciar uno sin afirmar, a la vez, el otro, en una interdependencia dinámica.

Estos factores, según sea el punto de vista científico, siempre unilateral, que adoptemos, recibirán diferentes nominaciones. Así, biológicamente uno de los factores será llamado organismo y el otro, ambiente, psicológicamente hablaremos de personalidad y cultura; sociológicamente, nos enfrentamos al individuo y; sociedad.

Esta descomposición, sin embargo, designa siempre una misma realidad, el hombre, en su triple dimensión orgánica, individual y social, que nos permite señalar que el hombre es una estructura unitaria biopsicosocial.

Ahora bien, cualquiera que sea el nombre que asignemos a los factores del hecho educativo, observamos que entre ellos se produce una relación peculiar que une a los dos términos.

Esta relación, en el fondo, importa definir la esencia de lo educativo como una actividad propia. Y así tenemos que biológicamente esa actividad es una adaptación, psicológicamente es un desenvolvimiento, sociológicamente tal actividad es una socialización.

Se puede concluir definiendo la educación desde tres ángulos científicos, unilaterales cada uno: Biológicamente la educación es el proceso de adaptación, del organismo al ambiente,

Un ejemplo ilustrativo podría ser el siguiente: biológicamente el organismo tiene la necesidad fisiológica de excreción urinaria. Cuando el niño ingresa a la Escuela debe ir acomodándose al nuevo ambiente, que le ofrece, entre otras una disciplina de horarios, expresada en períodos de clase y de recreos. En sus primeras, semanas escolares se ve forzado a adaptar sus necesidades fisiológicas a los instantes de recreo, para lo cual es indispensable un control de sus esfínteres. Este cambio biológico supone un proceso educativo: adaptación del organismo al ambiente.

Desde el punto de vista psicológico la educación es el proceso de desenvolvimiento de la personalidad a través de la cultura.

Francisco Romero⁽⁴⁾ *ha escrito que el hombre es una curiosa paradoja, por cuanto padre de la Cultura pasa a ser hijo de ella.*

En efecto, el ser humano es un ciudadano de dos mundos: el mundo de la naturaleza y el mundo de la Cultura.

Este último es creado por el propio hombre y tiene la virtud de humanizar al ser humano. Esto significa que es la Cultura el: mundo que convierte al hombre en persona.

Como militante de la naturaleza el hombre es un animal más, un animal educado, como militante de la Cultura-el hombre es una persona.

Es esa atmósfera propia del hombre, constituida por todas las manifestaciones de las formas de vida del grupo humano, tales como lenguaje, costumbres, tradiciones, usos, leyes, instituciones, etc. lo que permite el desenvolvimiento de la personalidad.

Se puede afirmar, pues, que el hombre de animal natural deviene en persona a través de la cultura.

Por último, sociológicamente la educación es el proceso de incorporación del individuo al grupo o dicho de otro modo, es el proceso de socialización de las generaciones nuevas.

La socialización, entonces, es el proceso de incorporación al grupo.

Este concepto es correlativo con el de sociabilización "entendido como el proceso de preparar a una persona para que ocupe su lugar en la sociedad".

Para Child⁽⁵⁾ la socialización se refiere a *"todo el proceso por medio del cual un individuo, nacido con potencialidades de conducta de una amplitud enorme, es conducido a desarrollar una conducta determinada, que se limita a una extensión menor, precisamente la extensión que se acostumbra y es aceptable para el de acuerdo con las normas de su grupo"* y en consecuencia, a través de la sociabilización se produce la socialización del individuo.

Agente de sociabilización no es solo el maestro, también lo es el padre, la madre, el transeúnte, un sacerdote, un político, un grupo, es decir, todo ser humano que actúa sobre las generaciones nuevas..

Según Lee J. Cronbach⁽⁶⁾ "la sociabilidad dura toda la vida. Aunque es verdad que tienen que aprenderse más lecciones en la juventud que más tarde en la vida, debe continuar, pues la sociedad

4.- Romero, Fcc. "El Hombre y la Cultura" Ed. Espasa-Calpe, S.A. B. Aires, 1950

5.- Child: citado por Cronbach en "Psicología Educativa".

6.- Lee J. Cronbach: "Psicología Educativa" Impresora GALVE, S.A. México, 1965

cambia". La sociabilidad continúa durante la vida del adulto.

Resumiendo, los tres significados científicos trilaterales de la educación como hecho, y procurando recomponerlos con una síntesis unitaria, podríamos definir la educación de la siguiente forma: es el proceso de adaptación y de desenvolvimiento humano «desde su nacimiento hasta su muerte»

Este proceso triple, pero uno, por cuanto es una trilogía unitaria, implica consecuentemente desarrollo y aprendizaje.

Desarrollo ya que la educación 'importa cambios cuantitativos y cualitativos en el ser humano, esto es, crecimiento y maduración.

Aprendizaje porque la educación se manifiesta por un cambio de conducta, como resultado de la experiencia.

En efecto, la educación va significando, como resultado de la experiencia, la adquisición de nuevas respuestas, esto es, la adquisición de nuevas formas de reaccionar ante los estímulos.

Estas nuevas respuestas que incorpora y asimila el sujeto derivan del proceso de adaptación al medio, de desenvolvimiento de la personalidad y de socialización.

La educación como problema

Pero también podemos tratar de encontrar un sentido y significado a la educación 'considerándola como un problema, el mayor y más difícil que puede ser planteado a los hombres, al decir de Kant.

Mantovani⁽⁷⁾ ha escrito "a nuestra época comienza a preocupar la educación como problema. Anteriormente sólo interesó como hecho resuelto dentro de un marco rígido de categorías fijas. Interesa como, problema, es decir, como reflexión pura más que como hecho genérico de la educación". El mismo autor interroga: "¿Existe un problema de la educación?" Y responde: "Existe este problema.

Aparentemente, la educación se reduce, a hechos y procesos visibles"

Sin embargo, la educación además de ser un hecho con dimensión científica, es un problema con vestiduras filosóficas.

En efecto, siguiendo el pensamiento de Mantovani, podemos sustentar que "la educación es un problema humano que alude a la existencia de los hombres, no sólo como individuos, sino también como seres de comunidad. Pero la comunidad es algo que cambia constantemente. "Sufre limitaciones señaladas por características de espacio y tiempo. Cada época, al crear su cultura, va diseñando un tipo humano, una imagen especial de hombre. Esta imagen genera una teoría de la educación, y de cada teoría educativa fluye un sistema pedagógico derivado".

De esta manera, una cultura de una sociedad capitalista crea los sistemas pedagógicos convenientes para perpetuar esa sociedad pluralista y para mantener las condiciones de existencia, aumentando la enajenación del hombre, a veces, dicha sociedad capitalista pretende hacer creer que está interesada en la promoción de "cambios sociales", perfilando algunas transformaciones, pero en el fondo no hay cambios efectivos de las estructuras económicas y sociales, por cuanto la esencia misma de dicha sociedad, reflejada en la concepción de la vida que sustenta y en la imagen de hombre que persigue no es sometida a cambio.

La educación como problema, en consecuencia, nos enfrenta básicamente, al problema de los fines de la educación, pero como educación y vida se confunden, la educación como problema es inquirir por los fines de la vida.

La educación como hecho unitario biopsicosocial es definible, también es definible como hecho científico unilateral, ya sea biológico, psicológico o sociológico. Y es definible sin equívocos.

En cambio, la educación como problema no es definible unívocamente, habrá tantas definiciones de educación como concepciones de la vida se postulan.

Es decir, una definición de la educación como problema depende de la consideración de tres tipos de elementos estrictamente correlativos, como anota el citado profesor Munizaga⁽⁸⁾:

- 1° Un sistema de principios o máximas, más o menos generales, que ponen coherencia en los actos
- 2° Una idea del hombre individual, sobre todo en sus relaciones con la sociedad, y
- 3° Una tabla de valores u organismo de fines, que sirva como sistema de pesos y medidas para

7.- Juan Mantovani: "Educación y Plenitud Humana" Edit. Ateneo. Buenos Aires - 1944

8.- Roberto Munizaga A.: Obra citada.

distribuir el mérito de las personas, de los actos y en general, el precio de los bienes de la tierra.

Examinemos, pues, algunas definiciones de la educación como problema, para lo cual revisaremos algunas concepciones de la vida, siguiendo en lo fundamental las ideas del profesor Roberto Munizaga A.

A.- CONCEPCIÓN UTILITARIA DE LA VIDA

Primum vivere, deinde philosophari

Vivir calculando lo que sea. He aquí el principio de esta concepción, primero vivir, después filosofar. Pero vivir como sinónimo de acción práctica, utilitaria, calculada.

Vivir calculando lo que sea provechoso, aunque el utilitarismo egoísta se disfraza “del bien común”, “del bien general”

La vida y el tiempo del hombre significa oportunidad de trabajo y ganancia.

Fácil es derivar que esta concepción coincide generosamente con el sentido de la sociedad burguesa y con la orientación demoleadora de la sociedad capitalista.

Esta concepción de la vida nos ofrece una imagen de hombre que Spranger esquematiza como el “homo economicus”, el comerciante, el industrial, el artesano, el empresario, el administrador de empresas, el gerente.

Tal concepción de vida y tal imagen de hombre sustentan como valor supremo, en la escala jerárquica a lo útil.

Que teoría educativa se desprende de esos principios?

Desde luego, la educación se interpreta como un proceso de preparación para la vida, preparación para la acción, preparación para el practicismo, preparación como adiestramiento para ganarse la vida.

Consecuencialmente, el sistema educativo tiene que destacar la importancia de la educación especial, en detrimento de una educación general básica.

Todo esto lleva a una errada consideración unilateral de la educación como inversión.

Concluyendo, de acuerdo con una concepción utilitaria de la vida, la educación se define como el proceso de preparación para ganarse la vida.

B.- CONCEPCIÓN INTELLECTUALISTA DE LA VIDA

En este caso nos enfrentamos a la máxima “Primero filosofar, después vivir”, absolutamente contraria a la anterior.

Filosofar en el sentido de pensar y “pensar es resolver un problema, vencer un obstáculo, conseguir un propósito, como apunta J. A. Encinas⁹⁾

Y este proceso de pensar bien, supone la existencia del saber, pero no del saber empírico, sino que, del saber reflexivo, siempre abierto a desentramar las maravillas del mundo.

Y este saber reclama una adecuada y seleccionada dosis de informaciones y de conocimientos, como elementos cognoscitivos que permitan al hombre ubicarse inteligentemente en el mundo natural y cultural, y resolver acertadamente las situaciones problemáticas nuevas o imprevistas que puedan presentársele.

El tipo de hombre, que se postula es el “Homo sapiens”, el hombre teórico o intelectual, el hombre de ciencia, el hombre estudioso en general, el pensador.

No se trata, pues, del hombre instruido, del hombre simplemente informado, del erudito enciclopédico, pero mentalmente desintegrado. Surge como jerarquía valorativa, que imprime su sello a esta concepción, la de los valores teóricos, con su finalidad última, de búsqueda de la verdad.

De acuerdo con esta concepción, la educación viene a definirse como el proceso destinado a la adquisición del saber y al cultivo de la inteligencia»

Deriva de aquí la importancia de una educación universalizada por sobre todo limitado especialismo.

Sin embargo, al igual que la concepción anterior, ésta es unilateral por cuanto no atiende al hombre en su integralidad.

9.- José Antonio Encinas. Citado por Munizaga en “Principios de Educación”,

C.- CONCEPCIÓN ARISTOCRÁTICA DE LA VIDA

Desde los primeros instantes de nuestra vida ya vislumbramos conscientemente la existencia de las relaciones humanas, podemos observar que vivimos sometidos a superposiciones jerárquicas. Sí, los hijos están subordinados a los padres; más tarde, como alumnos, está la jerarquía del profesor; en la vida del trabajo se encontrará la jerarquía del patrón, del jefe, del gerente, del empresario, del general, etc.

Es decir, la vida del hombre es una disciplina jerarquizada, en la que hay exigencias, obligaciones, deberes, leyes, reglamentos, normas consuetudinarias, etc.

En otras palabras, la vida del hombre está regulada por principios que cubren todos los aspectos de la existencia.

Pues bien, de acuerdo con esas premisas anteriores hay que capacitar al hombre para que se ajuste a esas superposiciones jerárquicas, en el entendido de que quien logra mejor esos ajustes, es el "caballero", noción difícil de precisar tanto en su connotación como en su denotación.

En todo caso, el ideal de hombre caballero es el que se caracteriza por sus virtudes sociales: sociabilidad distinguida, elegancia, trato afable y fino, delicadeza, gracia o "sprit".

Consecuencialmente la educación estará destinada a la formación del caballero, lo que supone una elaboración y depuración de la materia prima en el individuo.

De piedra bruta o tosca, dominada por el espíritu de los instintos primarios, tendrá que devenir una piedra, pulimentada, con destreza y habilidad en el arte de "savoir vivre"

La educación debe ayudar a conformar un sujeto cuya presencia habitual esté ceñida por la elegancia, la distinción, el refinamiento

Es innegable que tal concepción es también unilateral, por cuanto la urbanidad y los modales constituyen sólo un aspecto exterior de la cultura.

Tal posición es comprensible en una mentalidad de salones de la época del Rey Sol, en donde la aristocracia de la riqueza es superior al peso de una verdadera educación

D.- CONCEPCIÓN ETICISTA DE LA VIDA

Esta concepción parte de la aceptación de la convicción de la dualidad de la naturaleza humana: cuerpo y alma.

Esto representa la existencia en el hombre de impulsos egoístas e instintos zoológicos, por un lado, y de tendencias altruistas e inclinaciones superiores por otro lado

Hay pues en el hombre un orden natural y un orden humano. Este último es propio y único del hombre, de aquí que se afirme la existencia de una vida moral, superior, enmarcada por las ideas de "deber", "virtud", "bien".

Esta vida moral supone la aceptación de normas de carácter general, orientadas por el imperativo kantiano de no hacer con los demás lo que no quisiéramos que hicieran con nosotros.

Esta vida moral señala la ruta de la virtud, lo que implica una conquista de la voluntad por sobre la naturaleza.

Lo básico es, así, la personalidad moral.

La imagen de hombre que surge de tal concepción es la del sujeto justo, "el hombre virtuoso", regido por los valores éticos.

La educación, por consiguiente, viene a ser el proceso de formación del hombre virtuoso para una vida superior.

Es indudable que toda educación, debe contribuir a formar y desarrollar, así como forjar y cultivar un comportamiento moral. Pero, ¿qué moral? ¿qué virtud?

E.- CONCEPCIÓN HUMANISTA DE LA VIDA

El hombre, como tal, puede ser muchas cosas: artífice, técnico, investigador, maestro, patrón, asalariado; en fin, muchos roles especializados pueden cumplir. Pero, por encima de todos ellos, tiene

un rol fundamental el «oficio de hombre».

Tomada como una unidad, la vida del hombre está plena de contenidos valiosos; lo que hay que hacer es procurar y facilitar el total desenvolvimiento de esos contenidos.

Y ello se consigue cuando el hombre cumple su oficio de hombre. Esto supone una formación omnilateral, equilibrada, sin desarrollos parciales que involucren una deformidad física o espiritual.

Esta formación tiene que derivar en el hombre en su completo desenvolvimiento físico, intelectual, estético, moral, social, etc.

Para que aquello acontezca, la educación general es una etapa previa que inicia el desarrollo armónico de todas las capacidades del hombre. Pero no es suficiente, especialmente en la sociedad contemporánea que cada día exige con mayor violencia la existencia del especialista, ejemplo de desequilibrio unilateral.

“La verdadera educación se esfuerza, necesariamente, por la perfección de las capacidades del hombre en su plenitud”, escribió Pestalozzi.

Sin embargo, tal perfección no es posible en la sociedad capitalista del presente que cada día aliena más al hombre, haciéndolo inhumano más que humano.

Por ello, el ideal humanista solo será posible configurarlo en la medida en que el hombre se recobre de la enajenación de que es objeto.

Marx ha planteado que *“la alienación del hombre no es ideal y teórica, es decir, no ocurre solo en el plano de las ideas y de los sentimientos, es también y sobre todo práctica y se manifiesta en todos los dominios de la vida práctica”*⁽¹⁰⁾

El trabajo del hombre está alienado, sojuzgado, explotado; es humillante y fastidioso, la vida social se halla disociada en clases sociales, enajenada, deformada, el poder del hombre sobre la naturaleza, lo mismo que los bienes producidos por ese poder, se hallan acaparados; el dinero, el capital imponen la servidumbre, el empobrecimiento material y espiritual del hombre.

La alienación del hombre, pues, se muestra así en su terrible realidad.

Mientras no se rescate el hombre de su enajenación no es posible que este cumpla su oficio de hombre.

F.- CONCEPCIÓN SOCIOLOGISTA DE LA VIDA

El ser humano es básicamente un ser social, por cuanto nace en el grupo, pertenece a una comunidad y se desenvuelve en una sociedad.

El grupo, desde luego, es factor de conservación del individuo humano; si a su nacimiento no hubiera grupo que lo acoja y le dé protección, sería inevitable su muerte, circunstancia que no se presenta en los demás seres de la escala animal.

Pero también el grupo es factor de selección de la cultura; es el grupo, sea primario o sea secundario, el que conserva, transforma, crea las manifestaciones de vida expresadas en costumbres, tradiciones, leyes, lenguaje, etc...

El grupo, por otra parte, es factor de control del comportamiento de sus integrantes.

En relación con los términos sociedad y comunidad es útil en esta parte que precisamos su significado y diferencia.

Al respecto, A.K.C. Ottaway⁽¹¹⁾ escribe; “Se dice que los seres humanos que viven juntos, viven en sociedad o comunidad y estos dos vocablos a menudo se usan con un sentido casi idéntico”.

La distinción de ambos términos está bastante bien configurada en Collingwood⁽¹²⁾ “Una comunidad está formada por todos aquellos adultos y niños, personas sociales y no sociales, que viven en un cierto territorio donde comparten una manera de vivir, aunque no todos sean conscientes de su organización o sus propósitos. Una sociedad es una especie de comunidad (o una parte de ella) cuyos miembros han llegado a ser socialmente conscientes de su modo de vivir y están unidos por una escala común de objetivos y valores.

Lo importante para esta concepción de la vida, es hacer al hombre miembro de la sociedad. Pero un hombre “socialmente eficiente” vale decir, un individuo íntegramente socializado, con un pensamiento, una sensibilidad y una voluntad de acción social.

10.- Henri Lefebvre: “El Marxismo” Eudeba ; Bs Aires 1964.

11-13.- A. K. C. Ottaway: “Educación y Sociedad” Edit. Kapelusz Bs.As. 1956.

12.- Robin George Collingwood: “the New Leviathan”, citado por Ottaway

Por lo tanto, sus características básicas muestran la existencia de virtudes gregarias, espíritu de servicio, de cooperación, de solidaridad.

La educación es entonces el proceso de capacitación del hombre eficientemente social, sin embargo, no podemos olvidar que "la educación es una actividad que se lleva a cabo en una sociedad, y sus designios y métodos dependen de la naturaleza de la sociedad en que se desarrolla."⁽¹⁵⁾

Por consiguiente, el ideal de eficiencia social depende de la "naturaleza de la sociedad" que lo sustente, sociedad ubicada en el tiempo y en el espacio.

Por esto, el hombre eficientemente social tendrá una connotación diferente en una sociedad capitalista, en una sociedad socialista, en una sociedad religiosa, en una sociedad democrática, etc.

Así, Pinkevitch plantea, que en la Rusia Soviética la eficiencia social' reclama un hombre capaz de una lucha revolucionaria, directa, real y colectiva, el constructor de un régimen de transición hacia el socialismo, que sea hábil para edificar sobre las ruinas del pasado. Este hombre tiene que ser robusto, sano, activo, audaz, alegre, completo, al corriente de las realizaciones científicas, técnicas y artísticas de su tiempo, estrechamente ligado a la vida de la actualidad y absolutamente devoto a la causa de los trabajadores".

En cambio, el concepto de eficiencia social en la postulación de Estados Unidos, se puede encontrar en estas ideas de W. Ch. Bagley.

- a).- Sólo es socialmente eficiente aquel individuo - que no es una carga, para la sociedad. Aquel, en otras palabras, que es «capaz de levantar su propio peso», sea directamente como agente productor o indirectamente, guiando, estimulando o educando a otros en el esfuerzo productivo
- b).- Sólo es socialmente eficiente el hombre que además de levantar "su propio peso" estorba lo menos posible los esfuerzos ajenos".
- c).- Es socialmente el más eficiente aquel hombre que no sólo llena los anteriores requisitos sino, que, además, pone su energía, consciente y persistentemente, al servicio de esa creciente diferenciación e integración de fuerzas sociales que en todas partes se identifica con el progreso⁽¹⁴⁾

G.- CONCEPCIÓN DEMOCRÁTICA DE LA VIDA

Devícy⁽¹⁵⁾ ha escrito que "una- democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada, juntamente".

También anotó «Una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada.»⁽¹⁵⁾

La democracia, por consiguiente "es una forma de vida, que involucra» tanto la vida política, como la vida económica, como la vida social

De ahí que las adjetivaciones de democracia política, económica, social sólo representan el énfasis circunstancial en un aspecto de la democracia. La posibilidad de participación de todos los miembros de la sociedad en los bienes comunes. En una sociedad democrática importa el reconocimiento del principio de respeto a la personalidad humana: sólo hay respeto a la personalidad humana cuando efectivamente el individuo participa de los bienes de la sociedad, por cuanto, solo entonces se está asegurando a aquél el derecho a vivir, el derecho a subsistir, el derecho a convivir y el derecho a la cultura.

Pero no basta sólo el respeto a la personalidad para que exista una democracia: es necesario además que esa participación sea igualitaria. La igualdad en una democracia tiene que entenderse - como igualdad social y no como - igualdad individual.

Esta concepción de la igualdad como derecho social importa borrar las barreras artificiales de una sociedad pluralista, que impiden la realización del sujeto en desmedro de sus potencialidades.

De aquí la necesidad de que el individuo aprenda cómo tiene que participar en una sociedad democrática.

Implica, así, la democracia una técnica o metodología que sea capaz de hacer funcionar aquella concepción de la vida.

14.- W. Bagley: "El proceso educativo". Sgto.- Chile; 1914

15.- John Dewey: Obra citada

Se necesita, entonces, configurar un tipo de hombre democrático, al cual podemos nominar como ciudadano, que reúna estos atributos básicos, como anota el profesor Munizaga⁽¹⁶⁾:

”En primer lugar, el anhelo - de- comprender la existencia del país, su historia, instituciones e ideales, las complejidades del presente, sus proyectos de vida hacia el futuro, en suma, la necesidad de formarse una cultura”.

”En segundo lugar, una efectiva participación en la existencia del país, que lo haga sentirse personalmente responsable de las grandes decisiones colectivas”.

La concepción democrática de la vida supone una teoría de la educación y una sistematización pedagógica.

La educación es un proceso de vida que importa tanto un proceso de crecimiento de las capacidades y potencialidades del individuo, como un proceso de dirección de aquéllas.

Esta forma de concebir la educación encierra una consideración de los diversos factores del proceso de enseñanza-aprendizaje, totalmente contraria a una concepción tradicional de dichos factores.

Los fines y objetivos, la materia de enseñanza, el método tiene que apuntar al crecimiento del sujeto y a su adecuada dirección.

La concepción democrática supone la afirmación de una educación general básica común, obligatoria, gratuita, asistencial y laica.

H.- CONCEPCIÓN MARXISTA DE LA VIDA

Aun cuando la concepción marxista de la vida, corresponde a una verdadera postulación de la democracia, la analizaremos en particular por la importancia de sus planteamientos teóricos y su eficacia en una teoría de la educación.

Cabe señalar, en primer término, que hasta los más recalcitrantes impugnadores del marxismo, reconocen que esta es una concepción de la vida.

Así la revista católica Archives de Philosophie, en su número XVIII, establece: ”El marxismo no es sólo un método y un programa de gobierno, ni una solución técnica de los problemas económicos, menos todavía un oportunismo vacilante o un tema para declaraciones oratorias. Se presenta como una vasta, concepción del hombre y de la historia, del individuo y de la sociedad, de la naturaleza y de Dios; como una síntesis general, teórica y práctica a la vez

Vale decir, el marxismo es una visión de conjunto de la naturaleza y del hombre, una doctrina completa.

A la vez que representa una actitud filosófica, implica una acción. El marxismo, como concepción de la vida, advierte realidades que escapaban al examen de conciencia individualista: estas realidades son naturales (la naturaleza); son prácticas (el trabajo, la acción); son sociales e históricas (la estructura económica de la sociedad, las clases sociales); etc.

Por otra parte, rechaza la subordinación definitiva, inmóvil e inmutable de los elementos del hombre y de la sociedad entre sí, comprobando al mismo tiempo la existencia de contradicciones en el hombre y en la sociedad humana.

Esas contradicciones indican la necesidad de problemas por resolver, dificultades, obstáculos, vale decir, lucha y acción.

Por esto el marxismo es una toma de conciencia del mundo actual, donde las contradicciones son evidentes, así, el interés individual se opone con frecuencia al interés común; la igualdad como derecho individual se opone a la igualdad como derecho social.

Por otra parte, el progreso técnico, el poder sobre la naturaleza en la sociedad capitalista provocan esta consecuencia contradictoria: la servidumbre, el empobrecimiento de una parte cada vez mayor de esa sociedad “el proletariado”.

En suma, el marxismo es la concepción de la vida que expresa este mundo moderno, con sus contradicciones y sus problemas, para los que aporta soluciones racionales⁽¹⁷⁾

“El marxismo aparece ante todo como expresión de la vida social, practica y real en su conjunto, en su movimiento histórico, con sus problemas y sus contradicciones, lo que incluye también, por

16.- Roberto Munizaga A. Obra citada.

17 - Henry Lefebvre: Obra citada.

consiguiente, la posibilidad de superar la estructura actual”⁽¹⁸⁾

El marxismo es a la vez un humanismo, por cuanto el materialismo dialéctico sitúa al HOMBRE en el centro de sus preocupaciones; pero se trata del hombre en devenir, formándose a través del conocimiento, y conociéndose en su formación

El desarrollo del hombre presenta a la vez un carácter material (condiciones orgánicas, técnicas, económicas) y un carácter dialéctico (conflictos múltiples). El hombre total no es de naturaleza física, ni fisiológica, ni psicológica, ni histórica, económica o social exclusiva y unilateralmente; es todo eso y más todavía que la suma- de esos aspectos: en su totalidad, su devenir.

¿Cómo avanzar hacia el hombre total? Mediante superación de las condiciones de existencia actuales. Esta superación significa simultáneamente abolir esas condiciones y elevar a un nivel superior lo real que ellas limitan.

La superación así concebida implica un imperativo social y también un imperativo en la escala individual.

¡Qué cada individuo se supere!

Superarse es ir en el sentido del devenir; es participar cada vez más ampliamente en este devenir.

Esta superación implica un imperativo

Yo de conocimiento, de acción, de realización creciente.

La educación, en consecuencia, está al servicio de la superación de hombre; la educación es el proceso vital que capacita al hombre para actuar, permitiéndole su creciente realización y con ello, su liberación.

2.- La Pedagogía como teoría práctica

Ya hemos considerado la educación como hecho y como problema

¿Cuál es la disciplina cuyo objeto es la educación? La Pedagogía.

René Hubert⁽¹⁹⁾ se pregunta: “*La pedagogía es una ciencia? ¿Es una técnica? ¿Es un arte? ¿Es una filosofía? ¿Es todo a la vez?*”

Si tomamos la Ciencia en su sentido más amplio, derivado de su raíz etimológica, scientia, ella significa conocimiento.

Desde este punto de vista, la Pedagogía es ciencia, por cuanto conforma un conjunto de conocimientos con un objeto propio: la educación.

Sin embargo, en sentido estricto, un conjunto de conocimientos es ciencia cuando presenta tres elementos básicos:

- a) objeto propio
- b) método propio,
- c) leyes propias.

En el caso de la Pedagogía podemos advertir que tiene objeto propio; la educación, pero carece de métodos propios y de leyes propias

De ahí que no podamos aceptar a la Pedagogía como una ciencia; sí que es una disciplina científica, por cuanto se apoya en las ciencias, como veremos en el párrafo siguiente.

Por otra parte, la ciencia simplemente describe lo que es y con la Pedagogía no sólo se describe, sino que básicamente se prescribe lo que debe ser.

Además, la Pedagogía se dirige fundamentalmente a la acción, dirigir la acción, lo que la asimila a una técnica y a un arte.

La técnica se caracteriza por constituir una “serie de operaciones definidas”, de actos coordinados mediante los cuales se obtiene la transformación de las cosas que nos rodean, apunta P. Ducasse (20)

Toda técnica persigue rendimientos útiles. La Pedagogía persigue justamente rendimientos útiles, por lo cual es una técnica. Pero una técnica especial.

En la evolución de las técnicas distinguimos tres etapas bien definidas.

- a)- Etapa primitiva, caracterizada por la técnica del azar, en que determinados procedimientos son útiles constatados por la simple casualidad.

18.- Henry Lefebvre: Obra citada.

19.- René Hubert: "Tratado de Pedagogía 'General'" Edit. "El Ateneo"; Bs. As. 1965.-

20.- Pierre Ducasse: "Historia de las Técnicas" Cuadernos de EUDLBA. Bs. As. 1965

- b)- Etapa empírica, en la que surge la técnica del artesano, caracterizada por el empleo de procedimientos útiles descubiertos por la experiencia personal y mejorados por esa misma experiencia personal, que llega a constituir a veces verdaderos secretos artesanales, que se transmiten limitadamente de padres a hijos, de maestros a compañeros, como en los gremios de la edad media.
- c) Etapa científica, que muestra el nacimiento de la técnica del técnico, caracterizada porque los procedimientos técnicos útiles obedecen a principios y fundamentos científicos.

La Pedagogía, justamente, es una técnica del técnico, o técnica científica, por cuanto sus procedimientos se basan en principios científicos

Sin embargo, para llegar a esta etapa pedagógica, esta disciplina científica tuvo que atravesar algunas etapas, y es así como distinguimos una Pedagogía Empírica, una Pedagogía Filosófica y una Pedagogía Científica.

La Pedagogía Empírica se caracteriza porque el hacer educativo se basa en la experiencia personal; la Pedagogía Filosófica, a su vez se caracteriza porque el hacer educativo se apoya en las opiniones e ideas de pensadores de filósofos, de estudiosos de la educación y su problemática. Finalmente, la Pedagogía Científica se caracteriza porque el hacer educativo se apoya en los principios, postulados, orientaciones que las Ciencias entregan.

Tenemos, así que la Pedagogía, por una parte, es Ciencia, y por otra parte, es Técnica. Es una técnica científica.

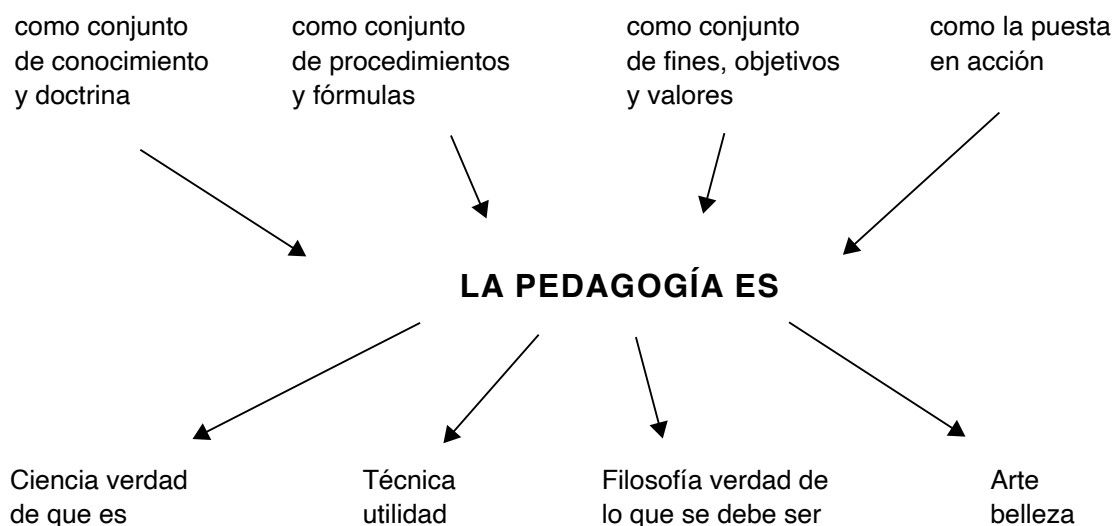
Pero, como técnica, se diferencia de las demás técnicas en que estas jamás tienen que resolver problemas de fines, que para la Pedagogía son esenciales.

”En la medida en que le es imposible apartar el problema de los fines, la Pedagogía se eleva por encima de sus fundamentos científicos”.⁽²¹⁾

Y entonces nos encontramos con que la Pedagogía es también una forma de Filosofía, ya que en el hacer educativo juegan un rol preponderante fines, los objetivos, los valores, todo lo cual nos coloca en un terreno ontológico y axiológico, que típicamente filosóficos.

Pero hay más todavía; la Pedagogía es un arte, el arte de la educación, ”que- es la puesta en acción por cada educador de los conocimientos, de la doctrina y de las fórmulas que le enseña la pedagogía”⁽²²⁾

Tenemos así este esquema gráfico.



21 - 22.- René Hubert Obra citada.

Podemos, entonces, preguntar con el Profesor Munizaga⁽²³⁾

“¿Que es, pues, la pedagogía?”

“La respuesta no es fácil”.

Ella aparece como un edificio de varios pisos en que se yuxtaponen el arte, la técnica, la ciencia y la filosofía, sin que sea posible definirla unilateralmente por ninguno de estos rasgos. Puede decirse, en resumen, que «la pedagogía tiene por objeto elaborar una doctrina de la educación, a la vez teórica y práctica» y que «no es exclusivamente ciencia, ni técnica, filosofía, ni arte, ¡sino todo ello al mismo tiempo! y ordenado según sus articulaciones lógicas”.

Nosotros, por nuestro lado, adoptamos la siguiente definición: La Pedagogía es una disciplina de base científica cuyo objeto es la educación. No hay otra disciplina que tenga a la educación como su objeto propio; sólo la Pedagogía tiene tal objeto.

Por su parte, el profesor Martín Pino B.⁽²⁴⁾ nos ofrece la siguiente definición.

”Definiremos la Pedagogía como la disciplina teórico-práctica, cuyo objeto es la búsqueda y reflexión crítico-filosófica de los fines de la educación y una racional organización de medios técnicos para llevarlos a la práctica, sobre la base de principios y fundamentos proporcionados por las ciencias que estudian al hombre y su historia, la sociedad y la cultura

3.- Ciencias Básicas de la Pedagogía

En su definición el profesor Pino nos anota que la Pedagogía se basa en principios fundamentales proporcionados por las ciencias que estudian al hombre y a su historia, la sociedad y la cultura.

Entre ellas tenemos a la Biología, a la Psicología, a la Sociología, a la Antropología, a la Etnografía, etc.

Pero de todas ellas, las tres primeramente anotadas son las principales para la Pedagogía, por lo cual se denominan Ciencias Básicas de la Pedagogía

Cada una de ellas entrega aportes auxiliares a la Pedagogía, como sigue:

3.1.- Relaciones de la Pedagogía y la Biología

De acuerdo con Hubert,⁽²⁵⁾ la pedagogía supone:

- a.- el conocimiento de las leyes generales de la vida (biología general);
- b.- el de las leyes particulares de la morfología, de la anatomía, de la fisiología humana;
- c.- de las condiciones de desarrollo propias del ser humano (ontogenética humana);
- d.- el de la diversidad de las formas que pueden tomar (problema tradicional de los “temperamentos”), o más precisamente sin duda, de las formas que puede revestir su estructura mental merced a la influencia de los factores biológicos (biotipología);
- e - hagamos, en fin, lugar a una biología educativa, que sería el conocimiento de las condiciones en las que puede ejercerse sobre el ser viviente la acción pedagógica, y de los efectos que produce sobre su organismo (efectos físicos del estudio, de la escolaridad, fatiga, “surménage”, datos de la educación física, etc.).

3.2.- Relaciones de la Pedagogía y la Psicología. Planteamientos de Hubert ⁽²⁶⁾

A nuestro parecer, la psicología, en la medida en que sirve de base a la acción pedagógica, debe comprender, independientemente de su parte general;

- a.- una rama particular consagrada al estudio de la infancia y la adolescencia
- b.- una rama particular consagrada al estudio de la caracterología
- c.- una psicología educativa, cuyo objeto sería más especialmente estudiar las condiciones y las repercusiones mentales de la acción pedagógica misma
- d.- en fin, debe hacerse un lugar especial a la interpsicológica, aplicada a desentrañar las relaciones que se establecen de conciencia a conciencia con motivo de la acción educativa, y hasta de todos los hechos que conciernen a la educación

23.- R. Munizaga: obra citada

24.- Martín Pino: “Didáctica General” Edit. Universitaria S. A. Stgo. Chile 1966

25 - 26 .- René Hubert Obra citada

3.3.- Relaciones de la Pedagogía y la Sociología; La Sociología entrega a la Pedagogía, entre otros, estos conocimientos;

- a.- de la historia de los hechos educativos, vale decir, de las instituciones pedagógicas (una Escuela Académica, una Escuela Paidocéntrica, una Escuela Sociocéntrica, una Escuela Integral);
- b.- de la historia de las doctrinas y su repercusión en la evolución pedagógica
- c.- de las condiciones del funcionamiento de los diferentes sistemas escolares y de su acción en el medio social
- d.- de las características específicas del educando como ser social y de sus procesos de socialización y de sociabilización.

Vale decir, la Biología, la Psicología y la Sociología suministran las bases científicas.-

4.- Pedagogía y Filosofía

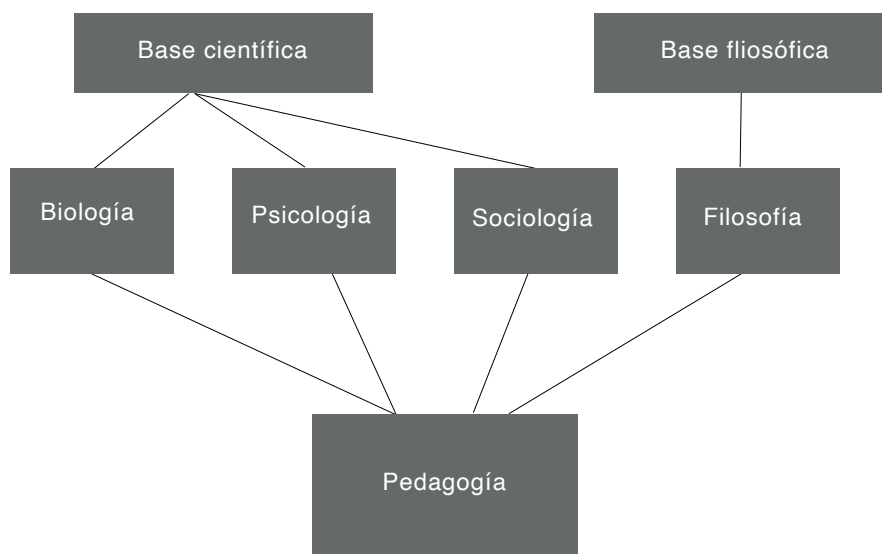
Pero la Pedagogía no sólo recibe aportes de las ciencias si no también se apoya en la Filosofía, la que le ayuda a precisar el problema del para qué de la acción educativa, clarificándole las ideas acerca de una imagen de hombre, una concepción de la vida y una dimensión de la cultura, .

La Filosofía ayuda a desentrañar el objetivo supremo de la educación, ya que su objeto es hacer que el hombre se conozca a sí mismo.

Toda Pedagogía, se quiera o no está adscrita a una Teoría del Conocimiento, a una posición ontológica, a una postulación axiológica, a una definición ética, y todos estos son campos de la Filosofía.

Así como las Ciencias ayudan a la Pedagogía a concretar lo que es, la Filosofía le permite intentar la solución de lo que debe ser.

De esta manera, tenemos el siguiente esquema de estructuración de la Pedagogía:



5.- Campos de la Pedagogía

Constituida la Pedagogía como disciplina teórico práctica es posible distinguir en ella dos grandes áreas de disciplinas pedagógicas

- a.-) un campo o área teórica o pura, constituido por aquellas disciplinas pedagógicas que analizan el acto educativo desde el punto de vista de sus fundamentos y desde el punto de vista de sus fines.
- b.-) un campo práctico o aplicado, conformado por aquellas disciplinas pedagógicas que analizan

el acto educativo en relación a los medios de acción.

Las disciplinas pedagógicas que se preocupan de los fundamentos educativo son: la Biología Educacional, la Psicología Educacional y la Sociología Educacional.

Sin embargo, estas, disciplinas pedagógicas tradicionalmente aceptadas en los Programas de Formación Pedagógica, necesitan una reformulación, de acuerdo al avance pedagógico y a las exigencias socio culturales.

De esta forma, pensamos que en el área de disciplinas pedagógicas teóricas que se preocupan de los fundamentos educativas deben considerarse:

- Fundamentos Científicos de la Educación (Bio psicociología Educacional)
- Bío-psicología Evolutiva
- Sociología del Cambio
- Psicología del Aprendizaje

En cuanto a las disciplinas pedagógicas que se preocupan de los fines de la acción educativa y de la educación misma, tenemos actualmente a la Filosofía Educacional y a la Historia de la Educación.

Pensamos que dentro de este grupo de disciplinas pedagógicas, además de las dos citadas, debería incorporarse la disciplina de Lógica, que proporciona fundamentos innegables para la posterior comprensión, entre otras materias, de una metodología pedagógica.

Finalmente, las disciplinas pedagógicas ubicadas en el campo práctico son la Didáctica General y Especial, la Metodología, la Organización y Administración Escolar, la Orientación, Estadística y Evaluación, Higiene Escolar

A nuestro juicio, también cabe aquí un replanteamiento de las disciplinas pedagógicas concebidas como medios para la acción educativa.

De esta forma, un cuadro general al respecto ofrecería las siguientes disciplinas pedagógicas del campo práctico:

- Didáctica General
- Didáctica Especial
- Metodología
- Planeamiento y Administración de la Educación
- Estadística y Evaluación
- Salud Pública y Primeros Auxilios
- Desarrollo y Organización de Comunidades
- Métodos y Técnicas de Investigación.

Resumiendo, el cuadro síntesis de los estudios pedagógicos tradicionales ofrece esta estructura:

PEDAGOGÍA	
CAMPO TEÓRICO I.- Disciplinas Pedagógicas que estudian los fundamentos: - Fundamentos científicos de la educación - Biopsicología evolutiva - Psicología del aprendizaje - Sociología del Cambio Disciplinas pedagógicas que estudian los fines educativos: - Filosofía de la Educación - Historia de la Educación - Lógica	CAMPO PRÁCTICO I.- Disciplinas Pedagógicas que estudian, los medios de la acción educativa: - Didáctica General - Didáctica Especial - Metodología - Planeamiento y Administración de la Educación - Orientación - Estadística y Evaluación - Salud Publica y Primeros auxilios - Desarrollo y Organización de Comunidades - Métodos y Técnica de Investigación

CUADRO SIGNIFICATIVO DEL CAPITULO I

Educación y pedagogía

1.- Sentido y significado de la educación

- 1.1.- Concepto general de Educación
- 1.2.- Educación como hecho Biológico
- 1.3.- Educación como hecho Psicológico
- 1.4.- Educación como hecho Sociológico
- 1.5.- Educación como Problema
 - 1.5.1.- concepción utilitaria
 - 1.5.2.- concepción intelectualista
 - 1.5.3.- concepción aristocrática
 - 1.5.4.- concepción eticista
 - 1.5.5.- concepción humanista
 - 1.5.6.- concepción sociologista
 - 1.5.7.- concepción democrática
 - 1.5.8.- concepción marxista

2.- Pedagogía como teoría práctica

- 2.1.- Pedagogía como Ciencia
- 2.2.- Pedagogía como Técnica
- 2.3.- Pedagogía como Filosofía
- 2.4.- Pedagogía como Arte
- 2.5.- Definiciones de Pedagogía

3.- Ciencias Básicas de la Pedagogía

- 3.1.- Concepto
- 3.2.- Aportes de la Biología
- 3.3.- Aportes de la Psicología
- 3.4.- Aportes de la Sociología

4.- Pedagogía y Filosofía

- 4.1.- Para que de la Educación
- 4.2.- El problema del deber ser

5.- Campos de la Pedagogía

- 5.1.- Campo Teórico o Puro
- 5.2.- Campo Practico o Aplicado

PROBLEMAS DEL CAPITULO PRIMERO

A.- Ejercicios

- 1- Busque en un Diccionario los conceptos de ciencia, técnica, arte y filosofía.
- 2- Precise las características de la Escuela Académica, Escuela Paidocéntrica y Escuela Sociocéntrica.
- 3- Elija una de las concepciones de la vida señalizadas en este Capítulo y anote sus características básicas.
- 4- ¿Como entiende Usted la afirmación de que, "la verdadera naturaleza de la vida consiste en luchar por continuar siendo"?
- 5- ¿Qué entiende por ciencia pura y ciencia aplicada?

B.- Discusión

- 1- Discuta usted esta afirmación: la concepción marxista de la vida corresponde a una verdadera postulación de la democracia.
- 2- Discuta en su grupo de estudio y trabajo la o las concepciones de la vida que sustentan cada uno de sus integrantes.
- 3- Analice esta afirmación de un pensador español: "Pedagogía que no es filosofía no es sino una polvorienta rutina o una insoportable y vacua pedantería".
- 4- Discuta lo siguiente: las prácticas pedagógicas basadas en la experiencia personal no se oponen a una labor pedagógica científica.

Bibliografía complementaria

- **Bode, B. H.** (1958). Teorías educativas modernas (M. A. Guarnaccia, Trad.). Editorial Paidós. (Obra original publicada en 1927).
- **Chapman, J. C., & Counts, G. S.** (1924). Principles of Education. Houghton Mifflin Company.
- **Eliot, C. W.** (1909). Education for Efficiency, and The New Definition of the Cultivated Man. Houghton Mifflin Company.
- **Frasier, G. W., & Armentrout, W. D.** (1924). An Introduction to Education. Scott, Foresman and Company.
- **Linton, R.** (1942). Estudio del hombre (D. F. Rubín de la Borbolla, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1936).
- **Miller, I. E.** (1917). Education for the Needs of Life: A Textbook in the Principles of Education. The Macmillan Company.
- **Millot, A.** (1968). Las grandes tendencias de la pedagogía contemporánea (M. Antequera, Trad.). Editorial Losada. (Obra original publicada en 1935).
- **Olsen, E. G.** (1960). La escuela y la comunidad (2.^a ed., R. J. Velzi, Trad.). Editorial Paidós. (Obra original publicada en 1945).
- **Planchard, É.** (1960). La pedagogía contemporánea (J. García Yagüe, Trad.). Rialp.
- **Russell, B.** (1910). Philosophical Essays. Longmans, Green, and Co.
- **Saucier, W. A.** (1955). Conceptos modernos sobre educación (M. de la Serna, Trad.). Editorial Océano / Montaner y Simón. (Obra original publicada en 1941).

CAPÍTULO SEGUNDO

DIDÁCTICA, SU OBJETO Y PROBLEMAS

1.- Significado y sentido de la Didáctica

En el capítulo anterior ubicamos la Didáctica dentro del campo aplicado de la Pedagogía. Derivamos, en consecuencia, que la Didáctica es una disciplina pedagógica.

De esta disciplina se pueden formular dos significados sustanciales: uno tradicional, que identifica la Didáctica con la Técnica de la Enseñanza y uno moderno, que identifica la Didáctica con la Dirección del Aprendizaje.

Sin embargo, antes de analizar ambos significados estudiemos algunas de las definiciones que sobre la Didáctica se han formulado.

- a) Para Clotilde G. de Rezzano⁽¹⁾ "La Didáctica dispone de un cuerpo de reglas o preceptos (precepto es la razón que debe servir de medida y a la que han de ajustar las acciones para que resulten rectas), que el educador, aplica para obtener los fines inmediatos y mediatos de la educación.

Desde luego, observamos que la autora citada concibe la Didáctica como una disciplina para la acción del educador; esta acción está regida por reglas o preceptos, indudablemente originadas en los principios científicos. La autora no lo establece explícitamente, pero deben subentenderse al calificar los preceptos como "razones que sirven de medida. Suponemos que son razones de orden científico

Pero lo básico en la definición anterior es el sentido de reglas para obtener fines: esto es, se trata de técnicas, cuyo fin es la utilidad, esta utilidad son los rendimientos a alcanzar, concebidos como fines inmediatos y mediatos de la educación, concepción ya superada.

En suma, Clotilde G. de Rezzano suscribe una posición tradicional de la Didáctica.

- b) Rosa A.P. de Spencer y María Celina M. de Gindice⁽²⁾ entregan esta definición: "La didáctica es una parte de la pedagogía tecnológica que se refiere a los métodos y los medios para cumplir los objetivos de la Educación".

Esta definición es restringida por cuanto reduce el campo de la Didáctica "a los métodos y los medios".

También ubica la didáctica en "el campo práctico de la Pedagogía ("es una parte de la pedagogía tecnológica").

Sin embargo, las mismas autoras precisan, en otra parte de su obra que "la didáctica puede ser definida como una actividad de y para la instrucción, y como una reflexión sobre el aprendizaje y sobre las actividades que el maestro, debe desarrollar para producirlo".

Por nuestra parte, no aceptamos... la tesis de que la didáctica es una actividad de la instrucción: la Didáctica no es una actividad; es una disciplina pedagógica.

Sí que compartimos el planteamiento de que la Didáctica tiene que ver con las actividades para producir el aprendizaje, que las autoras formulan débilmente, acercándose a una posición más renovada.

- c) Según el profesor Martín Pino⁽³⁾ "la Didáctica es la disciplina pedagógica que tiene por objeto regular la práctica de la enseñanza. Se preocupa en cómo obtener, mediante la instrucción, resultados educativos valiosos".

Concordamos con el profesor Pino en que la Didáctica es una disciplina pedagógica, pero disintimos radicalmente en cuanto a su objeto: pensamos que el objeto de la Didáctica es dirigir y orientar el aprendizaje, por lo cual su problema no es "el acto de enseñar" como plantea el profesor Pino, sino que su problema es cómo dirigir el aprendizaje, y de éste depende el acto de enseñar.

1.- Clotilde Guillén de R. "Didáctica general y especial"- Edit. Kapelusz. Bs, Aires 1950.

2.- Rosa de Spencer : "Nueva Didáctica General" M.C. de Giudice Kapelusi - 1965

3.- Martín Pino "Didáctica General». Edit. Universitaria S.A. Sigo. Chile - '1966.

De ahí que, en síntesis, el problema de la Didáctica es el acto de enseñanza aprendizaje.

Si postulamos que el «objeto de la Didáctica es regular la práctica de la enseñanza, el acento del proceso está en el maestro, ¿qué es - quien enseña? en cambio, al postular que su objeto es dirigir y orientar el aprendizaje el acento está en el educando mismo, que es el sujeto activo, siendo el maestro un elemento secundario, colaborador del aprendizaje de aquél.

d) Finalmente, el profesor Luis A. de Mattos⁽⁴⁾ nos ofrece dos definiciones:

- 1) La didáctica es la disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de dirigir y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje.”
- 2) Definida en relación con su contenido, la didáctica es el conjunto sistemático de principios, normas, recursos y procedimientos específicos que todo profesor debe conocer y saber aplicar para orientar con seguridad a sus alumnos en el aprendizaje de las materias de los programas, teniendo en vista sus objetivos educativos.

De las diversas definiciones dadas, y de acuerdo con el moderno significado y sentido de la Didáctica, podemos llegar al siguiente concepto:

” La Didáctica es una disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de dirigir y orientar el aprendizaje, de acuerdo a un conjunto sistemático” de principios, normas, recursos y procedimientos para alcanzar los objetivos educativos.

Esta definición cumple dos requisitos:

- por una parte, distingue a la Didáctica de las demás disciplinas pedagógicas.
- por otro lado, caracteriza su contenido específico.

Es indudable que la Didáctica ha seguido en su evolución a la Pedagogía, de tal suerte que podemos establecer que primero existió una Didáctica Empírica, basada en la experiencia personal y en los resultados del ensayo-error; posteriormente, con la sistematización y organización de ciertas normas, principios y métodos realizada por algunos pedagogos se conforma una Didáctica Filosófica, para llegar al momento presente en que se efectúan renovados esfuerzos para conformar una Didáctica Científica, fundamentada en los descubrimientos y conclusiones de las ciencias educativas.

Esta Didáctica Científica cobra verdadero valor y trascendencia con la reactualización de destacadas teorías del aprendizaje y con la formulación de nuevas teorías al respecto. Sobre tales concepciones nos referiremos en particular en el Capítulo sobre Aprendizaje

La Didáctica puede dividirse en dos grandes áreas:

- a)- Didáctica General
- b)- Didáctica Especial

La Didáctica General estudia los factores de la enseñanza que intervienen en él aprendizaje cualquiera que sea la naturaleza de la materia de enseñanza o cualquiera que sea la naturaleza

De esta manera, la Didáctica general es una Didáctica Pura, por cuánto se refiere a la enseñanza considerados teórica y teoréticamente

Así, la Didáctica General estudia el problema del método, como un factor de la enseñanza, pero sin detenerse a especificar una materia o tipo de educando al que es aplicable.

En cambio, la Didáctica Especial estudia esos mismos factores de la enseñanza que intervienen en el aprendizaje, pero de acuerdo a ciertos contenidos y de acuerdo al tipo de sujeto.

Por consiguiente, tenemos, por ejemplo, una Didáctica del Castellano. Una Didáctica de las Matemáticas; una Didáctica de las Artes Plásticas, atendiendo al contenido o bien tenemos una Didáctica del Irregular Mental; una Didáctica del adulto; una Didáctica del Preescolar, atendiendo a la naturaleza del educando.

El profesor Martín Pino B;⁽⁵⁾ escribe al respecto: “El estudio de la Didáctica General se refiere a la estructura y a los factores del acto docente en su expresión mas amplia y universal, procura al futuro educador las líneas conceptuales referentes al enseñar-aprender, a la luz de bases científicas y filosóficas e imparte normas y orientaciones de validez teórico-práctica para efectuarlo”.

“Al estudio de las Didácticas Especiales comprende especificar las normas y orientaciones anteriormente elaboradas, en función de la enseñanza-aprendizaje de una determinada materia de estudio.

4.- Luiz Alves de M.: "Compendio de Didáctica General" - Edlt. -Kapelusa, 1966.

5.- Martín Pino Obra citada.

2.- Problemas de: la Didáctica. Advertimos que el objeto de la Didáctica es la técnica de conducir el aprendizaje

Pues bien, la dirección del aprendizaje envuelve la consideración de ciertos factores que intervienen en el citado proyecto enseñanza-aprendizaje;

El estudio y análisis de estos factores da origen a los problemas de la Didáctica. Cada uno de esos problemas responde a una interrogante ya aceptada y generalizada.

De esta manera podemos esquematizar gráficamente la situación

Ahora bien, la Didáctica Tradicional y la Didáctica Funcional difieren en la formulación del interrogante, lo que trae como consecuencia un enfoque y preocupación distintas del proceso de enseñanza-aprendizaje, como se observa en el cuadro siguiente:

Interrogantes de la Didáctica Tradicional	Interrogantes de la Didáctica Funcional	Factores Integrantes
¿Para qué se enseña?	¿Para qué se aprende?	Finalidades de la educación y Objetivos educativos
¿Por qué se enseña?	¿Por qué se aprende?	Principios científicos
¿Quién enseña?	¿Con quién se aprende?	Maestro
¿A quién se enseña?	¿Quién aprende?	Alumno
¿Qué se enseña?	¿Qué se aprende?	Materia o Contenidos
¿Cómo se enseña?	¿Cómo se aprende?	Método
¿Con que se enseña?	¿Con que se aprende?	Material didáctico
¿Dónde se enseña?	¿Dónde se aprende?	Ambiente pedagógico

Se observa en el cuadro anterior que el foco de preocupación en la Didáctica Tradicional es el acto de enseñar, en cambio el centro de atracción en la Didáctica Funcional es el proceso de aprender.

Lo anterior no es una simple división formal, sino que trae como consecuencia una consideración especial de cada uno de los factores enunciados.

En efecto, a continuación, analizaremos el significado de los factores MAESTRO-ALUMNO-OBJETIVO-MATERIA-MÉTODO, tanto en la Didáctica Tradicional como en la Didáctica Funcional o Moderna.

2.1.- Factores del proceso de enseñanza-aprendizaje según la Didáctica Tradicional

2.1.1.- MAESTRO

Desempeñaba en el proceso de enseñanza- aprendizaje el PAPEL DE PROTAGONISTA.

El maestro era la autoridad, preocupado de transmitir su saber y ajeno a los problemas y dificultades que pudieran afligir a los alumnos. No diagnosticaba ni formulaba ni aplicaba técnicas correctivas, por lo cual no prestaba atención a las consecuencias resultantes de aquellos problemas o dificultades.

2.1.2.- ALUMNO

Constituía el elemento PASIVO y RECEPTOR del saber dictado por el maestro. Su rol era escuchar, obedecer y repetir. Su aprendizaje básico residía en la memorización del saber comunicado.

2.1.3.- OBJETIVO

Es el factor fundamental que DINAMIZA - todo el trabajo escolar, DÁNDOLE SENTIDO, VALOR y DIRECCIÓN; todo el trabajo del profesor y de los alumnos se desarrolla en función de él, con la vista en las metas propuestas, bien definidas. Las tareas escolares no se relacionaban directamente con él, ni tampoco con la vida, presente o venidera, del alumno.

2.1.4.- MATERIA

Este factor recibía especial consideración; era de un VALOR ABSOLUTO y AUTÓNOMO con el que los alumnos debían conformarse. Las aprendían "al pie de la letra"; los profesores las repetían.

2.1.5.- MÉTODO

Se refería sólo a la materia y era un problema del profesor que enseñaba y no del alumno que aprendía. El profesor no se preocupaba del cómo aprendían sus alumnos, no los orientaba sobre los métodos de estudiar y aprender.

2.2.- Factores del proceso de enseñanza aprendizaje según la Didáctica Moderna

2.2.1.- MAESTRO

Actúa como ELEMENTO QUE ESTIMULA, ORIENTA y CONTROLA EL APRENDIZAJE de los alumnos, adaptando la enseñanza a la capacidad real y limitaciones de los educandos, aclarando sus dudas y ayudándoles en sus vacilaciones y dificultades. Diagnostica las dificultades de aprendizaje y aplica técnicas de tratamiento correctivo.

2.2.2.- ALUMNO

Es el factor decisivo en la situación escolar, es ACTIVO y EMPRENDEDOR; para él se organiza la escuela y se administra la enseñanza; los profesores están a su servicio para orientarlo e incentivarlo en su educación y en su aprendizaje con el fin de desenvolver su inteligencia y formar su carácter y personalidad.

2.2.3.- OBJETIVO

Es el factor fundamental que DINAMIZA todo el trabajo escolar, DÁNDOLE SENTIDO, VALOR y DIRECCIÓN; todo el trabajo del profesor y de los alumnos se desarrolla en función de él, con la vista en las metas propuestas, bien definidas.

2.2.4.- MATERIA

No es concebida como saber del adulto que se transmite; es contenido cultural con una dimensión cuantitativa y cualitativa; la materia está en función de las necesidades, intereses y capacidades reales de los alumnos; la materia existe para servir al alumno, a la medida de su capacidad. De esta manera, la materia es un medio y no un fin.

2.2.5.- MÉTODO

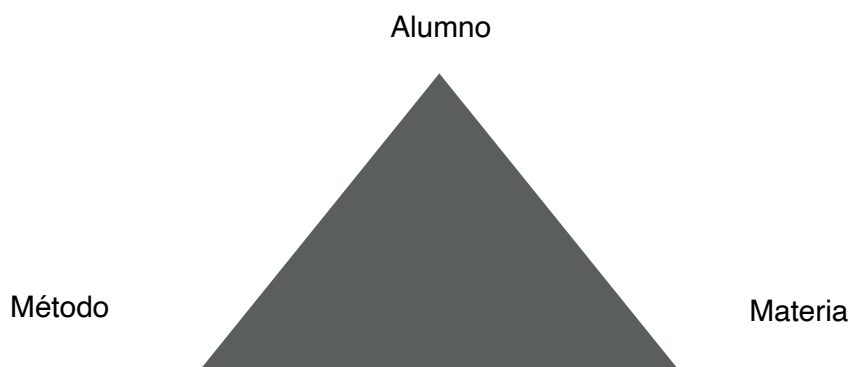
Pasa a ser un problema de aprendizaje y no directamente de enseñanza. Un buen método es la mejor manera de que el alumno aprenda.

El método está condicionado en parte por la naturaleza específica de la materia, pero se relaciona principalmente con la psicología especial del alumno que va aprender.

2.3.- Triángulo didáctico y pirámide didáctica

Los factores antes anotados han merecido, distinta consideración en la teoría pedagógica.

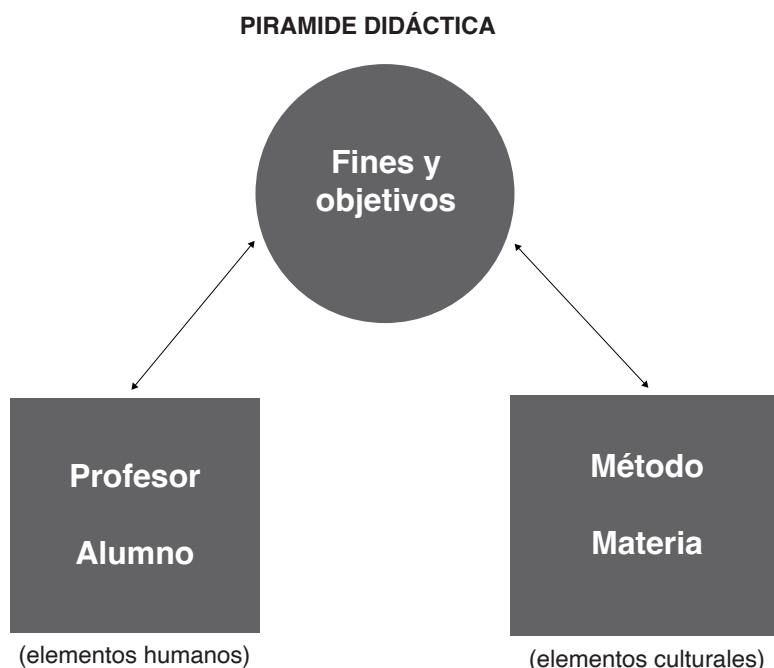
Así, tradicionalmente, los tres factores que han merecido mayor atención, han sido el factor ALUMNO, el factor MÉTODO y el factor MATERIA, que originaron el férreo triángulo didáctico.



Consecuencialmente, la Didáctica Tradicional dio gran énfasis al problema de la materia que debía aprender el alumno y al método con que había que enseñar al alumno

En dicho triángulo pedagógico el factor alumno involucra el factor fines y objetivos a la vez que los factores método y materia comprenden al factor maestro.

Como la comprensión de estos cinco actores esenciales del proceso de enseñanza aprendizaje no aparece claro en el triángulo didáctico, preferimos la estructura gráfica siguiente:



Acá precisamos que el factor integrante del proceso de enseñanza aprendizaje que orienta y delimita todo el proceso, es el factor FINES y OBJETIVOS EDUCATIVOS, que al representarse como un círculo indica que es un todo al que permanentemente hay que referirse en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. De tal suerte, entonces, que se enseña para producir modificaciones en las maneras

de pensar, de expresarse, de sentir y de actuar del educando, y se aprende para cambiar de comportamiento en situaciones específicas.

Por otro lado, los factores ALUMNO-PROFESOR conforman un BINOMIO HUMANO, presente en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. En este binomio se produce una constante interacción e interdependencia, de tal modo que la acción del maestro condiciona el aprendizaje del educando, y a la vez el desarrollo del educando condiciona las formas de acción del maestro.

Por otra parte, distinguimos el BINOMIO CULTURAL, originada por los factores MÉTODO y MATERIA. Entre ambos también hay una constante interacción de interdependencia, según sea la naturaleza de la materia así tendrá que ser el método que se emplee y según cómo se utilice el método, así será como se asimilará, comprenderá o visualizará la materia.

Además, entre los binomios HUMANO y CULTURAL se establece la correspondiente, interacción, de tal suerte que según sean el alumno y el maestro así serán la materia y el método que se emplearán.

Finalmente, el esquema indica que tanto el binomio humano, como el binomio cultural apuntan al factor FINES y OBJETIVOS, con lo que se quiere significar que siempre deben tenerse presentes éstos.

Pero como también los fines y objetivos apuntan hacia los dos binomios indicados tenemos que señalar que ello envuelve la idea de que los fines y objetivos no son entes abstractos o formulaciones simplemente teóricas, sino que son aspiraciones concretas que están en función del educando, que el maestro debe lograr para lo cual dispone de la materia y del método como medios.

Podemos concluir anotando que los factores integrantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, que son fundamentales, son:

- Fines y objetivos
- Alumno
- Maestro
- Método
- Materia

Los factores materiales Didáctico y Ambiente Pedagógico son necesarios, pero no fundamentales.

En las páginas siguientes analizaremos todos esos factores, en forma separada, con el objeto de establecer sus características e implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CUADRO SINÓPTICO DEL CAPÍTULO 2

Didáctica su objeto y problemas

1.- Significado y sentido de la didáctica

- 1.1.- Algunas definiciones de Didáctica
- 1.2.- Evolución de la Didáctica
- 1.3.- Áreas de la Didáctica:
 - General
 - Especial

2.- Problemas de la Didáctica

- 2.1.- Interrogantes y factores
- 2.2.- Análisis de los factores según la Didáctica Tradicional
- 2.3.- Análisis de los factores según la Didáctica Funcional
- 2.4.- Triángulo Didáctico y Pirámide Didáctica

PROBLEMAS DEL CAPITULO SEGUNDO

A.- Ejercicios

- 1.- Anote otras definiciones de Didáctica, precisando la fuente bibliográfica
- 2.- Establezca las diferencias que surgen entre la Didáctica Tradicional y la Didáctica Funcional frente a los factores Maestro y Alumno.
- 3.- ¿Cuál de las dos definiciones del profesor Alves de Mattos, dadas en este Capítulo, prefiere Ud?. Por qué?
- 4.- El concepto de técnica didáctica ¿es equivalente al de estructuración didáctica?

B.- Discusión

- 1.- Discuta Ud. este interrogante ¿puede aún tener vigencia, según la concepción moderna, el triángulo didáctico?
- 2.- Desarrolle el siguiente pensamiento de Lombardo Radice :
"Cada vez que el acto educativo se realiza hay escuela. La escuela real, afectiva. Pero el acto educativo no se logra fuera de la educación, antes de que el maestro utilice la didáctica, como si pudiera darse primero la regla del acto educativo y luego actualización de la regla. No se aprende a nadar, antes de entrar en el agua"

Bibliografía Complementaria

- **Aguayo, A. M.** (1932). Didáctica de la Escuela Nueva. Cultural, S.A
- **Aguayo, A. M.** (1917). Pedagogía. Cultural, S.A. (Con múltiples ediciones revisadas, siendo las de los años 40 las más completas).
- **Ansio, P.** (1906). Tratado de pedagogía. Imprenta de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos.
- **Bassi, Á. C.** (1917). Principios de metodología general: Aplicados a la enseñanza primaria. Editorial Kapelusz.
- **Comenio, J. A.** (1922). Didáctica Magna (S. López de Mendoza, Trad.). Editorial Reus. (Obra original publicada en latín en 1657 como parte del Opera Didactica Omnia; la versión checa es de 1632).
- **González, D.** (1959). Didáctica o dirección del aprendizaje. Cultural, S.A. (Existen numerosas ediciones, siendo las de los años 50 y 60 las más difundidas en facultades de educación).
- **Lombardo Radice, G.** (1933). Lecciones de didáctica y reforma de la escuela elemental (R. Llopis, Trad.). Tipografía de la Revista de Archivos. (Obra original publicada en italiano como Lezioni di didattica e riforma della scuola elementare en 1913).

CAPÍTULO TERCERO

EL PROBLEMA DEL POR QUÉ DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

1.- Principios y factores del proceso de enseñanza-aprendizaje

En el capítulo anterior anotamos que tanto el acto de enseñar como el de aprender están sujetos a determinados principios.

En el capítulo de introducción sobre el significado de los cometidos y los límites de una didáctica general, señalamos cuán importante es el establecimiento de principios y normas generales de enseñanza, con el fin de hacer transparente, sobre todo para el maestro novel, la labor didáctica y de darle claras directivas y preceptos para su hacer. La didáctica conoce, desde hace mucho, una serie de principios pedagógicos de "validez universal."

Estos principios pedagógicos, deben entenderse como orientaciones y no como preceptos; son imágenes directrices que orientan el trabajo.

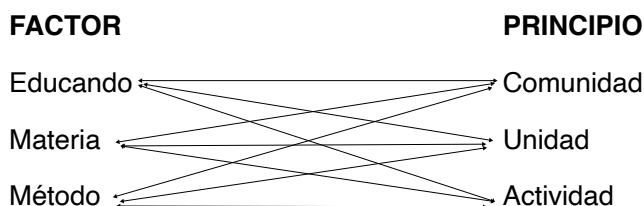
El profesor Pino⁽⁶⁾ expresa que "un principio es un hecho básico, que se postula y sobre el cual se elabora un sistema, una teoría o una técnica. Es aquello que desempeña, en la elaboración intelectual y en la acción técnica, el mismo papel que el cimiento de un edificio"

Por nuestra parte estimamos que un principio es una postulación fundamental que regula la conducta individual o la conducta del grupo.

Consecuencialmente, principio pedagógico es una postulación fundamental que regula la conducta del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con ello queremos destacar que el maestro no puede actuar al azar, ni su enseñanza queda supeditada a la arbitrariedad. Muy por el contrario, el hacer y el quehacer pedagógicos deben responder a determinadas orientaciones básicas de carácter científico.

De esta manera, los principios pedagógicos son de base científica. La Biología, la Psicología y la Sociología entregan sus aportes y configuran principios esenciales.

Generalmente se aceptan como claves a tres principios: el de COMUNIDAD o SOCIALIZACIÓN; el de UNIDAD o GLOBALIZACIÓN; y de ACTIVIDAD o AUTO-ACTIVIDAD. Estos tres principios tienen vinculación directa con los factores educando-materia-método, produciéndose las siguientes relaciones



Observamos que en el cuadro gráfico se ofrecen estas relaciones:

A.- Relaciones Directas:

- educando.....comunidad
- materia.....unidad
- método.....actividad

6.- Obra citada.

7.- Karl Stöcker "Principios de Didáctica. Moderna". Edit. Kapeluz - 1964

B.- Relaciones Indirectas:

- educando.....unidad
- educando.....actividad
- materia.....comunidad
- materia.....actividad
- método.....unidad
- método.....comunidad

2.- Significado de las relaciones directas e indirectas

Antes de entrar al análisis particular de los principios pedagógicos, nos remitiremos a una explicación breve del significado de las relaciones que se establecen entre factores del proceso de enseñanza-aprendizaje y los principios enunciados.

2.1.- Relación educando - comunidad

Si bien es cierto que el educando es una individualidad que deviene persona, no es menos cierto que a medida que se va incorporando al grupo social- se va produciendo su socialización. El individuo se incorpora a la comunidad, asimilando y adoptando los contenidos culturales de dicha comunidad.

Es la comunidad la que imprime un sello en el individuo, y es la comunidad el medio específico donde el ser humano cumple sus roles y hace el aporte de sus capacidades originales, contribuyendo a la conservación y renovación de los valores de la propia comunidad.

En consecuencia, la relación educando-comunidad destaca el significado trascendente y fundamental de la comunidad sobre el individuo.

2.2.- Relación materia - unidad

La materia de enseñanza tiene que aceptarse como un conjunto de contenidos culturales seleccionados adaptados, graduados, clasificados y sistematizados.

Lo que el sujeto aprende, en consecuencia, es "una determinada cultura, aprende formas de vida, tales como lenguaje, costumbres, hábitos usos, modas, tradiciones, conocimientos, etc.

Estos contenidos se caracterizan porque son parte integrante de una totalidad dinámica que envuelve al ser humano desde qué nace la cultura. Dentro del aspecto cultural la materia representa partes subordinadas y coordinadas que solo son comprensibles en función de la cultura a la que están adscritas.

De esta manera, la relación materia - unidad reconoce que aquella es cultura y por ende un todo dinámico integrado en el contexto de la vida misma.

2.3.- Relación método - actividad

En términos generales, el método representa un modo o forma de actuar deliberada, racional y responsable.

Todo, en consecuencia, envuelve la idea de acción; el método dirige la ruta que debe seguir el pensamiento y como pensar es vivir, y vivir es trasuntar actividad, se concluye que- la esencia del método es la actividad.

Traducida esta formulación al terreno pedagógico nos encontramos con que el método representa el medio que posibilita la puesta en marcha de la actividad del educando.

2.4.- Relación educando - unidad

Esta relación significa reconocer en primer lugar, que en sí mismo el ser humano es una unidad, una unidad biopsicosocial.

Las formas de pensar, de expresarse, de sentir y de actuar del ser humano responden a un común denominador, que llamamos comportamientos.

En consecuencia, los hábitos, habilidades, destrezas, informaciones, conocimientos, ideales, actitudes, preferencias de un sujeto llevan el sello indeleble del comportamiento de dicho sujeto.

Por otra parte, la relación educando-unidad significa reconocer que cada sujeto es un ente único, diferente a todos los demás de su misma especie, diferente incluso al ser nacido del mismo óvulo fecundado. Así, el ser humano es un ser único, y distinto, con diferencias individuales que lo diferencian de todos los demás, pero con posibilidades de adaptación y socialización.

2.5.- Relación educando - actividad

La actividad es manifestación de vida. Todos los seres humanos viven solamente para cumplir una función; cada uno tiene una tarea que le ha sido impuesta por el hecho mismo de existir.

El educando, como ser vivo, está dotado de actividad, que manifiesta en forma de juego, de trabajo o de ocupación.

De esta forma, la relación educando-actividad reconoce aquella característica del alumno, que permanentemente está incidiendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.6.- Relación materia - comunidad

Ya anotamos que la materia es contenido cultural» Si nos preguntamos que aprende el educando, tenemos que responder que aprende un tipo de cultura. ¿Que tipo de cultura? La cultura que existe en la comunidad en que nace, en que crece, en que actúa.

Por consiguiente, la materia es algo que se identifica en las manifestaciones de las formas de vida de la comunidad.

De aquí que la relación materia-comunidad significa establecer que el factor materia no es algo inerte y ajena a la vida misma, sino que por el contrario se identifica con la cultura de esa comunidad.

2.7.- Relación materia – actividad

Si la materia es cultura y si la cultura es un ente orgánico dinámico, se comprende que la citada relación destaca el valor funcional de la materia de enseñanza.

Siendo así, la materia también es un medio que promueve y fortifica la actividad del educando.

La materia sirve para poner en función las maneras de pensar, de expresarse, de sentir y de actuar del educando. La materia dinamiza la actividad del sujeto de la educación.

2.8.- Relación método – unidad

El método es el elemento intelectual que pone orden en las operaciones y procedimientos que se realizan al actuar.

En esta forma, el método da coherencia al modo de actuar. Para que así acontezca debe existir una total unidad entre aquellas operaciones y procedimientos, de tal suerte que el camino del pensamiento sea lógico y coordinado, para la obtención de los rendimientos que se persiguen.

La unidad en el método ofrece un esquema de orientación eficaz para la obtención de los objetivos.

Esta unidad del método supone un ritmo medido y calculado, instantes de previsión y de orden.

2.9.- Relación método - comunidad

Dewey⁽⁸⁾ precisa que "el método es una formulación del modo en que la materia de una experiencia se desarrolla más eficaz y fructíferamente".

Pues bien, es en la comunidad en donde la materia de la experiencia realmente se desarrolla. Lo más importante -en consecuencia- es el modo cómo cada individuo desarrolla sus experiencias en la comunidad.

8.- John Dewey : "Democracia y educación" Edit, Losada, B. aires -1955

Por esto, la relación método comunidad llama la atención hacia el hecho de que es en la comunidad, en el contacto con los demás, en donde el individuo pone en función sus formas o modos de acción, deliberados, racionales y conscientes

3.- Análisis particular del principio de actividad

Stöcker anota” el principio de actividad ha de ser considerado como uno de los fundamentos mas importantes de la didáctica moderna. Se trata del principio de convertir la actividad propia y la autonomía del alumno en un factor esencial de la estructuración didáctica”⁽⁹⁾

El mismo autor precisa que ”por principio de actividad o de trabajo comprendemos (prescindiendo de todas las diferencias sutiles) la máxima de transformar el aprendizaje escolar del alumno en un trabajo espiritual y manual inteligente, tan espontáneo como sea posible, o (como dice, Hergert): - ”Siempre y por doquier trabajo espiritual espontáneo del alumno junto con actividad manual, si fuere necesaria y posible”,

Stöcker identifica actividad y trabajo, apoyado en el término original alemán que sirvió para caracterizar la nueva escuela Arbeitsschule (Escuela de trabajo)

En términos generales, la actividad se define como la manifestación de vida inherente a todo proceso de desarrollo.

Así, el principio, de actividad establece como fundamento que el proceso de enseñanza -aprendizaje no puede olvidar que el educando es un ser en desarrollo, por lo cual su vida se manifiesta por la actividad.

La actividad es en consecuencia, un impulso vital correspondiéndole al maestro el papel de cultivar, despertar y encauzar aquel impulso. Por esto, el principio de actividad se vincula directamente con el método.

Cuando se estimaba que la enseñanza era un simple traspaso de materia del profesor al alumno, que éste debía recibir y almacenar, el método era tan sólo un proceso lógico del pensamiento adulto. Pero cuando se empezó a concebir el proceso educativo y el aprendizaje como un proceso de desarrollo, el método halló su fundamento en la dinámica de la vida.

El conocimiento científico del educando nos muestra que todo estímulo tiene una reacción, todo lo que recibe el alumno afecta de algún modo el desarrollo de sus potencialidades.

Lo adecuado, entonces, es ayudar al desarrollo pleno de tales potencialidades. Para tales efectos hay que orientar la actividad del educando, de tal suerte que el método de enseñanza cada vez se haga más innecesario: la importancia es enseñar a aprender.

De esta manera la relación ACTIVIDAD-MÉTODO se traduce en aprender a aprender. La actividad, impulso vital en el alumno se manifiesta a través de tres formas básicas: juego, trabajo, ocupación.

El juego es la actividad que se manifiesta espontáneamente, con una finalidad que se satisface en sí misma.

El trabajo se caracteriza porque es la forma de actividad que requiere, del esfuerzo intelectual y físico, con una finalidad externa, cual es un producto concreto.

La ocupación es la forma, de actividad que requiere de un esfuerzo intelectual, con una finalidad también de orden intelectual.

Durante un largo período del desarrollo infantil el juego es uno de los intereses predominantes del niño (etapa lúdica) por lo cual el maestro debe apoyarse en esta particularidad para ir logrando “las tareas del desarrollo” correspondientes.

En el juego, el maestro de los primeros años de la Escuela Básica, tiene el aliado imprescindible para promover el aprendizaje, satisfaciendo la máxima didáctica del “aprender haciendo”.

Así, el juego puro se transforma en juego pedagógico, conservando las características de aquel, pero complementándolo con objetivos educativos.

Gradualmente el juego se va transformando en trabajo y en ocupación, que suponen ya una actividad responsable y consciente.

9.- Stöcker : Obra citada

3.1.- Consecuencias pedagógicas derivadas del principio de actividad

El reconocimiento del principio de actividad, como uno de los fundamentos de la labor escolar, significa una serie importante de consecuencias pedagógicas.

Por una parte, dio origen a nuevas formas de organización escolar, tales como "la escuela de actividad manual y creación de obra" de Georg Kerschensteiner; "la escuela del libre trabajo espiritual" de Hugo Gaxdig y su círculo de Leipzig; - "la escuela de producción económica", que destaca a P. Osterreich, Karsen, Pavlov, Blonsky.

También significó la incorporación y adopción de nuevas formas metodológicas, como el Píad Dalton, Los Centros de Interés, el Método de Proyectos, el Método de Problemas, -que importan - una participación constante y activa del propio educando.

En el momento presente destacan las Unidades Básicas, las Unidades de Aprendizaje y la Enseñanza Programada.

Además, el principio de actividad representó la aceptación de algunas postulaciones pedagógicas vitales, a saber:

- el proceso de enseñanza-aprendizaje debe basarse en la propia actividad del alumno;
- el proceso de enseñanza-aprendizaje debe incentivar al educando de tal suerte que su interés sea constante y ascendente;
- se comprende aquellas materias que son el resultado del aprender haciendo;
- el mejor método de enseñanza es aquel que cada día se hace más innecesario;
- solo la participación del propio alumno conduce a la asimilación significativa de la cultura;
- la vida escolar debe organizarse en base a las necesidades e intereses de los alumnos;
- la escuela debe ofrecer permanentes situaciones específicas para la actividad del alumno; etc.

4.- Análisis particular del Principio de Comunidad

El término comunidad tiene diversas acepciones. En este caso lo citamos como uno de los principios pedagógicos.

Así entendido, "comunidad es para la plenitud del desarrollo humano".

Este medio específico presenta características significativas:

- diferenciación de sus miembros,
- conciencia de ciertas normas aceptadas y compartidas,
- tradición que todos respetan,
- plan de vida que se aspira, a cumplir.

¿Por qué ese medio permite la plenitud del desarrollo humano? Porque es en la comunidad donde se produce y se facilita la humanización del hombre; es el grupo el que permite la existencia del hombre como ser social.

El profesor Pino escribe: "El individuo es siempre parte de un todo más amplio y comprensivo que es la comunidad. Allí es donde cobra todo su valor y adquiere conciencia de su individualidad".⁽¹⁰⁾

¿Qué significa la comunidad - para el individuo?

Una respuesta bastante completa y decidora encontramos en Ogburn y Nimkoff:

"Pero el grupo hace algo más que conservar meramente vivo al niño. Le da su cultura y también controla su comportamiento de muchos e importantes modos. En una cultura compleja como la nuestra, los grupos son instrumentos de selección. Determinan qué aspectos y versiones de la cultura hemos de adquirir."

"La importancia del grupo no está, sin embargo, limitada a la comunicación de la cultura. Da forma a la personalidad"⁽¹¹⁾

Observamos, pues, que la comunidad es factor de conservación y protección del individuo; es factor de selección de la cultura; es factor de transmisión de la cultura; es factor de control; es factor formador de la personalidad.

10.- Martín Pino Obra citada.

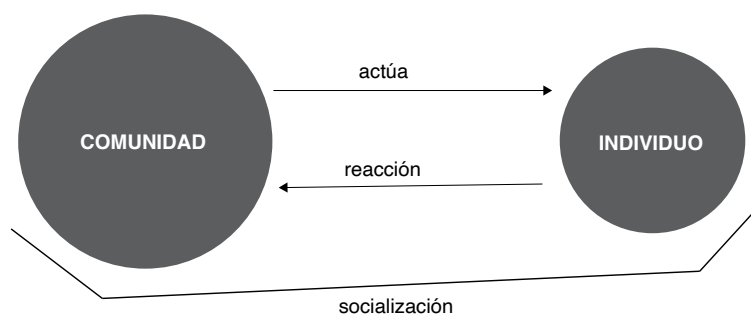
11.- Ogburn y Nimkoff: Sociología"

En la comunidad, entonces, el hombre encuentra el medio específico para la plenitud de su desarrollo.

De ahí que el principio de comunidad significa, por una parte, reconocer que lo social es el medio específico para el desarrollo del hombre humanizado, y -por otro lado- reconocer que en lo social se puede dar forma social a la actividad individual.

De acuerdo con este principio, el papel de la educación es la socialización del educando, la que se logra por la incorporación de este, mediante contenidos culturales valiosos, a la vida de la comunidad adulta. En esa comunidad el individuo debe cumplir un papel y hacer el aporte de sus capacidades originales en la renovación de los valores de esa comunidad.

Se establece así una cadena que parte de la comunidad, llega al individuo y vuelve a la comunidad, como se gráfica a continuación.



La socialización viene a ser - entonces- el proceso de reacción del individuo ante la acción de los estímulos de la comunidad.

Para Dewey⁽¹²⁾ la educación incumbe directamente a la sociedad, ya que así ésta asegura, su existencia y desarrollo. La escuela debe ser una auténtica comunidad, y el fin de la educación es la formación del ser socialmente eficiente.

4.1.- Consecuencias pedagógicas derivadas del principio de comunidad

El principio de comunidad, llamado también principio de socialización, significa la consideración de variadas consecuencias pedagógicas, siendo las fundamentales las siguientes:

La Escuela debe organizarse como una comunidad de vida y trabajo

Vale decir, la institución escolar tiene que ser el medio específico en donde el alumno viva y trabaje con naturalidad, espontaneidad y de acuerdo a sus necesidades e intereses.

Ello implica que la Escuela organice y haga funcionar diversidad de instituciones al servicio del educando, tales como Academias, Clubes, Centros, Niveles, etc...

De esta manera, la Escuela tiene que ser no sólo una institución de orden académico, sino que además una institución paidocéntrica.

La Escuela debe vincularse con las instituciones de la comunidad.

Entre Escuela y Comunidad se establece un proceso espontáneo, la mayor de las veces, intencionaldo otras.

Hay, pues, una interdependencia entre ambas. La Escuela ejerce acción sobre la Comunidad y ésta la ejerce sobre la institución escolar.

De acuerdo con el principio de comunidad se sustenta que la acción de la Escuela sobre la comunidad necesita ser planeada, para que sea realmente beneficiosa y positiva.

El mundo actual plantea a la Escuela exigencias ineludibles, tales, como superar a la organización y desarrollo de las comunidades, contribuir al perfeccionamiento de la vida familiar y realizar una labor programada de extensión cultural.

Por consiguiente, la Escuela además de ser una institución académica y paidocéntrica tiene que ser una institución sociocéntrica.

12- John Dewey: "La Escuela y la Sociedad" Edit. Fco. Beltrán. Madrid, 1925.

La Escuela tiene que dar oportunidades para el trabajo socializado.

La vida es un constante esfuerzo cooperativo y la Escuela -desde los primeros años escolares- tiene que formar en el niño, hábitos, habilidades y actitudes sociales

De aquí que el trabajo socializado constituya el vehículo que favorece tanto la formación, como el cultivo de aquellas conductas,

El trabajo socializado cumple la función importantísima de permitir el despliegue y juego de las diferencias individuales, pero colocando estas al servicio del interés del grupo

5.- Análisis particular del Principio de unidad

Este principio se conoce también con las denominaciones de Principio de Totalidad o Principio de Globalización.

El citado principio reconoce que toda situación vital o en toda situación cultural se establece una diferenciación, una coordinación y una subordinación entre los elementos que integran o componen dicha situación

Así, si pensamos en el organismo social advertimos en este aquellas interdependencias de diferenciación, de coordinación y de subordinación; si pensamos en la estructura biopsicosocial que es el propio hombre- también encontramos esas interdependencias; si pensamos en la cultura también observamos diferenciación, coordinación y subordinación

El principio de Unidad nos explica, por consiguiente, la estructura y funciones del organismo social; la estructura del hombre, y la síntesis creadora que es la cultura.

Podemos, pues anotar que el principio de unidad “es la resultante de la diferenciación de las partes de un todo, de la coordinación entre las partes y de la subordinación jerárquica de ellas con respecto al todo.”

El principio de unidad” implica relaciones funcionales de los elementos de un todo; por consiguiente, la unidad no es la simple agregación, suma o reunión de partes o elementos.

5.1.- Consecuencias pedagógicas derivadas del principio de unidad.

Numerosas derivaciones pedagógicas ofrecen el principio de unidad:

- La materia de enseñanza tiene que significar para el educando una efectiva integración de sus propios poderes;
- La materia de enseñanza y el método tienen que considerar las formas de desarrollo de la percepción del educando sincrética, analítica, sintética;
- La Escuela no puede olvidar que el educando es una unidad con potencialidades propias;
- Las actividades escolares deben estar organizadas de tal suerte que haya diferenciación en cada una de ellas y que todas estén coordinadas a una finalidad general;
- El currículo debe ceñirse a directrices contenidas en un Plan- Anual Central;
- El manejo didáctico reclama la adopción de formas globalizadas como los Centros de Interés, el Método de Proyectos, el Método de Problemas, los Ciclos Vitales, los Complejos rusos, las Unidades Básicas, las Unidades de Aprendizaje, las Unidades de Aprendizaje.

6.- Otros Principios Pedagógicos

Los tres principios analizados constituyen los que tienen mayor y general aceptación.

Ello no significa que sean los únicos; hay otros principios de tanta importancia como los anteriores, pero que en el fondo se encuentran inmersos en los anteriormente analizados.

De entre la variedad de Principios Pedagógicos formulados podemos citar los siguientes:

- Principio de Intuición
- Principio de Realismo
- Principio de Adecuación al niño
- Principio de Consolidación del éxito.
- Principio de Vivencia.

Por la especial importancia que encierran analizaremos en particular los anotados en los tres primeros lugares.

7.- Análisis particular del Principio de Intuición

La intuición, como base capital de todo conocimiento y por tanto, como punto de partida de cualquier método es de atención muy antigua.

Ratko y Comenio ya habían planteado la importancia de que el educando alcanzara el conocimiento por la vía directa del contacto de sus sentidos con las cosas y con sus representaciones.

En su "Didáctica-Magna"⁽¹³⁾, Comenio formula su regla de oro de la enseñanza "que todo se presente en cuantos sentidos sea posible", porque el conocimiento empieza por los sentidos y la narración verbal debe venir posteriormente" para explicar más profundamente lo expuesto"»

Sin embargo, quien iba a establecer en toda su trascendencia la significación de la intuición en la enseñanza fue Juan Enrique Pestalozzi, egregio educador suizo, considerado la figura más notable y de mayor poder creador en la Pedagogía.

El principio de intuición se conoce también con los nombres de Principio de Objetivación o Principio de Visualización de la Enseñanza.

Dicho principio sustenta la necesidad de aproximación a lo concreto. Y ello, porque para llegar a representaciones claras y distintas no es suficiente la mera palabra, por sí sola.

Karl Stocker⁽¹⁴⁾ escribe "Es que todo aprender se basa, en el fundamento de la intuición: se perciben fenómenos, se ven cosas, se oyen ruidos, se palpan formas, se observan procesos y acciones, se comprueban olores y tanto la función en que se basan esos sucesos, como las configuraciones que deja en el alma, las llamamos intuición o visualización".

Pero, ¿qué es intuición o Visualización?

El mismo Stocker nos distingue cuatro significaciones distintas, englobadas con dos connotaciones.

a.- Aprehensión de la realidad exterior:

Desde este ángulo la intuición presenta dos significados.

- Intuir "ver", es decir, percibir con la vista.

- Intuir = "percibir", es decir, aprehender con todos los sentidos.

b. - Aprehensión de la realidad interior

En este caso, la intuición ofrece dos connotaciones :

- Intuir = "presentar"

- Intuir = "vivenciar", "percatarse, experimentar"..

En esta última significación se encuentra el verdadero sentido de la intuición como principio pedagógico.

Se trata del "encuentro con la cosa", que supone "ver", "percibir", "representar" y vivencia"*

Al respecto Stocker señala: "el aprender del niño, debe comenzar con experiencias bien concretas y reales, con su saber y experiencias previamente adquiridos, en forma ingenua y sin reflexión, en contacto con la realidad misma".⁽¹⁵⁾

La consideración del principio de intuición lleva a determinar un esquema de medios de visualización, que se utilizarán en las clases conforme a la materia y al método.

- Estos medios de visualización deben ofrecer los más diversos niveles de aproximación a la realidad; desde la realidad, misma hasta el dibujo y bosquejo, el cual constituye el último eslabón de la cadena.

Stocker llama la atención hacia lo siguiente: "La aplicación pedagógica de esos medios de visualización vuelve a ser genuina, cuando aparecen en FUNCIÓN DE RESPUESTA, eso es, cuando son la contestación "visualizada" a una pregunta hecha, la solución demostrativa de un problema, planteados, a ser posible, por los alumnos mismos".⁽¹⁶⁾

8.- Análisis particular del Principio de Realismo

Este principio sustenta la tesis de "aproximación de la vida".

Es útil tener presente que la escuela y la vida no son idénticas ni deben serlo. La escuela no puede ser, ya de por sí, la vida".⁽¹⁷⁾

13.- Comenio Didáctica Magna

14 - 15.- Karl Stocker: obra citada

16 - 17.- Karl Stocker Obra citada

La escuela, como la vida, tienen también sus propias leyes.

Se trata, pues, de la relación con la vida dentro de nuestra enseñanza.

Este principio nos enfrenta al problema del niño y la vida. Dicho problema lo bosquejaremos siguiendo el pensamiento de Stocker: "aquella gran vida que un día rodeará al egresado de la escuela primaria y para la cual debemos prepararle, ¿es idéntica a la vida actual del niño? ¿No tiene el niño, en su nivel, una visión del mundo completamente diversa? no se acerca, dentro de «su mundo propio» individual, con otras vivencias a la cosas y hechos, de tal manera que para, él los mismos fenómenos actuales de nuestra realidad significan otra cosa, ¿se ven y experimentan con otras correlaciones significativas? Entonces, ¿cómo podemos referirnos a la vida, sin más y cómo quedar "cerca de ella"?

Vemos, pues, que el principio del realismo, esto de aproximar la enseñanza a la vida, no puede olvidar, los "mundos propios del educando.

Se trata, en consecuencia, de aproximar la vida al mundo propio del educando.

Una formación realista no puede significar, que hayamos de buscar en la vida del adulto, en el modo de ver y razonar del hombre maduro, los denominadores para la formación del niño,

De esta manera, no hemos de preocuparnos por adelantar a nuestros alumnos actitudes adultas frente a la vida.

Cabe plantear una pregunta esencial; ¿Qué es lo que ha de ser realista en nuestra labor escolar y didáctica?

Por respuestas, también esenciales, admite el interrogante:

- a) Nuestras materias didácticas y contenidos formativos han de ser realistas.

En este caso, la respuesta apunta hacia la SIGNIFICACIÓN VITAL DE LOS CONTENIDOS PARA LA VIDA MISMA DE LOS NIÑOS.

- b) Las formas de transmisión de la enseñanza han de ser realistas.

Se trata aquí del realismo didáctico como FORMACIÓN FUNCIONAL,

El proceso de enseñanza-aprendizaje debe orientarse no por formas escolares artificiales, sino tomar como modelo y criterio las formas naturales de la vida.

Sobre los dos aspectos enunciados (contenidos de significación vital y métodos realistas) volveremos a insistir en profundidad al abordar los capítulos respectivos.

9.- Análisis particular del Principio de Adecuación del Niño

Aquí se nos plantea en forma particular la consideración de las disposiciones psíquicas, del nivel de desarrollo del alumno. Sólo el exacto conocimiento de las características del desarrollo y de las "tareas del desarrollo" permitirán la adecuación de la enseñanza al nivel del alumno.

El Principio de Adecuación reafirma que el niño es, en los distintos niveles de edad un ser sui generis, que solo puede valorarse de acuerdo con puntos de vista propio.

Este Principio importa dos problemas fundamentales:

- a) Enseñar conforme al nivel, esto es, actuar conforme a las peculiaridades tipológicas de cada edad;
- b) Considerar la individualidad de cada alumno, vale decir, una enseñanza *ad hoc*, una "escuela a la medida".

El principio de adecuación hace impacto especialmente en las formas de organización de la vida escolar.

La estructuración de "años" o "grados" o "ciclos" que reúne a los alumnos según sus edades no tiene cabida en el principio de adecuación; hay que buscar nuevas formas de organización; tales como el sistema escolar de Mannheim y el sistema paralelo de Altona, que clasifica a los alumnos de TODA UNA ESCUELA, según el grado de aptitudes.

Una aplicación del principio de adecuación se encuentra en los "cursos o grupos niveles".

CUADRO SINÓPTICO DEL CAPÍTULO III

El problema del porqué de la enseñanza - aprendizaje

1.- Principios y factores del proceso de enseñanza-aprendizaje

- concepto de principio
- características de los principios
- principios y factores
- relaciones directas
- relaciones indirectas

2.- Significado de las relaciones directas e indirectas

- educando - comunidad
- materia - unidad
- método - actividad
- educando - unidad
- educando - actividad
- materia - comunidad
- materia - actividad
- método - actividad
- método - comunidad

3.- Principio de Actividad.

- concepto
- formas básicas actividad
- consecuencia pedagógicas

4.- Principio de Comunidad

- concepto
- comunidad e individuo
- consecuencias pedagógicas

5.- Principio de Unidad

- concepto
- unidad: relaciones funcionales
- consecuencias pedagógicas

6.- Otros principios pedagógicos

- denominaciones
- Principio de Intuición:
 - concepto
 - intuición y sus significados
 - aplicación didáctica
- Principios de Realismo:
 - concepto
 - vida del niño; vida del adulto
 - implicancias didácticas
- Principio de Adecuación
 - concepto
 - problemas fundamentales

PROBLEMAS DEL CAPÍTULO TERCERO

A.- Ejercicios

- 1.- Elabore una definición personal de cada uno de los principios pedagógicos comentados.
- 2.- Establezca en que se parecen los principios de comunidad y de realismo, y en qué se diferencian.
- 3.- Encuentre otras relaciones o significados en el binomio método - unidad y en el binomio materia - actividad.
- 4.- Formule tres consecuencias pedagógicas derivadas del Principio de Intuición.

B.- Discusión

- 1.- Explique cómo entiende- esta afirmación "Intuición no es meramente lo que se presenta a nuestros sentidos";
- 2.- Comenio, en su "Didáctica Magna" escribió:
"Ha de ser una regla áurea para el enseñante que todo se haga, dentro de lo posible, accesible a los sentidos, lo audible al oído, lo aromático al olfato, lo palpable al tacto, y lo que sea perceptible por varios sentidos a la vez, ha de ser presentado a ellos simultáneamente"
¿Cómo entiende Ud. dicha regla?
¿Qué relación encuentra entre lo sostenido en el N° 1 de esta Discusión con lo escrito por Comenio?

Bibliografía complementaria

- **Bode, B. H.** (1945). Fundamentos de la educación (L. Luzuriaga, Trad.). Editorial Losada. (Obra original publicada en 1921 como Fundamentals of Education).
- **Cubberley, E. P.** (1950). Una introducción al estudio de la educación (M. de la Serna, Trad.). Editorial Océano / Montaner y Simón. (Obra original publicada en 1925 como An Introduction to the Study of Education and to Teaching).
- **Lourenço Filho, M. B.** (1964). Introducción al estudio de la Escuela Nueva. Kapelusz. (Obra original publicada en portugués en 1930 como Introdução ao Estudo da Escola Nova).
- **Tirado Benedit, D., & Hernández Ruiz, S.** (1940). Compendio de la ciencia de la educación. Editorial Atlante. (Con numerosas ediciones posteriores por la Editorial Fernández Editores).

CAPÍTULO CUARTO

EL PROBLEMA DEL "QUE" EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

1.- Materia de enseñanza y cultura

El profesor Munizaga⁽¹⁾ formula la afirmación siguiente que nos sirve de base para iniciar este capítulo "La materia de estudios considerada en su origen, y captada, por decirlo así, elementalmente, "en el huevo", se confunde con los contenidos de la existencia en una comunidad histórica".

Por consiguiente, la materia de enseñanza sólo puede comprenderse como contenido cultural.

Sin embargo, la Pedagogía Tradicional concibió la materia de enseñanza como la cultura del adulto que debía ser traspasada al educando.

Esa cultura adulta se identifica con el "saber del adulto", conjunto de INFORMACIONES y de CONOCIMIENTOS recogidos por el adulto y que necesariamente el educando tenía que aprender, lo que involucraba un proceso de memorización y un acto de repetición.

La materia de enseñanza constituía algo estático, fijo y definitivo. La materia de enseñanza constituía, así, una clasificación sistematizada, ya hecha, de los hechos y principios del mundo de la naturaleza y del hombre.

En consecuencia, el adulto encontraba la materia de estudio en los textos, los cuales consultaban aquella clasificación sistematizada de los hechos y principios del mundo natural y social. Pero esta idea de la materia de enseñanza ya no tiene validez.

Las investigaciones de las ciencias que estudian al hombre y a la cultura nos muestran cuál es la verdadera naturaleza de la materia de enseñanza.

Si nos preguntamos que aprende el educando tenemos que contestar que aprende una determinada cultura.

El contenido o materia del aprendizaje es la cultura, en consecuencia.

Por esto, hoy día la materia de enseñanza se formula como contenidos culturales.

De aquí se pueden plantear dos acepciones de materia de enseñanza: cualitativamente constituye contenidos culturales y cuantitativamente la materia de enseñanza viene a ser un conjunto de contenidos culturales seleccionados, adaptados, graduados, clasificados y organizados.

Así vemos, por lo tanto, cómo es de efectiva la siguiente afirmación del profesor Pino⁽²⁾: "La materia de enseñanza es valiosa en la medida que refleja las cualidades más esenciales de la Cultura y se identifica con los valores humanos más elevados que esta encierra".

Si bien es cierto que la materia de enseñanza constituye CONTENIDOS CULTURALES, no es menos cierto que, cuantitativamente no puede identificarse materia de enseñanza con cultura.

El acervo cultural es tan extenso que es imposible, siquiera concebir, que los programas de enseñanza desde la Escuela Primaria a la Universidad, pudieran abarcar toda la cultura acumulada.

La materia de enseñanza se confunde con la cultura objetiva.

¿Qué entendemos por Cultura? En términos amplios, cultura son todas las manifestaciones de las formas de vida de un pueblo. De esta manera, los hábitos, usos, costumbres, tradiciones, lenguaje, etc.

Esta acepción nos revela que el hombre, desde que nace, se encuentra inmerso en la cultura, atmósfera creada por el hombre propia de la sociedad humana.

El individuo, consciente o inconscientemente, va asimilando esa atmósfera: adquiere sus hábitos, sus usos, sus costumbres, sus tradiciones, su lenguaje.

Por lo tanto, no es lícito decir que hay "hombres incultos" todo hombre tiene una cultura, así como todo hombre posee personalidad.

También se ha definido la cultura tomando como referencia la Naturaleza, ese todo que es produc-

1.- Roberto Munizaga: "Principios de Educación"

2.- Martín Pino: "Didáctica General"

to del juego propio de las fuerzas cósmicas. En este sentido, Cultura es el todo formado por objetos que son producto de las fuerzas del hombre, esto es, una "adición humana a la naturaleza".⁽³⁾ Esta acepción de Cultura nos presenta al Hombre enfrentado a dos mundos: Naturaleza y Cultura. El hombre es -así- un ciudadano de dos mundos.

En la medida en que el hombre va modificando la naturaleza se va ampliando la realidad cultural, gracias al poder creador del ser humano, poder creador que algunos denominan como espíritu.

Por eso, Wundt define la cultura como "la influencia activa sobre la naturaleza en interés de objetivos vitales humanos".

Por su parte, Ralph Linton⁽⁴⁾ define la cultura como "la configuración de una conducta aprendida, y los resultados de la conducta, cuyos elementos componentes son compartidos y transmitidos por los miembros de una sociedad particular".

Que sea una configuración de una Conducta aprendida quiere significar los modos de conducta asociados o forma de cultura de la vida social.

Los resultados de la conducta hacen referencia a los objetos materiales, a las creaciones del hombre, por, lo cual incluye no sólo lo material, sino que también lo inmaterial.

Pues bien, la Cultura la podemos mirar desde dos ángulos; como patrimonio de la comunidad y -por tanto- accesible a todos los componentes, y como el grado de cultivo interior alcanzado por un individuo, como un patrimonio personal,

De ahí la denominación, de cultura impersonal para una y la de cultura personal para la otra. Entre la cultura impersonal que es objetiva, y la cultura personal que es subjetiva se opera un intercambio permanente que las enriquece, recíprocamente.

Por un lado, la actividad creadora del hombre crea cultura impersonal y a su vez, el hombre va formando su cultura personal cogiendo los productos de la cultura objetiva.

Es un círculo; cultura subjetiva crea cultura objetiva crea cultura subjetiva.

De ahí la definición de culturas: es la objetivación del espíritu humano. El hombre, a través de su capacidad creadora, crea y cuando sus creaciones se objetivan tenemos la cultura objetiva.

Por consiguiente, la cultura es algo vivo que se renueva y avanza; se renueva y avanza la cultura impersonal; se renueva y avanza la cultura personal.

La cultura es, como dijo Leo Frobenius, un ser viviente; tiene una dinámica propia, independiente del mismo ser que la ha creado.

La cultura nos presenta algunas características esenciales, que podemos resumir en dos; su condición estructural o unitaria, y su dinámica.

Dada la condición estructural de la Cultura, la materia de enseñanza que es cultura objetiva, adquiere su verdadero valor cuando se muestra integrada en el contexto de una situación de experiencia o de un sistema de conocimientos. Solo en estos casos la materia de enseñanza tiene sentido funcional.

Y en atención al carácter dinámico de la Cultura, la materia de enseñanza se concibe como algo vital, la atmósfera en que esta sumergida el educando. La materia no es algo estático.

2.- Análisis espectral de la Cultura

A pesar de que la Cultura es un todo orgánico, conceptualmente puede ser analizada, para distinguir sus facetas o colores más característicos. Eduardo Spranger diferencia seis sectores dentro de la Cultura, que denomina "formas de vida". Cada sector cultural está definido por un valor, y está regido por una ley característica. A su vez, el ser humano muestra una tendencia o dirección predominante hacia una de esas formas de vida, lo que determina un tipo de hombre, idealmente concebido.

Lo anterior no significa necesaria y taxativamente que el hombre real encaje indefectiblemente en esos esquemas; simplemente se trata de sostener que en sus acciones el ser humano se inclina más a una dirección que a otras.

El esquema teórico de Spranger nos presenta este cuadro.

3.- Roberto Munizaga: Obra citada.

4.- Ralph Linton: "Cultura y Personalidad" Fondo de Cultura Económica, México, 1945

SECTOR	VALOR	LEY	TIPO HUMANO
Ciencia y Filosofía	Verdad	Objetividad	Hombre Teórico
Técnica	Utilidad	Economía	Hombre Económico
Arte	Belleza	Armonía	Hombre Estético
Política	Justicia	Dominio	Hombre Político
Moral	Bondad	Amor al prójimo	Hombre Social
Religión	Divinidad	Salvación del alma	Hombre Religioso

Ciencia y Filosofía pertenecen al mismo sector cultural en cuanto en ambos casos se buscan la verdad; y esta búsqueda es objetiva.

Esto es, tanto el hombre de ciencia como el filósofo, al pretender conocer, se ubican a cierta distancia para enfocar bien lo que se desea captar.

Se enfrentan el yo y el mundo, el yo y el objeto, como entidades independientes uno de otra. El yo deja de lado prejuicios, sentimientos, creencias para ubicarse fríamente ante lo que anhela conocer.

Tanto el científico como el filósofo, uno a través de la investigación científica, el otro por medio de la razón, procuran llegar a convicciones, lo que supone un pensamiento reflexivo y dicha reflexión necesariamente debe estar acompañada de objetividad. La verdad que se busca reclama una actitud metódica y crítica; reclama perseverancia y modestia.

Por otra parte, dentro de la Cultura distinguimos un área de contenidos que aprovechando las verdades establecidas por la Ciencia, se caracteriza por una serie de operaciones definidas, de actos coordinados mediante los cuales se obtiene la transformación deseable de las cosas que nos rodean.⁽⁵⁾ Se trata del sector TÉCNICA.

Si quisiéramos definir qué es TÉCNICA, como sector cultural, tendríamos que anotar que es aquella área de la Cultura constituida por procedimientos, herramientas, máquinas y útiles destinados a facilitar al hombre la obtención de rendimientos útiles con el mínimo de esfuerzo, energía, tiempo y capital.

”Utilidad y economía son los signos característicos de la Técnica.

De esta manera la Técnica no abarca sólo el campo de los procedimientos susceptibles de transformar la materia, como ocurre en el caso de las industrias, sino que comprende -además- técnicas esenciales como la escritura, el lenguaje, la educación, la organización de las empresas, las relaciones sociales, el conocimiento.

Las técnicas han sufrido una evolución que podemos resumir en el cuadro siguiente:

ETAPA	CARACTERÍSTICAS	TIPO DE TÉCNICA
Primitiva	Procedimientos descubiertos por casualidad	Azar
Empírica	Procedimientos utilizados de acuerdo a experiencias personales satisfactorias	Artesano
Científica	Procedimientos empleados sobre bases científicas	Técnico

Observamos que la etapa más perfeccionada de la técnica es aquella en que se establece una relación inseparable entre las ciencias y las técnicas; actúan y reaccionan sin cesar, una sobre otras.

Las ciencias, con sus descubrimientos, perfeccionan las técnicas y estas -a su vez- facilitan nuevos descubrimientos científicos.

Podemos afirmar, entonces, que la Ciencia aporta la idea, el método y que la Técnica perfecciona los procedimientos prácticos.

5.- P. Ducasse: "Historia de la Técnica" Edit. EUDEBA; Bs. Aires. 1960.-

En la Técnica impera la ley de la economía. Dicha ley no opera ni impera en igual forma en las llamadas técnicas operativas y en las técnicas cooperativas.

Las primeras pretenden transformar radicalmente las materias o cosas que manejan, como lo son las técnicas de la industria. En dichas técnicas se pueden establecer de antemano qué producto se alcanzará con la transformación de la materia y cuál es la cantidad que se alcanzara.

Así, un industrial del calzado sabe cuántos zapatos del N° 39 puede obtener con un metro cuadrado de cuero.

Hay precisión cuantitativa frente al rendimiento, precisión que se puede preestablecer sin vacilación. La ley económica impera con absoluta certeza.

En cambio, las técnicas cooperativas tienen como misión encauzar en las cosas o materias el desarrollo de modificaciones favorables.

Se encauza para lograr ciertos rendimientos que se presumen, pero que no es posible determinar con precisión.

Es el caso de las técnicas del aprendizaje; se preestablecen rendimientos que se espera alcance el educando, pero no hay certeza de que se alcancen efectivamente, ni su cuantía. Esas técnicas del aprendizaje encauzan el desarrollo hacia modificaciones favorables, y nada más.

La ley económica no funciona con la rapidez que se encuentra en las técnicas operativas.

El tercer sector cultural que nos presenta Spranger es el ARTE.

Los contenidos artísticos son bellos y en ellos rige la ley de la Armonía o de la Forma, que representa el equilibrio entre lo objetivo y lo subjetivo.

El profesor Pino escribe: "La intimidad anímico-espiritual del artista, conmovida por una impresión, busca vaciarse en un molde adecuado de color, sonido, movimiento o palabra, busca plasmar originalmente con estos medios la Belleza que atrae a su espíritu creador"

En el sector Ciencia sus contenidos sustantivos son los conocimientos; en la Técnica lo son los procedimientos, y en el Arte lo son los motivos.

La fuente de inspiración del artista son esos motivos que, para plasmarlos en objetos bellos, necesitan del conocimiento y de los procedimientos.

Un artista concibe un motivo que anhela plasmar en una escultura pétrea. Para ello, requiere conocer cuál es la piedra más adecuada y poseer los procedimientos para trabajar la piedra elegida y transformarla en su concepción personal.

Los tres sectores analizados escuetamente se cobijan bajo la denominación de SECTORES DE DIFERENCIACIÓN, por cuanto Ciencia, Técnica Y Arte cumplen la función de expandir la cultura y la función de procurar a cada individuo los medios para su desarrollo diferenciado.

En la Ciencia, en la Técnica, en el Arte el individuo encuentra los campos propicios para el desarrollo de sus personales capacidades; en estos sectores el individuo puede cultivar sus diferencias individuales.

De esta manera, los sectores de diferenciación actúan como fuerzas centrifugas dentro de la vida social.

En cambio, los sectores Política, Moral y Religión conforman el grupo de los SECTORES DE INTEGRACIÓN, ya que cumplen la función unificadora de vincular a los individuos de una comunidad hacia ciertos núcleos centrales.

En el caso de la Política el núcleo central que aglutina a los individuos es el ESTADO; en la Religión ese núcleo central es la IGLESIA y en la Moral el núcleo central que agrupa a los individuos es la SOCIEDAD.

Por consiguiente, los sectores Política, Moral, Religión actúan como fuerzas centrípetas o cohesionadoras.

Sectores culturales

I.- De diferenciación (fuerzas centrífugas que contribuyen al desarrollo de las diferencias individuales).

- Ciencia
- Técnica
- Arte

II.-De Integración (fuerzas centrípetas que integran al individuo alrededor de ciertos núcleos centrales).

- Política
- Moral Sociedad
- Religión Sociedad

El reconocimiento conceptual y real de la existencia de áreas culturales, de donde se extrae las materias de enseñanza, que cumplen una función diferenciadora o una función integradora necesita ser considerado en la estructuración de los planes de estudio y de los programas de materia.

Si queremos proporcionar medios para un desarrollo integral del sujeto educando, tendremos que concebir planes y programas que consulten contenidos culturales de aquellos dos grupos de sectores. Al respecto, los profesores Luis Gómez Catalán, Berta Riquelme S y Domingo Valenzuela N⁽⁶⁾ formularon un cuadro de clasificación de las materias de enseñanza en base a los sectores culturales, como pasamos a ver.

3.- Clasificación de los ramos escolares según los sectores de la Cultura

Según los autores citados las ventajas que presenta una clasificación de las asignaturas y ramos según los sectores culturales, pueden resumirse en las siguientes:

- 1.- Ordena los ramos con sentido orgánico en conformidad a la concepción unitaria y viva, de la cultura, individual y socialmente considerada;
- 2.- Indica los objetivos o fines de la educación y enseñanza en relación a los valores de la cultura;
- 3.- Ayuda a la determinación de los métodos didácticos, pues contempla los distintos tipos de aprendizaje; y
- 4 - Permite una fácil y objetiva clasificación de los alumnos;⁽⁷⁾

6.- D. Valenzuela M.; B. Riquelme S.; L. Gómez C.; "Esquemas para la tecnificación del trabajo escolar". Imp. Carrión Hnos. Stgo. 1956.

7.- Mismos autores: Obra citad

SECTORES DE LA CULTURA	RAMOS ESCOLARES	OBJETIVOS
TÉCNICA	A.- VITALES: 1.- Juego 2.- Gimnasia 3.- Deportes 4.- Higiene 5.- Puericultura. B. CULTURALES: 1.- Lectura y Escritura 2.- Ortografía y Redacción 3.- Mecánica de las Matemáticas. C.- ECONÓMICAS: 1.- Trabajos Manuales 2.- Dibujo Técnico 3.- Labores Femeninas 4.- Agricultura.	Ejecución y adquisición de mecanismos de inmediata UTILIDAD
CIENCIA	A.- DE LA NATURALEZA 1.- Geografía Natural 2.- Biología, Zoología, Botánica 3.- Física 4.- Química. B.- DE LA CULTURA: 1.- Geografía Cultural 2.- Historia y Sociología 3.- Gramática 4.- Matemáticas.	Conocimiento y búsqueda de la VERDAD
ARTE	A.- PLÁSTICAS 1- Modelado 2 – Dibujo 3 – Pequeña Plástica 4 – Papirotecnia B.- FONÉTICAS 1- Literatura 2- Música y Canto B.- DINÁMICAS 1- Danza 2- Dramatización	Creación y apreciación de las diversas manifestaciones de la BELLEZA
MORAL	EDUCACIÓN MORAL	Formación de hábitos y sentimientos de BONDAD
POLÍTICA	EDUCACIÓN CÍVICA	Conciencia cívica de una organización social basada en la JUSTICIA
RELIGIÓN	EDUCACIÓN RELIGIOSA	Elevación del espíritu hacia la DIVINIDAD

En relación con la clasificación anterior explicaremos algunos términos

- **Técnicas Vitales:** constituyen materias o contenidos culturales que básicamente suministran procedimientos o técnicas para la preservación y conservación de la-salud;
- **Técnicas Culturales:** suministran los mecanismos del lenguaje y de la cantidad;
- **Técnicas Económicas:** proporcionan contenidos culturales, que habilitan para la vida de producción artesanal;
- **Ciencias Naturales:** entregan informaciones y conocimientos sobre los seres, objetos, sustancias y fenómenos de la naturaleza;
- **Ciencias Culturales:** abarcan materias relativas al hombre y su capacidad creadora y

- proporcionan el aspecto conceptual del lenguaje y de las matemáticas;
- **Artes Plásticas:** comprenden ramos que tienen como modalidad de expresión la forma y el color;
- **Artes Fonéticas:** abarcan ramos cuya forma de expresión es la palabra o el sonido;
- **Artes Dinámicas:** agrupan los ramos que se expresan por el movimiento y el gesto;

4.- Formas de organización de las materias escolares

Las materias de enseñanza pueden ofrecerse en dos grandes formas de organización; una organización lógica de los contenidos culturales que los presenta en ramos escolares; así algunos contenidos culturales corresponden a Zoología; otros a Gramática; otros a Aritmética; etc.

Es la forma de RAMIFICACIÓN.

Y también puede organizarse las materias de enseñanza de acuerdo a un criterio psicosocial, lo que lleva a la forma de GLOBALIZACIÓN.

En este ultimo caso, las materias de enseñanza se organizan tomando en cuenta las necesidades, intereses y problemas del alumno o de la comunidad.

En la GLOBALIZACIÓN se pierde la estructura de ramos.

Si se adopta una organización de las materias basada en la ramificación o la globalización, esto debe verse reflejado en el programa escrito.

En el primer caso, el Programa ordena las materias por ramos. Es lo que se observa en el Programa oficial para las escuelas primarias de 1948. En la Asignatura de Matemáticas, por ejemplo.

En cambio, en la globalización el Programa ordena las materias alrededor de una necesidad, de un interés o de un problema.

Es lo que advierte en los nuevos Programas para el Primer subciclo de la Educación General Básica (1° a 4° años) en que los diversos contenidos culturales están en función de una Unidad, tales como: “La comunidad en que vivimos”; “El paisaje al servicio del hombre”; “Una herramienta para ser felices: el trabajo”; etc.

Tanto la ramificación como la globalización tienen sus fundamentos.

La ramificación se fundamenta en el principio de que cada materia cultural tiene sus leyes propias, por lo cual cada asignatura y dentro de ella, cada ramo, tiene sus particularidades y características específicas.

Consecuencialmente la transmisión y asimilación de estas “porciones” culturales necesita de sus propios métodos. Además, la ramificación determina un tipo de horario, que va del mosaico al flexible.

En cambio, la globalización “ha surgido de la necesidad de adaptar la materia de enseñanza y el método al desenvolvimiento psicológico del niño». ⁽⁸⁾

De esta manera los fundamentos de la globalización los advertimos en la psicología infantil.

Sin embargo, la globalización de las materias no se apoya solamente en la condición sincrética de la mente infantil, sino en otros factores tan importantes como ése; así, desde el punto de vista sociológico advertimos que el medio social no ofrece fragmentos sistematizados de la vida, sino que ésta es una totalidad.

Tanto la ramificación, como la globalización de las materias de enseñanza tienen su razón de ser; la ramificación es necesaria en aquella etapa del desarrollo del educando en que la sistematización de conocimientos y de experiencias son vitales para conformar una visión detenida y exacta del mundo natural y cultura.

Además, las exigencias del mundo contemporáneo hacen indispensable la profundización de determinadas materias en función de una especialización.

En cambio, la globalización es indispensable con los primeros años de vida escolar, mientras la capacidad de análisis no haya alcanzado su desarrollo más conveniente; también es necesaria en los cursos superiores de la Enseñanza Básica para unificar conocimientos y experiencias.

No puede pensarse, pues, que la globalización y la ramificación sean formas de organización de la materia contrapuestas; son formas que se complementan.

8.- Carlos González O : "Globalización de la enseñanza"- Fernández Editores. - México, 1965.

En el último tiempo se ha dado un auge creciente a la globalización frente, a lo cual hay que tener presente las expresiones de Kerschensteiner: "que la disociación de la ordenación de las asignaturas corre con un gran riesgo debido a que el querer luchar contra una rutina nos puede hacer caer en otra peor si no se presta la debida atención al problema".

No podemos olvidar que toda globalización de la enseñanza nos presenta dos limitaciones fundamentales:

- a) el niño, a medida que va desarrollando su pensamiento reflexivo y su capacidad de análisis, va perdiendo su condición sincrética;
- b) las necesidades de profundización científica que requiere la vida moderna hacen necesario al estudio separado de las distintas materias, de enseñanza.

Cabe, por último, hacer presente que la globalización como forma de organización de las materias de enseñanza- no es lo mismo que la CORRELACIÓN.

La correlación, como forma de organización de las materias de enseñanza, consiste en el enlace de dos o más asignaturas afines.

La actual organización de las materias⁹⁾ que se proyecta para el Segundo subciclo de la Educación General Básica (5° a 8° Años) corresponde a una correlación por combinación de dos asignaturas:

- Castellano - Ciencias Sociales
- Matemáticas- Ciencias Naturales
- Educación Manual - Educación para el Hogar

Las formas anteriores las denomina la Reforma Educacional como Áreas, de la siguiente manera:

ÁREA HUMANÍSTICA	ÁREA CIENTÍFICA	ÁREA TECNOLÓGICA
Castellano Ciencias Sociales	Matemáticas Ciencias Naturales	Educación Manual Educación para el Hogar

Repetimos que esta forma corresponde a una correlación.

Es importante consignar que la correlación corresponde a un pensamiento que parte de la problemática de la enseñanza; en cambio, la globalización, además de tomar en cuenta esa circunstancia, parte de la problemática del aprendizaje

Superintendencia Educación: Acta del- 25-VI-1 967.

5.- Organización de las materias según la Reforma Educacional actual

Ya hemos establecido que la organización de las materias de enseñanza se presenta en los Programas de Estudio.

El gobierno actual, por Decreto N° 1360 de 6 de marzo de 1967, publicado en el Diario Oficial en 1967, aprueba los Programas de Estudios para los cursos 1°, 2°, 3° y 4° Años de Educación General Básica de la nueva estructura del Sistema Escolar Regular.

La materia de enseñanza de 1° a 4° años, se ofrece bajo la forma de UNIDADES PROGRAMÁTICAS.

Podemos definir la Unidad Programática de la siguiente manera: es aquella forma de organización de los contenidos culturales que tiene' como eje vertebrado las conductas generales deseables, a cuyo alrededor se integran los contenidos y actividades.

Por su parte, la Comisión de Material Didáctico y Guías Curriculares de la Superintendencia de Educación, en una de las Guías Curriculares, señala que la "Unidad Programática se ha de entender como una organización racionalmente estructurada, armónica y comprensiva del Programa de Estudio. Esta Unidad tiene como eje vertebrador las conductas propuestas como deseables, a base de las cuales se articulan, integrándose, los contenidos culturales y actividades correspondientes a todas las especialidades, o asignaturas que comprende el Plan de Estudios".

De esta manera, la Unidad Programática, como forma de organización de la materia, corresponde a una modalidad de Globalización*

9.- Consejo Nacional de Educación

Y responde a una Globalización, por cuanto se centra en el aprendizaje, consulta los intereses y necesidades del educando y se estructura y vitaliza en temas centrales que corresponden a los problemas y necesidades del medio.

En efecto, los temas centrales para el Primer Ciclo de la Educación General Básica son:

1er. Año Básico	Primera Unidad Programática: “La comunidad en que vivimos”
	Segunda Unidad Programática: “El paisaje al servicio del hombre”
2 Año Básico	Tercera Unidad Programática: “una herramienta para ser felices: el trabajo
	Cuarta Unidad Programática: “Necesitamos conocer a los demás y comunicarnos con ellos”
3 Año Básico	Quinta Unidad Programática: “Para vivir mejor defendamos y acrecentemos la salud”
	Sexta Unidad Programática: “La ciencia nos entrega saber y poder”
4 Año Básico	Séptima Unidad Programática: “Grandes realizaciones del hombre: descubrimientos, inventos. etc.”
	Octava Unidad Programática: “Nuestro Planeta la Tierra: nuestra estrella, el Sol, una próxima conquista... la Luna ”

En las Unidades Programáticas, como forma globalizada de organización de las materias, DESAPARECE la estructura de ASIGNATURAS o RAMOS. Lo anterior no significa eso si que las asignaturas del Plan de Estudios no están presentes: lo están a través de los CONTENIDOS CULTURALES seleccionados y ordenados en cada Unidad.

Observemos al respecto la Primera unidad Programática:

TEMA CENTRAL: “La comunidad en que vivimos”

Contenidos:

- El lenguaje familiar y cotidiano satisface nuestras necesidades de expresión;
- El idioma nos facilita un trato cortés y amable con nuestros familiares y vecinos;
- Pequeñas creaciones del idioma. ' el cuento, la leyenda, la poesía', las adivinanzas;
- Lectura y escritura;
- Conjuntos en el medio ambiente. Correspondencia biunívoca entre los elementos de los conjuntos. Los números que indican la cardinalidad del conjunto, independiente de la forma y tamaño de los elementos;
- Conjunto de hasta 10 elementos;
- Reunión de conjuntos. Separación de conjuntos;
- Los números sirven para medir y contar;
- Las fracciones una la vida diaria;
- El número "cero";
- La adición y la sustracción. Su aplicación a problemas sencillos del medio;
- Propiedades de la adición; multiplicación y división con materiales concretos del medio. Concepto intuitivo;
- Vocabulario propio de los asuntos tratados;
- Los componentes del grupo familiar; sus funciones y sus relaciones con la comunidad;
- La Escuela:
 - a). las actividades escolares,
 - b). las relaciones con la comunidad;
- Las fiestas del grupo familiar y de la comunidad;
- La organización de grupos fundamentales en la comunidad:

- a). autoridad y gobierno,
- b). seguridad personal y colectiva.
- Nociones geográficas generales de ubicación; la casa, la escuela, el barrio, .etc.
- La naturaleza presenta gran variedad de objetos;
- Los objetos tienen determinadas características en razón de las cuales se les puede agrupar; •La vida en el grupo familiar y escolar;
- Nociones elementales y prácticas para una vida sana
- La conservación y ornamentación del hogar y de la escuela;
- Profesiones, oficios, ocupaciones y lugares de trabajo;
- Formas básicas para el movimiento educativa físico, en relación con la comunidad;
- Educación sensorial y rítmica;
- Educación de la respiración;
- Educación postural;
- Educación para la relajación;
- Higiene personal;
- Seguridad personal y colectiva;
- Aprovechamiento de las horas libres;
- Materiales naturales y manufacturados adecuados la expresión plástica;
- Expresión creadora. Dibujo de libre acción. Escenas en relación con la vida afectiva del niño;
- Modelado espontáneo;
- Formas simples de personajes u objetos del ambiente;
- Las tres dimensiones en la expresión plástica. Formas simples relacionadas con el mundo del niño;
- La belleza, el color y la forma en los objetos simples. Obras folclóricas.;
- Técnica instrumental, La línea y el ritmo caligráfico;
- Conozcamos y apreciamos el lenguaje de la música;
- La música nos proporciona bienestar familiar y social.

Todo lo anterior constituye el ESQUEMA o esqueleto de los Contenidos culturales de la Primera Unidad Programática.

Si leemos con atención advertiremos que hay contenidos culturales propios del Castellano - Matemáticas - Ciencias Sociales - Ciencias Naturales - Educación Técnico Manual - Artes Plásticas - Educación Física - Educación Musical.

Pero, las asignaturas -como - tales- no existen en el Programa de Estudios.

Hemos anotado al definir la Unidad Programática, que su eje vertebrador son las - CONDUCTAS DESEABLES.

¿Qué significa esto?

Desde luego, por conducta hay que entender la manera de pensar, de expresarse, de sentir y de actuar de un sujeto.

Por consiguiente, ¡toda conducta deseable implica una MODIFICACIÓN a producir en la estructura! de la personalidad del alumno, a TRAVÉS del proceso educativo.

La importancia de las conductas radica en que ellas permiten al sujeto reaccionar eficiente e inteligentemente ante las variadas y cambiantes necesidades de su vida concreta.

De aquí, entonces, que los contenidos culturales seleccionados para cada Unidad Programática apuntan a las conductas que se desea lograr.

Para el Primer ciclo de la Educación General Básica se postulan las siguientes ocho CONDUCTAS GENERALES DESEABLES:

- a) Conocimiento y comprensión de instrumentos esenciales de comunicación, de principios, conceptos y generalizaciones;
- b) Habilidad para clasificar todo tipo de fenómenos y determinar sus funciones;
- c) Aptitudes, habilidades hábitos de expresión personal y comunicación eficiente;

- d) Habilidad para manejar fuentes de información e interpretar datos y símbolos;
- e) Habilidad para resolver situaciones problemáticas y aplicar las conclusiones a situaciones nuevas;
- f) Aptitudes, valores y hábitos que permitan la integración dinámica a la vida familiar y de la comunidad;
- g) Habilidades y destrezas técnico-manuales y sus valores en relación con la vida del trabajo y la satisfacción de necesidades inmediatas;
- h) Actitudes, ideales, valores e intereses sociales que capaciten para la vida en una sociedad democrática pluralista en constante cambio;

En consecuencia, un alumno que termine el 4° Año de Educación Básica, tiene o debe haber logrado esas conductas.

Hemos subrayado los términos que -en cada caso- definen la conducta: hábitos destrezas - habilidades - conocimientos - comprensiones- actitudes - ideales - intereses - etc.

Ahora bien, las conductas generales y los contenidos nos permiten especificar los objetivos o conductas específicas. Sobre esta materia volveremos al tratar el Capítulo de Finalidades de la Educación y Objetivos de la Enseñanza.

Finalmente, la Unidad Programática contiene una Sugerencia de Actividades, que el mismo Programa de Estudios define como "conjunto de - experiencias en gestión", es decir, "expresiones del alumno en directa relación con los contenidos propuestos y con las conductas señaladas", De esta manera, la Unidad Programática presenta una estrecha interrelación entre contenidos - actividades - conductas.

El esquema gráfico de una Unidad Programática es el siguiente.

6.- Organización de la materia de enseñanza 2° Ciclo

En los cursos de 5° a 8° años se proyecta, en la Reforma Educación actual, una nueva forma de organización de las materias escolares.

Partiendo de la base que el Segundo Ciclo de la Educación General Básica cumple la función de sistematización funcional de la enseñanza y de exploración y orientación vocacionales, se organizan los contenidos culturales en ÁREAS PROGRAMÁTICAS.

Se entiende por áreas programáticas a la organización curricular en la cual operan -fundamentalmente- la integración, a través de las conductas, y la correlación horizontal, a través de los contenidos de las asignaturas que la conforman

Dicho de otro modo, las áreas programáticas corresponden a una forma de organización de los contenidos culturales de CORRELACIÓN de asignaturas:

Los documentos discutidos en el Honorable Consejo Nacional de Educación, referentes al Segundo ciclo de la Educación Básica, señalan que las áreas programáticas se fundan en tres criterios

ESQUEMA GRÁFICO DE UNA UNIDAD PROGRAMÁTICA									
CONDUCTAS GENERALES DESEABLES								Aspectos de la situación de Aprendizaje:	
a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	CONTENIDOS	SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES
C.E.	C.E.	C.E.	C.E.	C.E.	C.E.	C.E.	C.E.		

- a) afinidades culturales de las asignaturas;
- b) valor formativo específico que proporciona cada área;
- c) necesidad de dar mayor amplitud y profundidad a los contenidos culturales e instrumentales.

Las referidas áreas programáticas son tres: ÁREA HUMANÍSTICA; ÁREA CIENTÍFICA; ÁREA TECNOLÓGICA.

Los contenidos culturales correspondientes a cada una de esas áreas son los que siguen:

ÁREAS	HUMANÍSTICA	Contenidos de CASTELLANO Contenidos de CIENCIAS SOCIALES
	CIENTÍFICA	Contenidos de MATEMÁTICAS Contenidos de CIENCIAS NATURALES
	TECNOLÓGICA	Contenidos EDUCACIÓN TÉCNICO MANUAL

Además de consultarse esta forma de organización de las materias de enseñanza por áreas, en el segundo ciclo básico se contempla la RAMIFICACIÓN, que se ofrece a través de las asignaturas de Artes Plásticas; Educación Musical, Educación Física, Higiene y Seguridad Personal; Idioma Extranjero.

Resumiendo lo expuesto sobre las formas de organización de la materia de enseñanza tenemos el siguiente panorama:

- a) criterio Lógico = RAMIFICACIÓN
- b) criterio psicosocial = ORGANIZACIÓN
- c) criterio lógico-psicológico = CORRELACIÓN

El criterio lógico se funda en las propiedades de la materia de enseñanza; el criterio psicosocial se funda en los intereses y necesidades del educando y en las necesidades y problemas de la comunidad; el criterio lógico-psicológico considera tanto las necesidades de la materia cultural como las características del educando.

De esta manera, la correlación es un criterio intermedio entre la ramificación y la globalización.

CUADRO SÍNTESIS DEL CAPÍTULO IV

El Problema Del “Que” En El Proceso De Enseñanza – Aprendizaje

- 1.- Materia de enseñanza y cultura.
- 2.- Análisis espectral de la cultura.
- 3.- Clasificación de los ramos escolares según los sectores de la Cultura.
- 4.- Formas de organización de las materias escolares.
- 5.- Organización de las materias según la Reforma Educacional actual.
- 6.- Organización de la materia de enseñanza en el segundo ciclo de Educación Básica

PROBLEMAS DEL CUARTO CAPÍTULO

A.- Ejercicios

- 1.- Explique este concepto de Dewey: “Las materias de estudio representan las posibilidades de desarrollo contenidas en la experiencia inmediata e incompleta del niño.”
- 2.- Seleccione contenidos de alguna Unidad Programática y establezca que conductas generales deseables atienden preferentemente.

B.- Discusión

- 1.- Discuta; esta afirmación de John Dewey: “Las materias de estudio clasificadas son, en una palabra, el producto de la ciencia de los siglos, no de la experiencia del niño”
- 2.- ¿Qué significado tiene que al maestro le importe no la materia de estudio como tal, sino la materia como un factor en relación con una experiencia total y en desarrollo?

Bibliografía Complementaria

- **Bobbitt, F.** (1924). How to Make a Curriculum. Houghton Mifflin Company.
- **Bonser, F. G.** (1920). The Elementary School Curriculum. The Macmillan Company.
- **Briggs, T. H.** (1926). Curriculum Problems. The Macmillan Company.
- **Charters, W. W.** (1923). Curriculum Construction. The Macmillan Company.

CAPÍTULO QUINTO

EL PROBLEMA DEL "COMO" EN EL - PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

1.- Idea e importancia del método

Tomemos como planteamiento inicial las siguientes expresiones de Romero y Pucciarelli;⁽¹⁾
"La noción de método acompaña a todo saber que pretenda ir más allá de la experiencia vulgar. El método otorga al saber su firmeza, su coherencia, su validez; es como principio organizador y su garantía"

De esta manera, el método es una necesidad del pensamiento que elabora.

John Dewey va más allá todavía cuando nos recuerda que «lo importante que hay que tener en cuenta sobre el método es que EL PENSAR ES EL MÉTODO, el método de la experiencia inteligente en el curso que ella toma»⁽²⁾

En el transcurso de su vida el ser humano realiza diversas actividades sin detenerse "la mayoría de las veces a pensar en ellas.

Un alto porcentaje de esas actividades las efectúa apoyado en los automatismos que ha adquirido paulatinamente.

Pero, a veces, el hombre se ve enfrentado a situaciones problemáticas que entre -otros interrogantes- le plantean el cómo hacerles frente.

En este mismo instante dicho hombre se ha detenido a pensar en aquella situación para buscar el o los mejores caminos que lo conduzcan a un fin aceptable o anhelado.

De aquí que el profesor Pino señale: "De este modo aparece el método ,que bien podríamos definir como el pensamiento que prevé y dirige la actividad y controla sus resultados, esto es la hace consciente, deliberada, racional".⁽³⁾

El método, como pensamiento que prevé, que dirige y que controla la actividad es indispensable al ser humano para su mejor adaptación al ambiente, para la realización de su personalidad a través de la cultura y para su más adecuada incorporación al grupo.

Por eso es que el profesor Munizaga nos ha enseñado con sencillez admirable y con profundidad clara y distinta que el método es la gran técnica de la vida humana. Lo anterior no significa hacer sinónimos a método con técnica. La técnica es una variedad de los métodos prácticos.

Por consecuencia, tenemos que el método introduce orden, claridad, coherencia, precisión, racionalización en la vida del ser humano.

A contrario acusa, la ausencia de método provoca error, desazón, irregularidad, dispendio de tiempo, energía, material. La ausencia de método hace que en las actividades del ser humano predomine el azar.

La importancia del método como "modo o forma de actuar deliberada, racional y responsable"⁽⁴⁾ ya había sido enunciada por Francisco Bacon de Verulan (1561-1626).

En efecto, Bacon, advirtió la necesidad de esclarecer las causas del error.

Para Bacon, los errores o ÍDOLOS son especies de prenociencias que ocupan en nuestra mente el lugar de los conceptos científicos. Estas prenociencias, que conducen a afirmaciones erróneas, las agrupa Bacon en cuatro categorías.

- a) ÍDOLOS DE LA TRIBU - "El pensamiento es uno de los factores esenciales en la adquisición del conocimiento, pero justamente en la naturaleza de pensamiento, en su estructura misma, hay causas de error".⁽⁵⁾

En el "Novus Organum" Bacon escribe: "El espíritu humano es como un espejo, que ofrece una superficie desigual a los rayos de la luz de las cosas; que mezcla su propia naturaleza con

1.- Francisco Romero y "Lógica" Eugenio Pucciarelli: Editó Espasa-Calpe. Argentina, 1942

2.- John Dewey: "Democracia y Educación" Editorial Lrs B. Aires, 1995

3 - 4 Martín Pino; "Didáctica General" Edil. Universitaria S.A. Sgo., 1966(4)

5.- Pedro Fernández Ríffo: "Lecciones de Filosofía" Imprenta Universo, S.A. Sgo. 1947

las de ella y desfigura y corrompe esta última”.

Ahora bien, como estas causas de error aparecen en toda la especie, Bacon los denomina ídolos de la tribu.

- b) ÍDOLOS DE LA CAVERNA. - En este caso se trata de los errores que se originan por la propia naturaleza especial de cada individuo. La constitución orgánica, las tendencias, la calidad de los órganos sensoriales hacen que el sujeto considere como ciertos los hechos que en verdad son erróneos.

En su propia naturaleza el ser humano, es fuente de errores; el hombre tiene muchas creencias y pocas convicciones.

- c) ÍDOLOS DE LA FERIA. - El hombre vive en la vida en contacto, con otros hombres, produciéndose así un intercambio y una influencia recíprocas. De este juego surgen las supersticiones, las opiniones falsas, los mitos, las leyendas que se toman como afirmaciones válidas, siendo en el fondo nuevos errores.

- d) ÍDOLOS DEL TEATRO. - Con esta denominación, Bacon se refería a los errores provenientes de las enseñanzas dogmáticas de los diversos filósofos.

Para Bacon dichos filósofos recitan sus concepciones del mundo en igual forma como lo hacen los cómicos y actores en el escenario de los teatros.

Para evitar los errores, en la ciencia, Bacon destaca la necesidad de emplear una forma nueva de razonamiento.

Así es como propone el uso de sus famosas TABLAS, conocidas con el nombre de Tabla de Presencia, Tabla de Ausencia y Tabla de Grados.

La Tabla de Presencia estaba destinada a registrar las diversas circunstancias o antecedentes en que el hecho estudiado se produce; la Tabla de Ausencia registra los antecedentes en que el fenómeno estudiado está ausente; y la Tabla de Grados o de Variaciones cumplía la función de anotar aquéllos casos en que el fenómeno observado aparece variando en relación directa o indirecta con algún antecedente.

Es decir, a través del registro en estas Tablas, la forma o modo de actuar se hace deliberada, racional y responsable.

Otro de los pensadores que puntualizo la importancia y trascendencia del método fue Renato Descartes (1596 – 1650).

El nombre de Descartes se asocia simultáneamente con el de la DUDA METÓDICA para reconstruir las ideas sobre bases sólidas y adquirir conocimientos ciertos es indispensable poner en duda la que se aprende.

Y es indispensable dudar por las siguientes razones que señala Descartes:

- a) por la gran variedad de opiniones entre hombres;
- b) por la imperfección de nuestros sentidos;
- c) por el poder diverso de nuestra inteligencia y de nuestra voluntad.

La duda de Descartes no era una duda, escéptica, sino que una duda filosófica.

En su "Discurso del Método", Descartes nos ofrece cuatro grandes reglas.

- a) "No aceptar como cierto sino lo presente a mi espíritu de manera tan clara y distinta que acerca de su certeza no pueda haber la menor duda".
- b) "Dividir cada una de las dificultades en tantas partes como se pueda y como convenga para resolverlas mejor";
- c) "Conducir ordenadamente los pensamientos, comenzando por los objetos más sencillos y más fáciles de conocer, para ascender gradualmente al conocimiento de los más complicados, y suponiendo un orden aun en aquellos que no se preceden naturalmente los unos a los otros";
- d) "Hacer enumeraciones tan completas y recapitulaciones tan generales, que se este seguro de no omitir nada".

Completaremos la idea de método remitiéndonos a su significado etimológico.

La palabra proviene del griego *methodos*, que significa "más- allá" y "camino".

Vale decir, la idea de método involucra un producto (mota) y un proceso(camino).

Los romanos especificaron más tarde que la palabra *methodos* comprendía "camino" y "razón", con lo cual postularon que método no es cualquier camino elegido arbitrariamente, sino que es un camino racional para alcanzar un fin.

2.- Condiciones del método

Romero y Pucciarelli⁽⁶⁾ anotan que "un método válido está determinado en su elección por dos motivos previos; la naturaleza del objeto al que se aplica y el fin que nos proponemos. Estas no son exigencias especiales de los métodos del saber, sino de cualquier método».

Estas son las condiciones primarias de todo método, condiciones EXTERNAS»

Además de ellas hay que considerar "la licitud de cada una de las operaciones que lo componen y de las conexiones que establezcamos entre ellas"(Romero y Pucciarelli).

El método, así, se nos presenta conformado por operaciones y procedimientos. Las operaciones consisten en la aplicación de la energía física y mental, o en la aplicación de la energía física o mental para obtener un resultado inmediato.

Si leo en un libro efectúo varias operaciones: físicas, como el movimiento de los ojos; psíquicas, como retención de lo leído, comprensión de lo leído, etc.

El procedimiento a su vez es "una combinación de operaciones con vistas a obtener un resultado que se quiere alcanzar"⁽⁷⁾

Pues bien, otra de las condiciones del método es la licitud de las operaciones y de las conexiones entre ellas.

Esto es, el método necesita una regularidad INTERNA, lo que depende del enlace y la dirección.

Si no se contemplan las condiciones, tanto externas como internas del método, se producen los errores metodícos, que pueden consistir:

- a) en el empleo de un método inadecuado al objeto;
- b) en el empleo de un método inapropiado para el fin perseguido;
- c) en la falta de coherencia lógica en la marcha del método, y
- d) en una errada dirección del camino metodíco.

3.- El método didáctico: concepto, condiciones, clasificación

Las ideas generales antes expuestas son válidas para el método didáctico. En efecto, frente al cómo orientar el aprendizaje el maestro necesita PENSAR en forma deliberada y racional; si quiere alcanzar resultados educativos necesita del método que prevé y orienta; si no desea cometer errores debe atender a las condiciones del método.

Una acertada definición del método didáctico la entrega el profesor Pino: "Es el modo de proceder del educador para orientar las experiencias de aprendizaje de los alumnos hacia fines educativos».

Lo que hace el maestro con el método didáctico es orientar los procesos mentales del educando mientras aprende. Esta es su función

Colocado en situación de aprendizaje el alumno hace uso de procesos mentales inductivos, deductivos, analíticos, sintéticos, etc, que son las formas lógicas del pensamiento.

Una de las condiciones esenciales del método didáctico es que constituye un instrumento de trabajo determinado por tres factores

- a) por los objetivos educativos
- b) por la naturaleza de la materia
- c) por el grado de desarrollo del educando.

Por su parte, Dewey⁽⁸⁾ anota que «los caracteres esenciales del método didáctico son idénticos a los de la reflexión, ya QUE EL PENSAR EL MÉTODO DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA».

De aquí que Dewey señale las siguientes características "Consisten, en primer lugar, en que el alumno tenga una situación de experiencia auténtica, es decir, que exista una actividad continua en la que esté interesado por sí mismo; en segundo lugar, que surja un problema auténtico dentro de esta

6.- Francisco Romero y Eugenio Pucciarelli: Obra citada.

7.- Martín Pino: Obra citada

8.- John Dewey: "Democracia y Educación" Editó Losada- Bs. Aires. 1953.

situación como un estímulo para el pensamiento; en tercer lugar, que el alumno posea la información y haga las observaciones necesarias para tratarlo; en cuarto lugar, que las soluciones sugeridas le hagan ver que él es el responsable de desarrollarlas de un modo ordenado, y en quinto lugar que tenga la oportunidad y la ocasión de comprobar sus ideas por su aplicación, de aclarar su sentido y de descubrir por sí mismo su validez”.

Para Dewey el problema del método está vinculado directamente al desarrollo más eficaz y fructífero de la materia de una experiencia. Situación que analizaremos más adelante.

Por otra parte, Dewey considera en forma especial “algunas actitudes que son centrales en los métodos eficaces de tratar la materia de estudio». ⁽⁹⁾ Al respecto distingue cuatro actitudes fundamentales: “el carácter directo, la amplitud de espíritu, la singularidad espiritual (o entrega total) y la responsabilidad”.

Estas cuatro actitudes las anotaremos tal cual las presenta el pensador norteamericano.

- a) *“Es más fácil indicar lo que se entiende por carácter directo (directness) mediante términos negativos que por positivos. La preocupación personal, la confusión y la coacción son sus enemigos amenazadores. Estos indican que una persona no está interesada inmediatamente por la materia de estudio. Se ha Interpuesto algo que desvía el interés hacia soluciones laterales. Una persona preocupada personalmente piensa en parte en su problema y en parte en lo que otros piensan de sus actuaciones. La energía desviada significa pérdida de poder y confusión de ideas”.*

“La confianza es una buena palabra para lo que se quiere decir con la expresión “carácter-directo”. No debe confundirse, sin embargo, con la confianza en sí mismo, que puede ser una forma de presunción. La confianza no es un nombre para lo que uno piensa o siente sobre su actitud; no es refleja. Denota el espíritu de rectitud con que se va a lo que hay que hacer. Designa, no una confianza consciente en la eficacia de los poderes de uno, sino la fe inconsciente en las posibilidades de la situación. Significa estar a la altura de las necesidades de esta”.

“Todo lo que los métodos de un maestro, distraen la atención del alumno de lo que ha de hacer y la transfieren a su propia actitud respecto a lo que está haciendo, perjudica al sentido directo del interés y la acción. Si se persiste en ello, los alumnos adquieren una tendencia permanente a la inquietud, a mirar en torno sin objeto, a buscar alguna clave de acción aparte de la que les proporcione la materia de estudio,

- b) *“Amplitud de espíritu. La parcialidad es, como hemos visto, un acompañamiento de la existencia del interés, puesto que éste significa participar, compartir, tomar posición en algún movimiento. Todas ellas son razones, pues, para una actitud de espíritu que acoge activamente las sugerencias y las informaciones importantes de todos lados.”*

“La amplitud de espíritu significa la accesibilidad de éste a todas y cada una de las consideraciones que arrojen luz sobre la situación que se necesita aclarar y que ayuden a determinar - las consecuencias de actuar de este o aquel modo.”

“Lo peor de la terquedad de espíritu y sobre los prejuicios es que detienen el desarrollo y cierran al espíritu para nuevos estímulos. La amplitud de espíritu significa la conservación de la actitud infantil; la estrechez de espíritu significa la vejez intelectual prematura.

“La amplitud de espíritu no es lo mismo que la variedad de espíritu. Colocar una señal que diga “Entrad, no hay nadie en casa”, no es equivalente a hospitalidad. Pero hay una especie de pasividad, una disposición a dejar que las experiencias se acumulen y maduren, que es esencial para el desarrollo. Pueden acelerarse los resultados (respuestas o soluciones externas); pero no pueden formarse los procesos. Necesitan su tiempo para madurar. Si todos los maestros comprendieran que la medida del desarrollo educativo es la cualidad del proceso mental, y no la producción de respuestas correctas, se produciría poco menos que una reducción en la enseñanza».”

9.- John Dewey: Obra citada

- c) *"Singularidad de espíritu. (Single-mindedness). En lo que respecta a la palabra, es aplicable a ella mucho de lo que se dijo bajo el epígrafe del "espíritu directo". Pero lo que la palabra quiere decir aquí es plenitud de interés, unidad de propósito, la ausencia de fines ulteriores sofocados, pero eficaces, para los cuales el fin profesado no es más que una máscara. Lo equivalente a integridad mental. La absorción, la concentración, la plena preocupación por la materia de estudio en sí misma, la nutren. El interés dividido y la evasión la destruyen."*

"Sólo tenemos que recordar nuestras propias experiencias en la escuela o en el momento presente cuando nos dedicamos externamente a acciones que nos afectan a nuestros deseos y propósitos, para comprender cómo predomina esta actitud de atención dividida: la duplicidad de espíritu. Es evidente la pérdida de energía de pensamiento disponible inmediatamente cuando tratamos, en forma consciente (o intentamos tratar), de atender a una materia, mientras que inconscientemente nuestra imaginación se dirige de un modo espontáneo a asuntos más agradables. Mas sutil y más permanente paralizador de la eficacia de la actividad intelectual es fomentar una decepción habitual, con el sentido confuso de realidad que le acompaña. Una doble norma de realidad, una para nuestros intereses privados, más o menos ocultos y otra para los asuntos públicos y reconocidos, dificulta, en la mayor parte de nosotros la integridad y la plenitud de la acción mental."

"No son difíciles de encontrar las condiciones escolares favorables para esta división del espíritu entre las tareas declaradas, públicas y socialmente responsables y la indulgencia de pensamiento privada, mal regulada y reprimida. Lo que a veces se llama "disciplina rigurosa", es decir la presión coercitiva exterior, tiene esta tendencia. La motivación mediante recompensas extrañas a las cosas que han de hacerse, produce un efecto semejante-. Todo lo que hace a la educación, ser meramente preparatoria actúa en esta dirección."

- d) Responsabilidad. Por responsabilidad como un elemento de la actitud intelectual se entiende la disposición a considerar de antemano las consecuencias probables de toda medida proyectada y a aceptarlas deliberadamente: aceptarlas en el sentido de tenerlas en cuenta, de reconocerlas en la acción y no da prestarles un mero asentimiento verbal,"

"La responsabilidad intelectual significa normas severas a este respecto. Estas normas sólo pueden formarse mediante la práctica de seguir y actuar sobre el sentir de lo que se adquiere". "La plenitud intelectual, es así, otro modo de designar la actitud intelectual que estamos considerando.

"Hay un género de plenitud que es casi meramente físico: el género que significa ejercitación mecánica y completa en todos los detalles de una materia. La plenitud intelectual es VER UNA COSA TOTALMENTE. Después de una unidad de propósito a la cual se subordinan los detalles, y el de presentar una multitud de pormenores inconexos. Se manifiesta en la firmeza con que se desarrolla el sentido pleno del propósito y no en la atención, por "consciente" que pueda ser, a las etapas de la acción externamente impuesta y dirigida."

En consecuencia, el problema del método es más complejo de lo que usual y aparentemente considera el maestro.

Finalmente consideremos las características básicas que -según A. y J. Schneieder debe presentar el método didáctico.

Dichas características se enuncian como "momentos" del método:

- a.- momento lógico
- b.- momento psicológico
- c.- momento económico – didáctico
- d.- momento estético – ético
- e.- momento personal

El método didáctico observa el "momento lógico" cuando en todas sus partes responde a las leyes del pensamiento. Vale decir, cuando entre las operaciones y procedimientos no hay contradicciones y en cambio, existe coherencia, orden, naturalidad

”El momento psicológico” hace referencia a la necesidad de que el método didáctico se adecue al desarrollo del educando. Al respecto, Dewey(11) escribe: ”La cuestión del método se puede reducir en último término a la cuestión del orden de desarrollo de las capacidades e intereses del niño. La ley para presentar y tratar las materias es la ley implícita en la propia naturaleza del niño”

El ”momento económico” didáctico” está vinculado al principio de racionalización: alcanzar el mayor número posible de rendimientos educativos con el menor gasto de energía, tiempo y material. Ya Comenio, en su ”Didáctica Magna” (1631), al formular las reglas del método, había tocado ese aspecto; lo que se enseñó, debe enseñarse directamente, sin rodeo alguno.

El ”momento económico-didáctico” implica que el uso del método didáctico debe siempre tener presente los OBJETIVOS EDUCATIVOS que se pretenden lograr”.

En cuanto al ”momento estético ético” está referido al modo de emplear el método didáctico: no debe existir en procedimientos rutinarios, monocordes, fríos, rígidos, sino que debe, envolver un verdadero arte de dirigir el aprendizaje, facilitando la expresión creadora del educando.

Por último, el ”momento-personal” destaca la necesidad e importancia de que el método didáctico ”esté servido por auténticas personalidades docentes”.

En cuanto a la clasificación de los métodos didácticos es conveniente establecer que son muy variados los criterios expuestos por los autores.

Así tenemos:

a.- Métodos didácticos atendiendo a las materias a que se aplican; **MÉTODOS GENERALES Y MÉTODOS ESPECIALES.**

Los métodos generales son los modos o formas de proceder del educador para orientar las experiencias de aprendizaje de los alumnos en cualquier clase de enseñanza o adaptables a cualquier actividad docente;

El método inductivo, por ejemplo, es un método general, por cuanto el educando puede aprender inductivamente cualquier tipo de materia o contenidos culturales.

Los métodos especiales, en cambio, ”se relacionan con la enseñanza de temas específicos, con niveles particulares del sistema escolar o con lo que puede llamarse ciertos ”tipos” de enseñanza” (Stiles y Dewey, citados por Martín Pino).

De esta manera, el método psicofonético es un método especial por cuanto solo tiene aplicación en la enseñanza de la lectura.

b.- El profesor Gómez Catalán⁽¹²⁾ ofrece dos criterios de clasificación;

b.1- Según la organización de las materias de enseñanza;

- métodos de globalización (Método Decroly; Método de Proyectos; Complejos rusos; Método de Unidades);
- métodos que aceptan la organización de materias en ramos (Método Montessori; el Plan Dalton; Sistema Winnetka).

b.2.- Según la forma de actividad:

- métodos de trabajo individual (Método Montessori; Método Nackinder; el Plan Dalton; el Sistema Winnetka);
- métodos de trabajo colectivo (Método de Proyectos; Método de Complejos; Método de Problemas; Técnica de Freinet);
- métodos de trabajo por grupos (Método de Cousinet; Método de equipos; el Plan Jena).

c.- Diego González⁽¹³⁾ presenta esta clasificación:

- c.1.- por la manera de obtener el conocimiento (método inductivo; método deductivo; método analítico; método sintético);
- c.2.- por la actitud del niño (dogmático, heurístico, activo);
- c.3.- por la concreción de la enseñanza (simbólico, intuitivo);
- c.4.- por la relación entre alumnos (individual, colectiva);
- c.5.- por la agrupación de la materia (globales y sin globalizar).

11.- John Dewey: ”Mi credo pedagógico”. Edit. Losada Bs. Aires, 1940

12.- Luis Gómez Catalán; ”Didáctica General” Edit. 'Universitaria, S.A. Sgto.1954

13.- Diego González : ”Didáctica o Dirección del Aprendizaje” Edit. Cultural. La Habana 1959

- d.- Una cuarta clasificación es la que anota Stiles y Dorsey⁽¹⁴⁾
 - d.1.- métodos docentes concentrados en el maestro (recitación, conferencia);
 - d.2.- métodos docentes concentrados en el alumno (Plan Dalton, Método de Proyectos, Método de Problemas);
 - d.3.- métodos docentes de cooperación en grupo (recitación socializada; discusión en grupo; planeamiento entre el maestro y el alumno; Unidades de Enseñanza).

Todas las clasificaciones consideran algún criterio determinado; en base a ellas esquematizamos la clasificación siguiente:

MÉTODOS DIDÁCTICOS

I.- GENERALES

- Método Inductivo
- Método Deductivo
 - adaptables a cualquiera
- Método Analítico
- Método Sintético
 - actividad docente

II.- ESPECIALES

- 1.- Según la organización de la materia de enseñanza
 - 1.1.- Métodos globales
 - Método Decroly
 - Método de Proyectos
 - Método de Problemas
 - Complejos Rusos
 - Unidades,
 - 1.2.- Métodos sin Globalizar
 - Método Montessori
 - Método de Contratos (Dalton)
 - Winnetka
- 2.- Según la naturaleza de la materia de enseñanza
 - 2.1.- Demostración (matemáticas)
 - 2.2.- Experimental (Ciencias Físico, Químicas)
 - 2.3.- Observación (ciencias Biológicas)
 - 2.4.- Experimentación indirecta (Ciencias Sociales)
- 3.- Según la forma de la actividad
 - 3.1.- Métodos de trabajo individual
 - Método Montessori
 - Método Mackinder
 - Método Contratos
 - Sistema Winnetka
 - Método de Proyectos
 - 3.2.- Método de trabajo colectivo
 - Método de Problemas
 - Complejos rusos unidades
 - 3.3.- Método de trabajo por grupos
 - Método Coussinet
 - Método de Equipos
 - Plan Jena,

14.- L. Stiles y M. Dorsey: "La enseñanza democrática en las Escuelas Secundarias" Edit. Letras, J. A. México, 1959

4.- Según la calidad de la actividad del alumno

4.1.- Métodos tradicionales

- Método Dogmático
- Método de Recitación
- Método de Conferencias
- Método Dialectico-interrogativo

4.2.- Métodos activos o Funcionales

- Método de Proyectos
- Método de Problemas
- Método Experimental
- Método de Contratos
- Unidades,

4.- El método didáctico y la materia de enseñanza

Estos dos factores del proceso de enseñanza-aprendizaje han sido considerados desde dos posiciones diferentes; algunos sostienen que el método es algo originariamente separado y ajeno de la materia de enseñanza; para otros, método y materia son elementos de una misma realidad.

Dewey, en su estudio-sobre la Naturaleza del Método⁽¹⁵⁾ ha precisado con singular claridad la relación íntima y unitaria que existe entre ambos factores. Por ello, nos remitimos al eminente pensador y lo dejamos a él con la palabra;

”Conviene llamar la atención expresamente sobre una de las implicaciones de nuestra teoría: la conexión mutua de la materia de estudio y el método. La idea de que el espíritu y el mundo de las cosas y personas son dos reinos separados e independientes -una teoría que filosóficamente se conoce como dualismo- lleva consigo la conclusión de que el método y la materia de instrucción son cosas separadas. La materia de estudio llega a ser así una clasificación sistematizada, ya hecha, de los hechos y principios del mundo de la naturaleza y del hombre. El método entonces tiene como tema una consideración de los modos en que esta materia de estudio antecedente pueda presentarse e impresionarse mejor en el espíritu; o bien una consideración de los modos en que el espíritu puede ser dirigido externamente para actuar sobre la materia a fin de facilitar su adquisición y posesión,”

“Pero puesto que el pensar es un movimiento dirigido de la materia de estudio a un resultado complejo y puesto que el espíritu es la fase deliberada e intencional del proceso, la idea de tal separación es radicalmente falsa.

El hecho de que el material de una ciencia esté organizado demuestra que ha estado ya sometido a la inteligencia; por decirlo así, que ha sido metodizado. El método significa aquella organización de la materia de estudio que la hace más eficaz en el uso. El método no es nunca nada fuera del material”.

“El método no es antitético con la materia de estudio; es la dirección efectiva la materia de estudio hacia los resultados apetecidos ”Aclara más este punto un examen de algunos de los males de la educación que proceden del aislar el método de la materia de estudio.

- 1) En primer lugar, está el descuido de las situaciones concretas de la experiencia. No puede descubrirse un método sin casos a ser estudiado. El método se deriva de la observación de lo que realmente ocurre, con una visión de lo que ocurrirá la próxima vez.”
- 2) En segundo lugar, la idea de los métodos aislados de la materia de estudio es responsable de las falsas concepciones de la disciplina y del interés. Cuando se trata el modo eficiente de manejar el material como algo ya hecho aparte de él, existen justamente tres modos posibles de establecer el sistema de relaciones que falta, dada la hipótesis planteada. Uno es utilizar la excitación, el efecto del placer, provocando el agrado. Otro consiste en hacer dolorosas las consecuencias del no atender; podemos utilizar la amenaza del dolor para despertar el interés por la materia de estudio extraña. O bien puede hacerse un llamamiento directo a la persona para que realice un esfuerzo, sin darle ninguna razón. Podemos apoyarnos en la tensión inmediata de la ”voluntad”.

15.- John Dewey: “Democracia y Educación” Edit. Losada – Bs. Aires 1953

- 3) “En tercer lugar, el acto de aprender se convierte en un fin directo y consciente por sí mismo. En condiciones normales, el aprender es un producto y recompensa de la ocupación con la materia de estudio”.
- 4) “En cuarto lugar, bajo la influencia de la concepción de la separación del espíritu y el material, el método tiende a convertirse en una rutina cortada y seca, y a seguir mecánicamente los pasos prescritos. Nada ha producido a la teoría pedagógica mayor descrédito que la creencia de que han de darse a los “maestros recetas y modelos que se han de seguir en la enseñanza. La flexibilidad y la iniciativa al tratar los problemas son características de toda concepción para la cual el método es un modo de manejar el material para desarrollar una conclusión”. En consecuencia, la diferenciación entre método (cómo) y materia (qué) solo constituye una división mental para analizar mejor ambos actores.

Dewey recurre al ejemplo del acto de comer: cuando un hombre se alimenta, lo hace consumiendo alimentos. No existe una división real en su acción entre ‘el comer’ y ‘el alimento’; ambos son, en realidad, componentes de un mismo proceso biológico. De esta misma manera, el método y la materia no son entidades independientes, sino elementos inseparables de una misma actividad educativa.

5.- Panorama histórico de los métodos didácticos

En páginas anteriores hemos aceptado como definición de método didáctico a la manera o modo de proceder del maestro para orientar las experiencias de aprendizaje de los alumnos a fin de que alcancen objetivos educativos.

La preocupación por orientar el aprendizaje de las generaciones jóvenes es tan antigua como la propia sociedad humana. En los pueblos primitivos quienes buscaban la forma de como enseñar las prácticas y doctrinas del grupo humano eran los más ancianos, o los reconocidos como sabios, o los sacerdotes o los más fuertes.

La forma más habitual de enseñanza era a través de imitaciones o del ensayo y error; posteriormente se incorporó la memorización dogmática de preceptos y normas.

Quienes primeramente comprendieron el significado intencionado de la enseñanza fueron los sofistas, cuyos aportes al campo didáctico son interesantes.

Posteriormente, Sócrates, Platón, Aristóteles, Fabio Quintiliano también incursionaron por el campo pedagógico, preparando un cuadro de ideas que contribuyeron a conformar un pensamiento didáctico.

La Edad Media nos ofrece, la técnica didáctica de la interrogación catequística que muchos maestros todavía cultivan.

Sin embargo, es en la Época Moderna, gracias a las especulaciones intelectuales de Francis Bacon y de Descartes, cuando se configura un pensamiento didáctico más definido y propio.

A partir del Siglo XVIII entramos, entre otros, a los siguientes pensadores y pedagogos que se preocuparon del problema de como orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5.1.- Juan Amos Comenio

Nació en 1592, en Nirnice, Moravia. Se educó en un ambiente de pietismo, por pertenecer sus padres a una comunidad evangélica de los Hermanos Moravos.

Sus obras fundamentales son: “Janus Linguarum” (Puerta de las lenguas) y su “Didáctica Magna”

En relación con el método sus ideas básicas se sintetizan así:

- Exige del método naturalidad, pues parte de la premisa que enseñar es un arte y todo arte es imitación de la naturaleza
- El método natural garantiza seguridad, facilidad, profundidad, rapidez tanto en el enseñar como en el aprender
- formular los siguientes principios metódicos:

- 1.- AUTOPSIA, este es, necesidad de la observación propia, intuición;
- 2.- AUTOPRAXIA, vale decir, autoactividad, realización por el hecho;
- 3.- AUTOCRESIA, es decir, uso, aplicación;

Por el primero de estos principios, Comenio quiso abrir a sus alumnos todo el horizonte del mundo: Estos deben contemplar la naturaleza con ojos abiertos, haciéndoles a la vez con varios sentidos De aquí su regla de oro; todo debe presentarse a cuantos sentidos sea posible.

Sobre el concepto de autoactividad, Comenio exige del alumno un alto grado de autoactividad. Ya nada le parece más apropiado al respecto que las representaciones dramatizadas. Esta forma de la autoactividad desarrolla y cultiva el movimiento, la espontaneidad, la sociabilidad, la emulación, el orden y la facilidad.

– presenta una novedosa forma de organización de la educación, contenida en el capítulo 27 de la "Didáctica Magna":

Tiempo:	Edad	Centros de Educación:	Lugar	Destino	Grados del desarrollo espiritual	Desarrollos del lenguaje
1 a 6 años	Primera infancia	Seno maternal (escuela maternal)	Toda casa		Cultivo de los sentimientos externos	El fin es: hablar en general
6 a 12 años	Segunda infancia	Escuela Elemental	Todo Municipio	Formación profesional artesanal	Cultivo de los sentimientos internos	Hablar correctamente
12 a 18 años	Adolescencia	Escuela de Latín o de Segunda Enseñanza	Toda ciudad	Para los que aspiran más allá del arte-sanado	Cultivo de la inteligencia y juicio	Hablar selectamente
18 a 24 años	Virilidad	Academia y viajes de estudio	Todo el país	Para los guías espirituales	Cultivo de la voluntad	Hablar artísticamente

Observamos que ya en Comenio existió la preocupación y visión por la graduación y continuidad de la educación desde la escuela maternal a la universidad (Academia),

– Comenio distinguió, tres grados o momentos en la lección: 1- Comprender; 2.- Memorizar; 3. Aplicar.

5. 2.- Juan Jacobo Rousseau:

Nació en 1712 en Ginebra, aquí aprendió la indeclinable tendencia a la libertad, y los paisajes que le rodeaban despertaron en su alma, el amor a la naturaleza.

En 1762 escribe su novela educativa "Emilio", en la cual nos lega sus postulados pedagógicos:

– Enseñad intuitivamente. - Emilio recorre con su maestro el ambiente que lo rodea y así, por intuición inmediata, va adquiriendo sus conocimientos de ciencias naturales, de matemáticas, de geografía, etc.

– El maestro debe confiar con alegre despreocupación en la buena naturaleza. Esperar con paciencia: la naturaleza marcha lenta, pero segura hacia el fin. No importa que Emilio a los 15 años no sepa leer. –

– ¡Educad al alumno para la autoactividad! Emilio - confecciona sus mapas estudia las leyes físicas en sencillos aparatos contruidos por el mismo; visita los talleres de los artesanos y aprende sus oficios.

¡Instruid en conexión! Emilio ha de aprender a emplear sus fuerzas. Ha de ser educado para el trabajo a fin de que pueda adquirir la ciencia por sí mismo. Pero este sólo se logra cuando están íntimamente enlazados y encadenados los miembros aislados del círculo de sus representaciones.

La posición de Rousseau es entonces, un individualismo pedagógico y un naturalismo acentuado.

5.3.- Juan Enrique Pestalozzi:

Nace en Zúrich en 1746; disfrutó del amor maternal en gran medida lo que le determino, posteriormente a considerar como punto de partida de toda educación a la familia.

Richard Wickert⁽¹⁶⁾ ha resumido así la obra de Pestalozzi:

- a) Salvador de los pobres en Heuhcf;
- b) Predicador del pueblo en "Leonardo y Gertrudis";
- c) Padre de los huérfanos en. Stanz;
- d) Fundador de la nueva escuela popular Burglerorf y Munchenbuchsee;
- e) Educador de la humanidad en Iverden;

La fundamentación pedagógica de Pestalozzi se encuentra especialmente en su obra - "Cómo Gertrudis enseña a sus hijos»; aparecida en 1801.

En esta obra, Pestalozzi entiende por método la "cabal extensión del ser de la educación natural y no la visión limitada de las diversas materias y medios de enseñanza".

Sus aportes didácticos más interesantes pueden resumirse:

- a.- La intuición como fundamento de todo conocimiento Los elementos de la intuición pestalozziana son el NUMERO como representación de la unidad o totalidad; la FORMA y la PALABRA.

De aquí que los niños deben concebir todo objeto como UNIDAD, percibir la FORMA de todo objeto y conocer su NOMBRE lo más pronto posible. De esta manera, el cálculo, el dibujo y el lenguaje surgen como las tres materias elementales.

Plantea como exigencias de la intuición a las siguientes

- a.1 Pocas intuiciones, pero fundamentales;
- a.2 La intuición debe realizarse en objetos reales,
- a.3 La intuición debe ser típica;
- a.4 La intuición debe ser un estímulo para el pensar.
- b El pensar conceptual como piedra clave de nuestra educación intelectual.

¿Cómo se logra el tránsito del instruir al pensar?

Por el concepto de abstracción del número y de la forma.

Expresa al respecto "Hay solo un medio de aprender a pensar, a saber; ejercitarse en reunir, separar y comparar cuidadosa y acertadamente objetos intuitivos".

Pestalozzi, en resumen, plantea con cabal insistencia que la intuición es el punto de partida de todo método didáctico. –

5. 4.- Juan Federico Herbart:

Nació en 1776 en Oldemburgo.

Tuvo una educación universitaria completa, inclinándose desde muy temprano por los problemas pedagógicos.

En 1806 apareció su "Pedagogía General derivada del fin de la educación". Mas tarde, en 1855 escribe "Bosquejo de Lecciones Pedagógicas".

Herbart funda la Pedagogía en la Ética y en Psicología.

Su concepción psicológica se basa en la teoría de las representaciones.

Las representaciones son producidas por sensaciones sensibles y subsisten en el alma una vez que ha cesado su motivo exterior.

Las representaciones son fuerzas que se hayan en la lucha entre si y se impiden o se unen según leyes muy determinadas. En las unidades de representación (Asociaciones) se basa el mecanismo de la memoria y todas las formas espaciales y las de nuestro representar. La acogida de nuevas representaciones se realiza por masas antiguas de representaciones semejantes (apercepción). Los fenómenos de la vida afectiva y volitiva también son estados de las representaciones.

16.- Richard Wickert "Historia de., la Educación" Edito Losada, S.A. Bs, Aires, 1950

La psicología herbartiana le proporciona los medios para la educación; en cambio la ética herbartiana le determina los fines educativos.

Formula cinco ideas morales: la idea de la libertad interior; la idea de plenitud o percepción; la idea de la benevolencia; la idea del derecho; la idea de la equidad.

Estas cinco ideas deben llegar a ser imperativos categóricos:

Sus formulaciones psicológicas y éticas las enlaza para elaborar sus ideas pedagógicas.

Desde luego, postula que el interés es una condición del aprendizaje.

Distingue seis clases de interés: interés empírico; interés especulativo; interés estético; interés simpático; interés social, e interés religioso.

Por otro lado, postula que el conocimiento se logra a través de ciertas etapas de pensamiento.

En Wickert⁽¹⁷⁾ leemos-;

”El conocimiento es ampliado en tanto que contempla aisladamente a cada objeto (grado de claridad), lo compara con sus semejantes (grado de la asociación), coordina lo asociado (sistema) y aplica lo así adquirido a fines prácticos (método). La claridad de lo particular se alcanza mediante la concentración reposada y su asociación de lo aislado, por la concentración progresiva; al contrario, lo particular es ordenado en sistema por la reflexión reposada, y ejercitado en el grado del método por la reflexión progresiva.

Las ideas de Herbart fueron traducidas en un procedimiento de enseñanza por sus discípulos Rein y Ziller. Dicho procedimiento alcanzó difusión internacional con el nombre de los ”pasos formales”

El profesor Luis Gómez Catalán ofrece el siguiente cuadro de conjunto sobre’ los grados del conocimiento indicados por Herbart y los pasos formales de Ziller y Rein⁽¹⁸⁾

HERBART:	ZILLER:	REIN:
Claridad	Indicación del fin	Indicación del fin
	Análisis	Preparación
	Síntesis	Presentación
Asociación	Asociación	Enlace
Sistema	Sistema	Unificación
Método	Método	Aplicación

- La formula mas empleada fue la Rein, consintiendo sus pasos formales en lo siguiente:
- Indicación del Fin. – Enunciación por parte del profesor, de la meta que debía lograrse. Se pensaba que esto bastaba para motivar al alumno;
 - Preparación. - A través de preguntas iniciales el profesor procuraba poner en acción las masas aperceptivas del alumno, esto en sus representaciones antiguas;
 - Presentación. - Era el momento en que el profesor exponía la nueva materia;
 - Enlace. - Se buscaban las semejanzas y diferencias entre las materias estudiadas;
 - Unificación. - Momento de la síntesis; el conocimiento se generalizaba o integraba;
 - Aplicación. - Comprobación de lo aprendido. -

5. 5. - Federico Fröebel

Nació en 1732 en Oberweissbach. En 1826 publica ”La educación del hombre”, que completó en 1836 con ”Plan de Vida”.

Para el, la renovación de la humanidad debía partir de los Jardines de la Infancia que desde 1845 se generalizan con el nombre de Kindergarten.

En estos jardines el niño debe iniciar su autodesarrollo, siendo necesario proporcionarle ”instrumentos de juego” para el cultivo de la actividad.

Para ello ideó los ”dones” o medios de ocupación; pelotas de diferentes colores, esferas y cubos

17.- Richard Wickert ”Historia de., la Educación” Editó Losada, S.A. Bs, Aires, 1950

18.- Luis Gómez Catalán: Obra citada.

de madera que se descomponen en cubos parciales; textos explicativos, tablas litográficas; canciones rítmicas.

Todo lleva a la actividad Fröebel es así, el gran sistematizador de la actividad, -

5.6. - Adolfo Ferriere

Nace en Ginebra, en 1870.

Ferriere es reconocido como uno de los directores contemporáneos de la nueva educación. Su obra capital se titula "La Escuela Activa"; además, escribió "Transformemos la Escuela"; "La educación autónoma"; "La educación en la familia", y "La práctica de la Escuela Activa". En su obra principal escribe Ferriere⁽¹⁹⁾ "Creo efectivamente que fue mi sabio colega y amigo Pedro BOVET, director del Instituto J. J. Rousseau y profesor en la Universidad de Ginebra, quien empleo primeramente el término "escuela activa".

¿Qué es la Escuela Activa?

"Un movimiento de reacción contra lo que subsiste de medieval en la Escuela contemporánea, contra su formalismo, contra su hábito de situarse al margen de la vida, contra su comprensión radical de lo que constituye el fondo y la esencia de la naturaleza del niño"(Ferriere).

Muchas ideas formula Ferriere sobre la Escuela Activa; por ahora, nos interesa considerar sus planteamientos didácticos.

Escribe; "Se habrá observado que el método de la Escuela Activa, tal como lo he expuesto, está caracterizado por dos rasgos; la ausencia de verbalismo y la presencia, en toda marcha del pensamiento y de la acción, de un elemento útil; utilidad en el sentido elevado de la palabra, comprendida por el alumno o, al menos, aceptada por él".⁽²⁰⁾

El método debe consultar los períodos de la vida del niño y -consecuencialmente- sus intereses primordiales. Así es como Ferriere distingue seis grandes tipos de intereses:

- a.- Intereses Sensoriales, propios de los niños de 1 a 3 años;
- b.- Intereses Diseminados o Edad del Juego, 4 a 6 años;
- c.- Intereses Inmediatos, 7 a 9 años;
- d.- Intereses Concretos, 10 a 12 años;
- e.- Intereses abstractos simples, de 13 a 15 años y
- f.- Intereses abstractos complejos, de 16 a 18 años.

En la etapa de 4 a 6 años, el modo de orientar el aprendizaje de los niños tiene que ser a través del juego: "el juego es un estudio y el estudio debe ser un juego"⁽²¹⁾.

En la tercera etapa, de 7 a 9 años, lo fundamental es el aprender haciendo.

Dice Ferriere: "Le gusta ante todo obrar y adquiere del universo que le rodea una suma de experiencias que son resultado, en primer término, de sus acciones y de las reacciones que traen consigo, en segundo lugar, de su vista, y finalmente y de manera todavía somera, de su oído. Se interesa por las causas y los efectos mecánicos de todo lo que se mueve: movimientos de máquinas y fenómenos de la naturaleza".

Concluye Ferriere que en esta etapa es indispensable ofrecer las materias de enseñanza en forma globalizada.

En la cuarta etapa, intereses concretos, es el momento de subdividir en ramas las materias de estudios.

Como procedimiento didáctico recomienda para esta etapa las monografías.

Y para la quinta etapa recomienda como método didáctico el método científico, con sus etapas de observación, hipótesis, comprobación y ley.

Ferriere, en conclusión, es el gran sistematizador de los principios de la Escuela Nueva característica del siglo XX en la educación. -

5.7.- Ovidio Decroly y su aporte dedicativo:

El Dr. Decroly comenzó su interés por los asuntos pedagógicos, tratando a niños, anormales

19 - 20.-Adolfo Ferriere: "La Escuela Activa" Edición Beltrán. Madrid. 1927

21.- Adolfo Ferriere: "La educación en la Familia" Edición Fórum. 1921

que llegaban a su consulta médica.

De sus diversas ideas sólo vamos a considerar las relacionadas con el método que ideó, conocido con el nombre de CENTROS DE INTERÉS.

Los Centros de Interés consisten en una forma globalizada de transmisión de los contenidos culturales.

El método consta de tres momentos:

- a.- Observación;
- b.- Asociación;
- c.- Expresión;

a). – Observación:

El propio Decroly señala las características de esta etapa⁽²²⁾: "Estos son para mí el medio de poner en marcha de un modo natural todas las demás actividades mentales de que acabamos de hablar".

La Observación reúne los ejercicios que tienen por fin poner directamente al niño en contacto con los objetos, los seres, los hechos, los acontecimientos".

Y Luego dice: "Así, pues, dada de observaciones, sin objetos, sin seres, sin hechos, sin contacto directo con la realidad".

"Aparte de este material vivo, habrá los materiales muertos o inertes, representados por objetos diversos".

Concluye definiendo así los ejercicios de observación: "consisten en hacer trabajar la inteligencia sobre materiales recogidos de primera mano, es decir por los sentidos del niño, teniendo en cuenta los intereses latentes de éste y asociado a este trabajo, a la vez, la adquisición del vocabulario y por consiguiente de los elementos a los cuales se referirán la lectura y la escritura, así como los ejercicios de comparación, de los que una parte dará ocasión al cálculo, y por ultimo ejercicios de juicio que proveen a la memoria de un bagaje de ideas que conservan."

b).- Al respecto, Decroly distingue cuatro grupos de ejercicios de asociación:

- b.1 Asociación en el espacio;
- b.2 Asociación en el tiempo;
- b.3 Asociaciones tecnológicas;
- b.4 Asociaciones causales.

Las primeras persiguen el estudio del asunto en el espacio: en otras localidades; en otras regiones; en otros países, etc.

Las asociaciones temporales consideran las materias en relación con el pasado.

Las asociaciones tecnológicas se refieren al examen de las utilidades y aplicaciones de las materias estudiadas.

Las asociaciones causales permiten establecer relaciones de causa a efecto.

El "por qué" y el "cómo" de los fenómenos se hacen así cada vez más conscientes.

c).- Expresión;

Dice Decroly: "La expresión, debo especificarlo, comprende todo lo que permite la traducción del pensamiento de una manera accesible a los demás. Por consiguiente comprende, no solamente la palabra y la escritura, sino también el dibujo y sobre todo el trabajo, llamado manual, bien entendido, el que está en relación con una idea que quiere materializarse, precisamente en una forma, una sustancia o de otra manera".

Distingue dos formas de la expresión:

- c.1) expresión concreta
- c.2) expresión abstracta

Las expresiones concretas, constituyen para el alumno la ocasión de traducir su pensamiento en una forma material.

Entre las expresiones abstractas se consultan los ejercicios de lectura, de escritura, de canto,

El método didáctico del Dr. Decroly permite realizar el aprendizaje del Programa de Ideas

22.- Adolfo Ferriere: "La Escuela Activa" Edición Beltrán. Madrid. 1927

Asociadas, que es la forma globalizada de organización de las materias que formuló el mismo autor.

5.8.- El Método de Proyectos:

Dentro de los métodos surgidos por el movimiento de la Nueva Escuela está el concebido y desarrollado por William Kilpatrick, inspirado en las ideas de John Dewey Data del 1918 y actualmente hay tendencia a reactualizarlo, revisando algunos aspectos del original.

En líneas generales tiene por objeto lograr que el alumno haga, realice algo, para que lo aprenda mejor. (Al respecto, recordar a Confucio: “Lo que oigo, lo olvido, lo que veo, lo recuerdo; lo que hago, lo sé”).

El punto de partida del proyecto es una necesidad del educando o una situación problemática autentica Al enfrentarlas él alumno debe poseer información suficiente y asimismo, hacer las observaciones necesarias de modo que las soluciones requeridas Las sugiera él y no el maestro Los principios en que se fundamenta el método de proyectos son: el principio de colectividad; el principio de actualidad; el principio de unidad y el principio de libertad.

Los elementos y factores que intervienen básicamente son; -

- una necesidad o situación problemática autentica;
- una actividad original o suscitada, encaminada a resolverlos;
- un ambiente o medio en que está situada la necesidad o situación problemática;
- una finalidad o propósito;

Sus características fundamentales son así:

- una actividad intencionada bien motivada;
- que tenga un alto valor educativo;
- que consista en hacer algo
- que sea llevado a cabo por los alumnos mismos y en su ambiente natural.

En cuanto a las etapas del proyecto se han diseñado diversas:

Martín Pino anota estas:

- Formulación del proyecto
- Planeamiento
- Desarrollo o ejecución
- Crítica y Evaluación.

Collings sintetiza los pasos en;

- Designio o propósito
- Preparación del proyecto
- Ejecución
- Apreciación del resultado.

Basado en Collings, el autor de la presente obra, en 1963 puso en práctica el método de Proyectos en algunas escuelas primarias de Santiago.

Uno de los Proyectos realizados se publicó en el N° 1 de la revista "Pedagogía" (septiembre-octubre de 1965) del Instituto de Cursos Libres de Perfeccionamiento, que se reproduce en las páginas siguientes.

El planeamiento didáctico que postulamos comprende tres aspectos bien diferenciados, como se observa en el siguiente gráfico;

Etapas Didácticas	Contenidos del Proyecto:	ACTIVIDADES
Formulación del Propósito		
Preparación del Proyecto		
Ejecución del Proyecto		
Juicio y Apreciación de Los resultados		

La columna Contenidos dice relación con los estudios y trabajos que envuelve el proyecto; abarca las materias, las experiencias mismas. Se refiere a los elementos de la herencia cultural- que se consideraran más adecuados para la satisfacción de las necesidades individuales y sociales inmersas en el Proyecto.

La columna Actividades se refiere a las diversas expresiones del alumno en directa relación con los contenidos propuestos y con las conductas u objetivos deseables. En dicha columna se sugieren o plantean un conjunto de experiencias en gestación.

El proyecto que se acompaña se refiere al "Tema "Preparación del Jardín de mi Escuela", para un Sexto Año Primario, durante dos semanas, pero destinando sólo 15 horas semanales , lo que da un total de 30 horas.

"PREPARACIÓN DEL JARDÍN DE LA ESCUELA"		
ETAPAS DIDÁCTICAS	CONTENIDOS DEL PROYECTO	ACTIVIDADES PROBABLES
I.- FORMULACIÓN del PROPÓSITO	1.- Necesidad de aprovechar el terreno disponible en la Escuela para: a) embellecer el lugar con arbolitos, plantas, objetos decorativos; b) obtener algunos productos útiles del terreno; 2.- Conductas perseguidas: a) incrementar el interés de los alumnos hacia la jardinería y agricultura; b) proporcionar conocimientos sobre las plantas, su cultivo y su utilidad para el hombre; c) habilidades y destrezas relacionadas con el cultivo de la tierra; d) utilizar prácticamente algunas medidas e instrumentos de medición y de trabajo; e) actitudes y hábitos de aprovechamiento y conservación de los seres, objetos y lugares que rodean el hombre	1.- Planteamiento de situaciones problemáticas (ejemplo: ¿que podríamos hacer en el terreno disponible que existe en la Escuela?). 2.- Comentarios, conversaciones, discusiones referentes a la necesidad de aprovechar el terreno disponible. 3.- Selección del proyecto probable que de respuesta adecuada a la situación problemática planteada. 4.- Determinación colectiva de los objetivos que se pretende obtener (Foro).

Continúa en la página siguiente

"PREPARACIÓN DEL JARDÍN DE LA ESCUELA" (Continuación tabla anterior)		
ETAPAS DIDÁCTICAS	CONTENIDOS DEL PROYECTO	ACTIVIDADES PROBABLES
II.- PREPARACIÓN del PROYECTO.	1.- Dimensiones del terreno; 2.- Tipos de plantas según las épocas; 3.- flora regional, nacional, universal; 4.- semillas y almácigos; 5.- diversas formas de siembra; 6.- Instrumentos de labranza y de cultivo; 7.- Importancia y valor de las plantas y de la jardinería; 8.- Las plantas en el folclore; 9.- Distribución del terreno; 10. Diversos tipos de diseños de aprovechamiento del terreno disponible	1.- Medición del terreno por grupo de alumnos; 2.- Relato de experiencias de los alumnos acerca de: a) nombre y características de algunas plantas apropiadas; b) semilla, almácigos, siembras, cultivos; instrumentos de labranza; 3.- Conversaciones acerca de las características de los jardines de las casas de los alumnos o de los jardines públicos; 4.- Informaciones sistemáticas sobre la flora de la región, del país y de otros países; sobre siembra, almácigos, semillas, cultivos e instrumentos de la labranza, a través de: a) lecturas diversas; b) monografías breves preparadas por los alumnos; c) proyección de películas d) comentarios de láminas, fotografías, dibujos, gráficos; 5.- Lectura informativa o literaria alusiva (ejemplo "Cultivo de una rosa blanca") 6.- Interpretación de alguna canción del folclore (ejemplo «La Rosa y el Clavel»); 7.- Repaso de las medidas de longitud y de superficie; 8.- Construcción de figuras geométricas: cuadrado, rectángulo, círculo, etc.; 9.- Confección individual o por equipos de diseños del futuro jardín; 10.- Crítica de los proyectos y selección del proyecto definitivo a desarrollar.
III.- EJECUCIÓN DEL PROYECTO.	1.- Tipo de materiales a utilizar; 2.- Semillas y plantitas que se emplearán; 3.- Tierra adecuada para el mejor crecimiento de las plantas y pasto del jardín y desarrollo de las semillas; 4.- Elementos de adorno del jardín;	1.- organización de diversos grupos de trabajo para atender: a) preparación del terreno; b) mediciones y trazado del terreno; c) selección de ejemplares a plantar o sembrar; d) plantación y siembra; e) riego; f) colocación de elementos de adorno: 2.- Realización del proyecto siguiendo las tareas y trabajos asignados a cada grupo y de acuerdo con la estructura total del proyecto.
JUICIO Y APRECIACIÓN DE RESULTADOS	1.- Tareas y trabajos individuales, por equipo y colectivos. 2.- Conocimientos adquiridos sobre: a) las plantas y su cultivo; b) formas de siembra y cultivo; 3.- Conductas específicas logradas: a) habilidades motoras y mentales; b) hábitos de trabajo; c) actitudes.	1.- Análisis crítico de las diferentes tareas y trabajos cumplidos. 2.- Foro de los alumnos: "La juventud y su responsabilidad ante los demás".

5. 9.- La enseñanza programada:

En este último tiempo se habla con mucha insistencia de la enseñanza programada.

El Dr. José María Ventosa R.⁽²³⁾ dice al respecto; "La nueva tecnología de la Enseñanza Programada permite abrigar, fundadas esperanzas de perfeccionamiento de los métodos de enseñanza" "Antes de salir a la luz, el proceso de incubación de la Enseñanza Programada ha durado, por lo menos, cuatro décadas. La gran afición de los norteamericanos a los test y las pruebas objetivas en sustitución de los exámenes escritos produjo progresivamente los siguientes hechos:

- 1.- Los test se aplican en forma indiscriminada y con escasa preparación;
- 2.- Surgió la necesidad definir los objetivos educativos de cada lección y analizar muy detalladamente el tema, para perfeccionar los test;
- 3.- Se llegó a la idea de test-diagnóstico, que ofrece un inventario completo de los conceptos básicos de cada tema y permite saber cuáles son los fallos de los alumnos;
- 4.- Como consecuencia lógica, se vio la necesidad de preparar material de remedio para corregir cada uno de los errores probables en cada concepto básico;
- 5.- Admitiendo que los errores del alumno eran debidos a que la enseñanza no estaba adaptada a las necesidades de aprendizaje del alumno, se prefirió que el alumno pudiese controlar su propio trabajo y la producción de errores, es decir, el autoexamen del alumno.

Se pensó, así, que la Enseñanza Programada era la solución para adaptar la enseñanza a las necesidades de aprendizaje de los alumnos y para que éstos pudieran controlar su propio trabajo.

Fue, B. F.- Skinner (no confundir con Charles E. Skinner) quien extrapolar sus conclusiones, sobre el comportamiento de los animales durante el aprendizaje, al aprendizaje humano.

En 1957, Skinner publicó un trabajo que significó el nacimiento oficial de la Enseñanza Programada o técnica lineal.

Poco tiempo después, Crowder ampliaba la técnica de Skinner.

Desde 1957 a 1961 se efectuó un proceso de experimentación de la Enseñanza Programada, para comparar la eficacia didáctica entre esa nueva técnica de dirección del aprendizaje y los sistemas existentes.

De esta manera, la Enseñanza Programada, con este título, es relativamente reciente.

Sin embargo, en honor a la honestidad intelectual, tenemos que establecer que en nuestro país, desde mucho antes de 1957, ya había una modalidad de enseñanza programada, aun cuando no tuviera precisamente ese nombre,

Efectivamente, por un lado tenemos los aportes de la Profesora Aída Parada Hernández, que desde su Cátedra de Organización y Administración Escolar, en la entonces Escuela Normal Superior "José Abelardo Núñez", ejercitaba una dirección del aprendizaje de los alumnos normalistas y de los postgraduados que seguían nuevos cursos de segunda formación, que correspondía a lo que hoy se presenta con el título de Enseñanza Programada.

La Profesora Aída Parada programaba su enseñanza elaborando el "material a aprender". Este material, consistía en Guías Individuales, que podían trabajarse individualmente, por equipos o colectivamente.

Cada Guía constaba de una parte inicial que contenía el enunciado de la Bibliografía básica; luego le seguía una Introducción, en la que formulaba en términos generales la materia correspondiente; a continuación, se consultaba el Análisis particular de cada aspecto del tema central, que el alumno iba desarrollando en base a problemas y ejercicios que se planteaban al respecto.

El aprendizaje; en consecuencia, significaba un proceso de total actividad del alumno, a medida que se enfrentaba a los problemas y ejercicios.

Estos estaban graduados de manera que las soluciones encontradas iban facilitando las nuevas soluciones.

El manejo de la Guía concluía con la fase de Discusión general, la cual servía para que cada alumno fuera estableciendo sus respuestas correctas, así como los errores que había cometido.

23.- José M. Ventosa Rosich: "Problemas Educativos y Enseñanza Programada." Revista "EDUCADORES" Volumen VII, N°35 nov. dic. 1965, Imprenta Juan Bravo, Madrid.

Por otro lado, tenemos que mencionar al profesor Domingo Valenzuela Moya, quien permanentemente ha estado preocupado de COMO orientar más adecuadamente el aprendizaje de los alumnos.

Una de sus creaciones didácticas, que responde a la esencia de la Enseñanza Programada, la constituyen sus Guías para el Planeamiento, que ofrecen esta estructura:

DESCOMPOSICIÓN DEL TRABAJO	
Operaciones Claves:	Detalles Operativos

Estas Guías Didácticas las registró como propiedad intelectual el citado profesor Valenzuela (Inscripción N° 27.354, del Registro de Propiedad Intelectual), lo que la profesora Aída Parada no realizó con sus creaciones, permitiendo que otros se aprovecharan de su labor.

Un ejemplo de las Guías para el Planeamiento del profesor Valenzuela nos permitirán una visión más clara de la programación de su enseñanza:

DESCOMPOSICIÓN DEL TRABAJO	
Operaciones Claves:	Detalles Operativos
1.- Especificar el tema, determinar el alcance y sentido e indicar la Escuela y Curso en que se desarrolla (Ver Formulario N° 1).	1.1.- Formule el título del asunto que servirá de centro del estudio o trabajo de modo que indique, en forma clara y precisa, el alcance mayor de la clase o unidad.
2.-	1.2.- Determine el fin específico de la escuela Primaria a cuyo servicio estará el desarrollo del tema.
.....	1.3.- Establezca los datos generales referentes a la Escuela y al curso en que Ud. Va a realizar el trabajo.
3.-	2.1.-
.....	
Etc.-	2.2.-
	
	3.1.-
	
	
	3.2.-
	
	Etc.-

Podemos, pues, establecer con toda propiedad que en nuestro país la Enseñanza Programada ya estaba en ciernes y era motivo de aplicación en la enseñanza de varios distinguidos maestros.

En nuestro caso personal, con los cursos de postgraduados que nos ha tocado dirigir, también hemos orientado el aprendizaje empleando Guías de Estudio y Trabajo, que tienen la siguiente estructura:

GUÍA DE ESTUDIO Y TRABAJO N°	
TEMA:	
Tiempo de Aprendizaje: horas	
Contenidos	Problemas y ejercicios
1.-	1.1.-
.....	1.2.-
.....	1.3.-
2.-	2.1.-
.....	2.2.-
.....	2.3.-
3.-	3.1.-
.....	3.2.-
.....	3.3.-
4.-	4.1.-
.....	4.2.-
Etc	Etc.-

En la columna Contenidos de la Guía de Estudio y Trabajo se reproducen citas textuales de las obras consultadas, haciendo mención completa de su identificación, con lo cual en cada Guía se va ofreciendo al postgraduado una enumeración de las obras básicas.

Los Problemas y Ejercicios se resuelven de acuerdo al contenido planteado.

Un ejemplo de estas Guías de Trabajo y estudio es el que sigue:

GUÍA DE ESTUDIO Y TRABAJO N°	
TEMA: CONCEPCIONES DE LA ADMINISTRACIÓN	
Tiempo de Aprendizaje: 6 horas Iniciaremos el enfoque de los problemas de Administración de la Educación, refiriéndonos a las concepciones básicas que sobre el proceso administrativo se han configurado en el pensamiento universal. Esta revisión de las concepciones sobre La administración nos permitirá mirar con ojo crítico los diversos matices que un administrador de la educación puede exhibir o los que predominan en su gestión de tal. Como en las Guías anteriores LEA primeramente la Columna CONTENIDOS y luego resuelva los PROBLEMAS y EJERCICIOS que se insertan en la columna del caso.	
Contenidos	Problemas y ejercicios
1.- Los autores MOSHER y CIMMINO, en su obra titulada "CIENCIA DE LA ADMINISTRACIÓN". (Edit. R.I.A.L.P. 1961 Señalan que el fenómeno no administrativo ha sido considerado por diversas concepciones denominadas: a) concepción jurídica; b) concepción productivista; c) concepción burocrática; d) concepción política, y e) concepción psicosociológica. - Como conclusión, los autores proponen una nueva concepción: la finalista. - a).- Concepción jurista: Lo que singulariza a la administración, en este caso es su preocupación esencial por la legalidad. Es decir, etc., etc..-	PROBLEMAS y EJERCICIOS 1.1. Anote tres características de un administrador de la educación que corresponda a la concepción jurídica. 1.2. En toda administración hay diversos problemas que resolver, como, por ejemplo; para qué hacer; cómo hacer; qué hacer; cuándo y dónde hacer; en qué medida hacer. A SU JUICIO cuál de esos problemas constituye la preocupación básica de la concepción productivista y por qué. 1.3. - Etc., etc.-

Finalmente, en este panorama histórico de la Enseñanza Programada y de las formas, didácticas que en nuestro país se han empleado y que se semejan a aquella, tenemos que hacer mención de las modalidades didácticas que se utilizan en las Escuelas Experimentales para orientar el aprendizaje de alumnos de nivel primario, y en los Liceos Experimentales a nivel de alumnos de enseñanza media,

En ambos tipos de establecimientos, desde hace, mucho tiempo, existen modalidades didácticas muy parecidas a la novísima Enseñanza Programada.

Analicemos, ahora, en que consiste la Enseñanza Programada»

a) Características de la enseñanza Programada:

La Enseñanza Programada se refiere a una serie de técnicas cuyo objeto es facilitar el proceso de aprendizaje.

”Programar un tema significa: prepararlo de tal modo que el alumno pueda aprenderlo por sí solo, con seguridad de entenderlo⁽²⁴⁾

De esta manera, la Enseñanza Programada estudia la situación educativa pensando en que es el alumno quien aprende de algo o de alguien. La Enseñanza Programada procura explotar, despertar y encauzar las posibilidades que todo alumno posee para aprender por sí mismo.

Para que esto ocurra deben presentarse dos requisitos básicos :

- que el alumno esté debidamente motivado;
- que se le facilite el camino que ha de recorrer hasta dominar el tema.

La Enseñanza Programada (E.P.) persigue la autoactividad y el autoaprendizaje de los alumnos, de tal suerte que pueda aprender más, mejor y en menor tiempo.

Requiere del empleo de diversos medios, especialmente textos programados y máquinas de enseñar.

Los materiales educativos programados presentan las siguientes características:

- el material a aprender se fracciona en etapas muy pequeñas que se denominan cuadros. En principio todos los cuadros ofrecen un mismo grado de dificultad
- los cuadros están cuidadosamente ordenados;
- el alumno está obligado a responder en forma activa al material didáctico de cada cuadro;
- se informa inmediatamente al alumno de la respuesta correcta;
- cada alumno aprende a su propio ritmo, en forma individual;
- le ayuda al alumno para que no cometa errores al responder a cada cuadro;
- cada cuadro contiene típicamente cuatro elementos:
 - una información;
 - una pregunta o cuestión planteada al alumno;
 - la respuesta que emitirá el alumno;
 - una información acerca de la respuesta correcta.

b) Las lecciones programadas :

Al programar una lección es necesario cumplir una serie de etapas:

- 1.- Definir y delimitar los objetivos educativos que se pretenden;
- 2.- Examinar y definir los alcances del tema a la luz de los objetivos;
- 3.- Definir los conocimientos, habilidades y otras conductas específicas de los alumnos a quienes va destinada la lección;
- 4.- Recopilar toda clase de informaciones y estructurar las áreas de contenidos que darán origen a los cuadros de la lección;
- 5.- Analizar el tema, descomponiéndolo en subtemas o ideas simples y elementales, llamadas reglas;
- 6.- Ordenar y seleccionar, cuidadosamente este material;
- 7.- Seleccionar los medios de programación y su presentación;
- 8.- Redactar los cuadros del programa;
- 9.- Ensayar experimentalmente el programa con alumnos representativos;

24.- Dr. José M Ventosa Rosich "Enseñanza Programada libros y máquinas para aprender" Revista "EDUCADORES"
Vol. VIII N°36 – enero- febrero- 1966. Imprenta Juan Bravo. Madrid.

10.- Analizar y evaluar los resultados (errores, falta de comprensión de los contenidos, falta de habilidades en el manejo del material);

11.- Corregir la redacción de los cuadros.

Todo este proceso de programación puede presentarse en distintas modalidades:

a).- Fichas educativas programadas

b).- Libros de textos programados

c).- Máquinas de enseñar

Tanto en las fichas programadas como en los textos programados el alumno puede informarse de la respuesta correcta antes de emitir la suya; las máquinas de enseñar evitan que esto ocurra.

El Dr. Jose Maria Ventosa Rosich nos presenta el siguiente modelo de Ficha Educativa programada, compuesta de tres cuadros :

Si encendemos un candil, se produce una	combustión
Al arder la mecha se quema el aceite, se	gasta
oxígeno del aire, proporciona calor; desprendiendo gas carbónico.-	
En las locomotoras quema carbón y se gasta el oxígeno del aire, se produce calor y desprende	gas carbónico
Igual, que otros gases, el gas carbónico no se puede ver; pero lo conocemos por sus efectos. Es el gas que se produce en las burbujas del sifón y demás bebidas gaseosas.	combustiones
También es el gas que se desprende en todas las	
Siempre que hay una combustión	desprende
El gas carbónico producido en la combustión no sirve para respirar.	gas carbónico

Al utilizar la Ficha programada el alumno tiene cubierta la columna de respuestas, que consulta después de haber dado su propia respuesta.

“En un libro de texto programado linealmente, el alumno ha de tener fuerza de voluntad suficiente para no copiar. Es muy fácil anticiparse a los hechos y consultar la respuesta correcta sin hacer un esfuerzo mental para pensar y emitir la propia respuesta!”

En el ejemplo presentado notamos una seria deficiencias la información que se entrega al alumno, que está aprendiendo un contenido cultural nuevo, cual es la combustión, es insuficiente para hacerlo pensar.

En efecto, frente a la primera información dada :

”Si encendemos un candil, se produce una

Se espera como respuesta correcta la palabra **combustión**, que difícilmente dará un alumno que está precisamente aprendiendo esa materia,

Las respuestas que en forma natural podría dar un alumno serían:

”Si encendemos un candil, se produce :

- *Llama*
- *Luz fuerte*
- *Luz amarilla*
- *Llama amarillenta*

Podrá argumentarse: Eso, justamente eso; El alumno ha equivocado la respuesta y cuando la con-

fronta con la verdadera respuesta, entonces se ha iniciado el aprendizaje respectivo: parece que la técnica del ensayo y error no es lo mas aconsejable. Mas productivo es que la información que se entregue, de acuerdo a la respuesta que se espera, sea tan completa que efectivamente demande del alumno las operaciones mentales que le lleven a cambios de comportamiento eficaces.

Por lo demás, si revisamos con atención los tres cuadros ofrecidos como modelo, al término de ellos el alumno NO HA APRENDIDO QUE ES COMBUSTIÓN.

Incluso puede llegar aun concepto errado: combustión es el desprendimiento de gas carbónico.

c) Tipos de Enseñanza Programada :

En atención a la filosofía o enfoque que se da a las técnicas de enseñanza programada, se distinguen dos formas básicas :

- la Enseñanza Programada Lineal, y
- la Enseñanza Programada Ramificada.

c.1. Enseñanza Programada- Lineal :

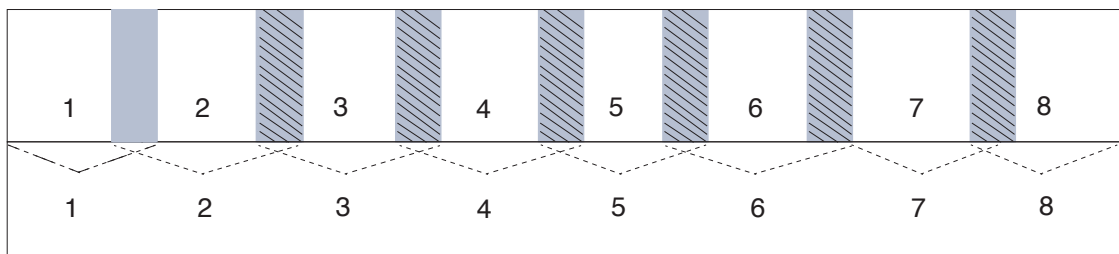
Se fundamenta en una teoría behaviorista del comportamiento. Fue formulada por B.E, Skinner.

En esta técnica los cuadros están rígidamente encuadrados, formando un camino único que deben recorrer todos los alumnos. Cada cuadro está vinculado con el que sigue y con el que le antecede. Cada cuadro plantea una pequeña información, de 3 a 5 líneas y formula una pregunta al alumno, la cual suele adoptar la forma de una palabra, una expresión o una frase corta que se ha omitido en el texto de la información.

El trabajo del alumno consiste en leer atentamente el texto y razonar sobre la información recibida para determinar cuál es la palabra, expresión o frase que falta. A continuación escribe su respuesta. Hecho esto, se ofrece al alumno la respuesta correcta, acto que persigue finalidades básicas:

- Confirmar al alumno que acertó la respuesta correcta.
- Corregir al alumno que emitió una respuesta equivocada.

Gráficamente, la técnica lineal presenta esta estructura:



El cuadro 1 se engarza con el 2; este está vinculado al 1 y al 3 y así sucesivamente.

c.2.- Enseñanza Programada Ramificada:

Se apoya en la idea de “modelo de comunicación” esto es, plantea el problema educativo como un problema de lograr comunicar al alumno con el material. Su creador es N. Crowder.

En este tipo de E.P. los cuadros forman una serie de caminos de aprendizaje distintos. -

Los cuadros contienen mucha más información que los cuadros lineales. Ya no se trata de 2 a 5 líneas de información, sino que de párrafos o páginas enteras.

Cada cuadro de la línea principal contiene dicha información y plantea la correspondiente pregunta o problema. En el mismo texto aparecen varias repuestas alternativas y el alumno elige la que cree correcta de acuerdo al tenor de la información.

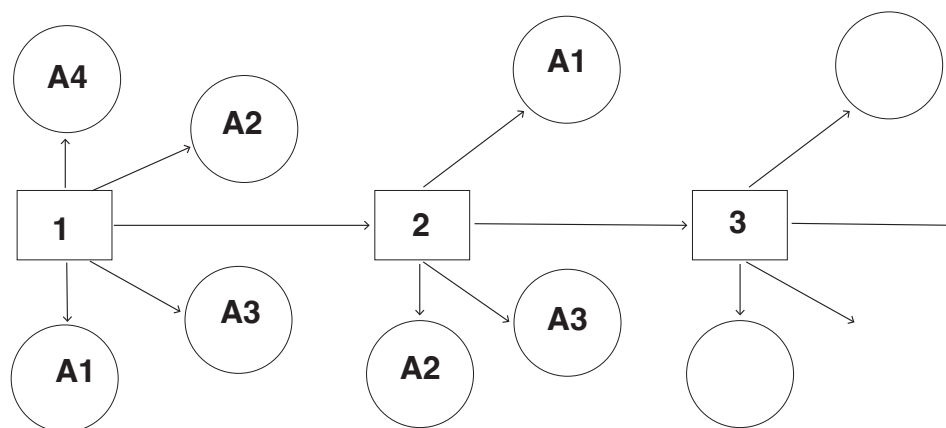
Según la alternativa que elija tendrá que cumplir nuevos trabajos. - Si elige la alternativa correcta para el cuadro numero 2.- Si eligió una alternativa errada tendrá que remitirse a diversas páginas de libros de consulta, o a páginas del mismo texto programado, en donde encontrará explicaciones para su error, debiendo analizar las otras alternativas.

Una vez encontrada la respuesta adecuada para el cuadro siguiente, en donde encontrará:

- Un resumen de la pregunta correcta,
 - Normalmente una frase de felicitación por su éxito,
 - Una nueva información, con sus respectivas alternativas, y la pregunta correspondiente. –
- Lo esencial en esta técnica de E.P. depende del contenido que se ofrece, de las alternativas y de la pregunta o problema.

Como se anotó al comenzar, en este tipo de enseñanza programada se persigue poner al educando en comunicación . personal y activa con el material

Gráficamente presenta esta estructura:



Este tipo de E.P. es muy superior, a nuestro juicio, a la forma lineal. En este caso E.P. Ramificada, sí que el alumno cuenta con una información más completa y sí que tiene que realizar un proceso mental más profundo al analizar las diversas respuestas alternativas.

5.10.- Jean Piaget y su posición frente al cómo dirigir el aprendizaje

La Psicología de Piaget es genética: le interesa el curso de la vida psíquica según el desarrollo del sujeto.

Además, se interesa fundamentalmente por las funciones mentales superiores, esto es por el problema del pensamiento.

De aquí que en Piaget el problema didáctico consiste, en primer término, en cómo convertir en elementos del pensamiento las materias , que en principio son exteriores al espíritu del niño. Luego, es importante establecer cuál es la naturaleza de los procesos de adquisición por los cuales el educando asimila los hechos y las nociones.

A la didáctica le incumbe la tarea de estudiar las condiciones más favorables para estos procesos formativos.

La Psicología de Piaget se plantea este interrogante; ¿cuál es el elemento fundamental del pensamiento, la imagen o la operación?

Se concluye respondiendo que la operación.

Al respecto, Aebli⁽²⁵⁾ escribe: “La operación constituye el elemento activo del pensamiento.

Asegura que los procesos esenciales de la inteligencia, en oposición a la imagen que desempeña el papel de elemento relativamente estático que perfila instantáneas de las transformaciones operatorias. La imagen constituye así un símbolo de la operación, símbolo cuya percepción o representación permiten al sujeto evocar la operación total”.

Entre la operación y la acción hay una estrecha relación. La operación es un proceso intelectual; componer, descomponer, comparar, etc., La acción es la ejecución material del acto: reunir fichas; separar maíces; etc., -

Lo esencial es lograr la INTERIORIZACIÓN de las acciones, proceso que para Piaget es fundamental en el desarrollo del pensamiento. PENSAR ES ACTUAR.

Gracias a la interiorización el acto efectivo se troca en representación del acto.

La interiorización de la acción permite la comprensión de lo que se dice o hace.

En consecuencia, el problema didáctico básico es tender a la construcción de las operaciones por el alumno.

Por esto, “La tarea del maestro consiste entonces en crear situaciones psicológicas tales como para que el niño pueda construir las operaciones que debe adquirir.”⁽²⁶⁾

El trabajo del docente consiste en buscar que operaciones están en la base de las nociones que se propone hacer adquirir a sus alumnos.

Aebli anota; “Supongamos que quiera hacer adquirir la noción de ángulo. Debe preguntarse cuál es la operación que define a esa noción.”

Una de las formas didácticas que permite la construcción de las operaciones por el alumno en la investigación.

“La construcción de las operaciones se efectúa durante el curso de la investigación, y toda investigación parte de un problema.”⁽²⁷⁾

El problema es, así, un proyecto de acción. Como tal tiene que estar referido a satisfacer necesidades vitales y recreativas del hombre.

Si bien es cierto que la investigación personal del alumno conduce a la construcción de las operaciones, no es suficiente para que alcance una inteligencia operatoria. Es necesario, además, la discusión en común y el trabajo en equipos.

La importancia de esas formas de trabajo reside en que así se evita que las soluciones personales de los alumnos puedan convertirse en hábitos intelectuales estereotipados.

Además del concepto de interiorización, Piaget hace resaltar las propiedades características de las operaciones.

“Un acto material no es aún una operación y hay actos habituales rígidos del mismo modo que hay un manejo estereotipado de los signos”, dice Piaget.

De aquí la necesidad de tener presente las propiedades características de las operaciones, siendo dos las que desempeñan un papel preponderante: la reversibilidad y la asociatividad.

Aebli explica al respecto: “En efecto, si la comprensión de una operación implica que pueda ejecutarla en sentido directo tanto como en inverso, el ejercicio operatorio deberá abarcar en ejecución en ambos sentidos. A algunos la investigación los conduce sin más a la formación de operaciones móviles y reversibles. Pero para otros, la inversión de una operación implica una vez más cierto esfuerzo: para ellos todo sucede como si el acto adquirido durante la primera elaboración se hallase aún unido a determinados elementos accidentales que reducían su movilidad. Para ellos, el éxito de la inversión suma algo a la comprensión de la operación: adquieren conciencia de su reversibilidad.”⁽²⁸⁾

La reversibilidad de las operaciones debe relacionarse inmediata y simultáneamente en determinadas condiciones.

La reversibilidad de las operaciones facilita la comprensión de las relaciones y por ende la interiorización.

En cuanto a la otra característica de las operaciones, digamos que la asociatividad expresa la posibilidad de llegar a un mismo resultado por vías diferentes, propiedad esencial de la operación en oposición a la estereotipia del hábito.

¡He aquí el grave defecto de solucionar problemas aritméticos partiendo de un “raciocinio” tipo standard, inmutable!

26.- Hans Aebli: obra citada.

27- 28.- Hans Aebli: “Una Didáctica fundada en la Psicología de Jean Piaget” Edit. Kapelusz - Bs. Aires, 1958

6.- Conclusiones sobre el problema del “cómo” en el proceso de enseñanza- aprendizaje

Al finalizar la exposición de esta primera parte sobre el problema de “cómo” dirigir el proceso de enseñanza- aprendizaje vamos a reseñar las conclusiones más importantes que es necesario tener presente:

- a.- El problema de los métodos didácticos ya no se puede plantear sólo en singular, “el método”, sino que es imprescindible enfocarlo en plural:” los métodos”, y ello porque la forma metodológica está en función de las materias de enseñanza y de las concepciones sobre el aprendizaje.
- b.- Los métodos didácticos que emplea el maestro deben ser objeto de un estudio atento, por parte de éste, en lo que dicen relación con los principios en que se apoyan y los procedimientos técnicos que implican.
El método así viene a ser un instrumento de trabajo condicionado por tres factores esenciales: el objetivo educativo que se pretende alcanzar; la naturaleza de la materia que se enseñará, y el grado de desarrollo del educando;
- c.- Deriva de lo anterior, que entre método y educador se establece una interacción.
El maestro no es servidor del método por lo cual” debe descubrir aquellas de sus modalidades o aplicaciones que más se adapten a su temperamento y a su personalidad. De esto deducimos que todo educador debe probar diversos métodos y experimentar con ellos, pues sólo así podrá hallar la fórmula que le permita realizar del mejor modo posible su vocación pedagógica.”⁽²⁹⁾
- d.- Los métodos didácticos no deben entenderse sólo como modalidades del maestro para enseñar, sino principalmente como modos del alumno para aprender.
De aquí la afirmación de que “el método didáctico cumple plenamente su misión cuando deja de ser necesario, porque ha pasado a confundirse
- e.- Consecuente con lo anterior, el aprendizaje de los alumnos, en el sentido de los cambios de comportamiento a través de experiencia, es efectivamente positivo y valedero en la medida en que los métodos didácticos promueven la autoactividad, permitiéndole al educando hacer y pensar. ⁽³⁰⁾

29.- Guy Palmade: “Los Métodos en Pedagogía” Edit. Paidós. - Bs. Aires, 1964

30.- Martín Pino: Obra citada

CUADRO SÍNTESIS DEL CAPÍTULO QUINTO

EL PROBLEMA Del “cómo” en el proceso de Enseñanza - aprendizaje

1.- Idea e importancia del método

- a.- Método y pensamiento
- b.- Bacon y el método
- c.- Descartes y el método
- d.- Método-producto y proceso

2.- Condiciones del método

- a.- Validez del método
- b.- Operaciones y procedimientos

3.- El método didáctico

- a.- Definición
- b.- Función del método didáctico
- c.- Condiciones del método didáctico
- d.- Características del método didáctico
- e.- Clasificación de los métodos didácticos

4.- El método didáctico y la materia de la enseñanza

- a.- Conexión mutua de la materia y el método
- b.- Males educativos al aislar el método de la materia

5.- Panorama histórico de los métodos didácticos

- a.- Pueblos primitivos, antigüedad y Edad Media
- b.- Juan Amos Comenio
- c.- Juan Jacobo Rousseau
- d.- Juan Enrique Pestalozzi
- e.- Juan Federico Herbart y los pasos formales,
- f.- Federico Froebel,
- g.- Adolfo Perrière;
- h.- Ovidio Decroly,
- i.- Dewey y el método de Proyectos
- j.- La Enseñanza Programada
- k.- Jean Piaget

6.- Conclusiones sobre el problema del “cómo” en el proceso de enseñanza – aprendizaje

PROBLEMAS DEL CAPÍTULO V

A.- Ejercicios

- 1.- Desarrolle esta idea del Profesor Roberto Munizaga: “No seamos, pues, esclavos de los procedimientos, pero tampoco nos abandonemos a un trabajo improvisado y caprichoso.”
- 2.- Analice si el método Psico-Fonético cumple con los tres factores que condicionan todo el método didáctico.
- 3.- Analice si el Método Cuisenaire es efectivamente un método.
- 4.- A través de un ejemplo práctico considere las cinco características del método didáctico que plantean A. y J. Schmieder.
- 5.- Elabore un proyecto con alumnos de Sexto Año Básico.
- 6.- Investigue sobre las ideas de B.F. Skinner. -

2.- Discusión

- 1.- Discuta cuáles son los aspectos negativos y cuáles los positivos en la técnica didáctica de la interrogación catequística.
- 2.- ¿Cuál es, a su juicio, la importancia de la intuición en el proceso de enseñanza – aprendizaje y cuáles son sus inconvenientes?
- 3.- Critique los pasos formales de Rein.
- 4.- Discuta una Guía de Estudios y Trabajo elaborada por su equipo de compañeros.
- 5.- Discuta la posición de Piaget y sus relaciones con la didáctica funcional. -

Bibliografía Complementaria Del Capítulo V

- **Bassi, Á. C.** (1917). Principios de metodología general: Aplicados a la enseñanza primaria. Editorial Kapelusz.
- **Bossing, N. L.** (1935). Progressive Methods of Teaching in Secondary Schools. Houghton Mifflin Company.
- **Kilpatrick, W. H.** (1946). Bases del método: Charlas sobre educación (C. Luzuriaga, Trad.). Editorial Losada. (Obra original publicada en 1925 como Foundations of Method: Informal Talks on Teaching).
- **McMurry, C. A.** (1920). Teaching by Projects: A Basis for Quantifying School Responses. The Macmillan Company.
- **Melvin, A. G.** (1939). General Methods of Teaching. McGraw-Hill Book Company.
- **Penteado, O. de A.** (1950). Fundamentos del método. Editorial Kapelusz. (Parte de la famosa “Biblioteca de Cultura Pedagógica”).
- **Risk, T. M.** (1941). Principles and Practices of Teaching in Secondary Schools. American Book Company.
- **Thomas, F. W.** (1927). Principles and Techniques of Teaching: An Introduction to the Study of the Teaching Profit. Houghton Mifflin Company.

A.- PLANEAMIENTO DEL TRABAJO
(Clase o Unidad)

FORMULARIO N° 1

TEMA :

FIN ESPECÍFICO:

I.- DATOS GENERALES DE LA ESCUELA Y DEL CURSO:

Escuela N°: Sexo: CURSO: Jornada: Edad Media:

Prof. Del Curso: Características del medio que circunda la Escuela:

II.- OBJETIVOS DEL TRABAJO DOCENTE:

(Conocimientos, capacidades, habilidades y conductas.)

III: ANTECEDENTES PEDAGÓGICOS DE LOS ALUMNOS:

(Conocimientos, capacidades, habilidades o conductas básicas que tienen los alumnos para lograr los objetivos.)

IV.- TRABAJOS PREVIOS QUE NECESITA REALIZAR:

1. Los alumnos:

2.- El Profesor:

V: AMBIENTACIÓN DEL PROCESO PEDAGÓGICO :

Firma del Profesor Guía

Firma del Profesor-practicante

CAPÍTULO SEXTO

LAS UNIDADES Y EL PROBLEMA DEL CÓMO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

1.- La Unidad como método didáctico

Al referirnos a la materia de enseñanza mencionamos las Unidades como una de las formas globalizadas que adopta aquella.

Anotamos también que los Programas del Primer Ciclo de la Educación Básica están estructurados como Unidades Programáticas.

En este Capítulo nos remitiremos a analizar las Unidades como métodos didácticos, esto es, como el modo de proceder del maestro para orientar el aprendizaje de los alumnos a fin de que alcancen objetivos educativos.

En consecuencia, las Unidades como método didáctico, constituyen una forma de transmisión de contenidos culturales.

Como tal implica una serie de procedimientos y de operaciones, en que la autoactividad del alumno es esencial.

El énfasis en la Unidades no reside básicamente en el material de aprendizaje, sino sobre el producto en situaciones vitales.

Todo lo que hasta aquí hemos reseñado sobre el método, tales como la intuición, la aplicación de los sentidos, la apercepción, el interés, las situaciones problemáticas, la enseñanza programada, la interiorización de la acción, etc., encuentran su concreción más clara y definida en las Unidades.

En otras palabras, las Unidades constituyen un método didáctico probadamente válido para dirigir con efectividad el aprendizaje.

La importancia de la Unidad ha sido brevemente expuesta por Jones; Grizzel y Grinstead⁽¹⁾: “El procedimiento de unidad es apto especialmente para individualizar la experiencia de cada alumno, al mismo tiempo que se utilizan diversos tipos de situaciones valiosas para su educación. La unidad también proporciona medios eficaces para coordinar las experiencias del alumno en la escuela y en la comunidad para el logro de los objetivos que se proponen. Es cada día más evidente que la escuela no puede ignorar la experiencia total del alumno al plantear y dirigir el desarrollo educativo.”

Dada su importancia y en atención a la enorme aplicación que tendrá este método didáctico con la Reforma Educacional en marcha, le dedicaremos un capítulo especial.

2.- Definiciones y clasificación de las Unidades

Morrison⁽²⁾ la define como: “un aspecto amplio y significativo del medio ambiente, de una ciencia organizada, de un arte, o de la conducta, que, al ser aprendido, da por resultado una adaptación de la personalidad”

De esta manera, Harrison advierte una diferencia entre el producto del aprendizaje y el “correlato externo del aprendizaje” : la cosa que ha de ser aprendida.

Cuando estas cosas (aspectos del medio ambiente, de una ciencia, de un arte, de una conducta) han sido aprendidas se convierten en producto del aprendizaje.

Deriva del concepto dado por Morrison la clasificación de las Unidades:

- a).- Unidad de Materia
- b).- Unidad de Centro de Interés
- c).- Unidad de Adaptación

A nuestro juicio, la definición de Morrison no señala cuál es la esencia de la Unidad, como método didáctico.

1.- Arthur J. Jones, E.D. Grizzell y Wren Jones Grinstead: “El Sistema de Unidades del Trabajo Escolar” Uteha; México-1950

2.- Morrison, H.C. : “La práctica de la Enseñanza en las Escuelas Secundarias”. Impresión U. de Chicago. 1931

Por lo demás en enseñanza ramificada, por ejemplo, en Ciencias Naturales, si trato el tema “los animales del medio aéreo”, me encuentro con “un aspecto amplio y significativo de una ciencia” que “al ser aprendido” por los alumnos NECESARIAMENTE va a producir en ellos una “adaptación de la personalidad”. Y no es Unidad, Todo lo que se aprende se convierte en parte de la personalidad, ya sea porque implica cambios en las maneras de pensar, o en las maneras de expresarse, o en las maneras de actuar, o en las maneras de sentir del sujeto.

Keeler y Sweet⁽³⁾ definen, la Unidad como “una serie de experiencias valiosas ligadas alrededor de algún tema central de interés para el niño”.

En este caso ya se introduce en dos aspectos fundamentales de toda Unidad.:

- a).- expectativas valiosas que giran en función de un tema central,
- b).- Intereses de los alumnos.

Por su parte Jones, Grizzell y Grinstead prefieren este concepto “consiste en un grupo o cadena de actividades planeadas y coordinadas que el alumno lleva a cabo para obtener el dominio sobre un tipo de situación real determinada”.

La Unidad, en sí misma, no es esa “cadena o grupo de actividades planeadas y coordinadas”; éstas son simplemente los medios para el desarrollo de la Unidad. Tampoco puede pretenderse que el alumno, a través de la Unidad, obtenga “el dominio sobre un tipo de situación real determinada”; lo que se pretende con la Unidad es que el alumno obtenga “experiencias” en situaciones reales determinadas, entendidas aquellas como “conductas específicas”.

Caswell y Campbell⁽⁴⁾ esquematizaron las Unidades en dos grandes grupos:

- a).- Unidades de Materia;
- b).- Unidades de Experiencia.

Entre las Unidades de Materia se cuentan las centradas alrededor de un tópico, de un tema, de una generalización, de un principio o de un problema.

Y las Unidades de Experiencia las dividen en Unidades basadas en propósitos, necesidades e intereses de los alumnos y en Unidades basadas en problemas de los alumnos.

El esquema de Caswell y Campbell tuvo vigencia hasta 1959, fecha en la que fue ampliado o modificado por diversos autores, tales como Hopkins (“Integration”); Burton (“The guidance of Learning Activities”); Lee, J. Murray y Lee; Dorris (The Child and His Curriculum”); etc.-

Quien formuló una crítica decisiva al punto de vista de Caswell y Campbell fue B. Othanel Smith⁽⁵⁾ al sustentar que tanto las materias como las experiencias deben estar incluidas en todo aprendizaje, por lo cual mal puede diferenciarse entre Unidades de Materias y Unidades de Experiencias. –

Y Smith propone un nuevo esquema de clasificación de Unidades, distinguiendo:

- a).- Unidades de descubrimiento y verificación.
- b).- Unidades normativas.
- c).- Unidades de crítica.

En las Unidades de descubrimiento y verificación el énfasis reside en el estudio y análisis de leyes, generalizaciones y principios; en las Unidades normativas el acento se encuentra en la formulación de normas o decisiones o en la elaboración de metas de acción; y en las Unidades de crítica el acento se coloca en las habilidades y destrezas en la evaluación crítica de planes, de principios de todo tipo y propósitos.

Frente a toda esta diversidad de clasificaciones, Burton escribe “No hay sino UN TIPO de unidad, y la diferencia reside en el énfasis colocado sobre ciertos aspectos que aparecen en todas las Unidades.”⁽⁶⁾

Este criterio del profesor Burton lo compartimos ampliamente: la Unidad es una, por lo cual, al hablar de Unidades de Trabajo, o Unidades de Enseñanza, o Unidades de Materias, o Unidades de Experiencia, o Unidades de Aprendizaje se está pensando en la Unidad con distintos énfasis.

Debemos hablar de Unidad de Enseñanza- Aprendizaje, Método que Alberty ha clasificado con precisión:

Al respecto señala: “La Unidad de Enseñanza-Aprendizaje es el procedimiento más promisorio; si queremos llevar a la práctica lo que hemos aprendido en nuestro estudio de la Psicología del Apre-

3.- Katharine Keeler y Mayne Sweet: “La unidad de trabajo”. Lincoln School, Teachers College Nueva York- 1931

4.- Hollis Caswell y “Curriculum Development”. Doak Campbell: American Book. New York 1935

5.- B. Othanel Smith.: “The Normative Unit” Teacher College record Volumen 46; enero de 1945

6.- William Burton. : “The Guidance of Learning Activities”. Appleton-Century –Crofts, Inc.- New York; 1952.-

dizaje y de los varios movimientos que propenden a una concepción general y unificada del método educacional. Basta, a esta altura, señalar que tales unidades de aprendizaje y enseñanza implica un problema amplio o un proyecto de importancia para todo el grupo; una serie de actividades relacionadas, seleccionadas y organizadas de tal manera que proporcionen aprendizajes comunes para todo el grupo, y aprendizajes individuales en función de las necesidades, habilidades e intereses específicos de cada alumno, y un programa continuo de evaluación cooperativa de resultados.”⁽⁷⁾

Por su parte, en el Boletín “Renovación”⁽⁸⁾ encontramos este concepto de Unidad: “La Unidad de Enseñanza es una organización de actividades y experiencias y tipos de aprendizaje alrededor de un tema central o propósito desarrollado, cooperativamente por un grupo de alumnos bajo la dirección del profesor”.

Por nuestra parte, en los diversos Cursos de Postgraduados en que nos ha tocado participar, hemos entregado la siguiente definición de Unidad como Método Didáctico:

La unidad de enseñanza-aprendizaje es un conjunto significativo de experiencias, que se integran en función de un propósito o tema central, llevadas a cabo por los alumnos en situaciones determinadas y que promueven cambios en las maneras de pensar, de expresarse, de sentir y de actuar.

El término experiencia lo aceptamos como una conducta específica en una situación determinada, por lo cual toda unidad de enseñanza-aprendizaje implica un conjunto significativo de conductas específicas en situaciones determinadas.

A vía de ejemplo, algunas experiencias que encontramos en toda Unidad de Enseñanza-Aprendizaje son habilidades para manejar fuentes de información; habilidades para interpretar datos; y símbolos; comprensión de conceptos; comprensión de habilidades para clasificar fenómenos; habilidades para determinar las funciones de los fenómenos o hechos; etc.-

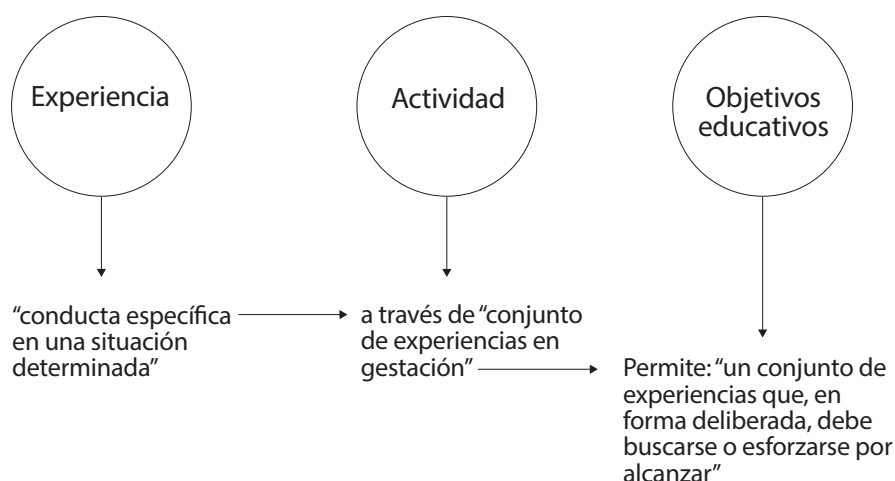
Ahora bien, toda experiencia, llevada a cabo por los propios alumnos, promueve cambios en sus maneras de pensar, de expresarse, de sentir y de actuar.

Es decir, la experiencia promueve nuevas experiencias; experiencias que en forma deliberada debe buscarse o esforzarse por alcanzar. Este tipo de experiencias son los objetivos educativos.⁽⁹⁾

Además, el conjunto significativo de experiencias permite alcanzar los objetivos a través de las actividades que el propio educando lleva a cabo.

Estas actividades se definen como “un conjunto de experiencias en gestación”.⁽¹⁰⁾

En consecuencia, por medio de la Unidad de Enseñanza-Aprendizaje, tenemos que se produce el siguiente encadenamiento:



En atención al ángulo particular en que se considera la Unidad de Enseñanza-Aprendizaje, podemos distinguir la Unidad de Enseñanza o UNIDAD BÁSICA y LA UNIDAD DE APRENDIZAJE.

7.- Harold Albery : "Reorganizing the High School Curriculum."- Mc.Millan.- New York, 1963.- (Traducción de W. Paul Siegel en "Cuadernos de la Superintendencia"; N° 10-junio 1967 Stgo.-Chile.-

8.- Dirección General de Educación Secundaria: Sección Experimental "Renovación" Boletín N° 6

9 - 10 Ver artículo de Mario Leyton S: "Conceptos y Procesos Basicos que fundamentan un esquema racional de curriculum" Cuaderno de la Supertindendencia – junio 1967, N° 10 Stgo

La Unidad Básica viene a ser el “plan que se hace el profesor de una posible unidad de aprendizaje de los alumnos”.⁽¹¹⁾

Y la Unidad de Aprendizaje constituye lo que efectivamente acontece durante el desarrollo de la Unidad Básica.⁽¹²⁾

3.- Importancia y requisitos de la Unidad

Diversas consideraciones pueden hacerse para destacar la importancia de las Unidades. Desde luego, las Unidades permiten relacionar la herencia cultural con la herencia social.

Esto es, las Unidades facilitan situaciones de aprendizaje en las cuales los alumnos ponen en juego las enseñanzas sistemáticas recibidas en la escuela, confrontándolas con las situaciones reales existente en el medio local regional.

Dicho de otro modo, en las Unidades los alumnos tienen oportunidades de relacionar los contenidos culturales que sistemáticamente reciben en la escuela en las distintas asignaturas, con la cultura que transmite el grupo social. En las distintas asignaturas que el alumno necesariamente va penetrando en su vida escolar recibe contenidos culturales seleccionados, adaptados, graduados, clasificados y ordenados; en cambio, en la vida misma de su localidad o región se enfrenta con las múltiples manifestaciones de las formas de vida existentes.

Por otro lado, las Unidades ofrecen oportunidades variadas para satisfacer tanto el desarrollo de las diferencias individuales como el trabajo de equipo.

Cada alumno encuentra situaciones determinadas para poner en juego sus intereses, sus aptitudes, sus conductas específicas; a la vez la Unidad ofrece situaciones determinadas que requieren el concurso cooperativo de todo el grupo.

En consecuencia, la Unidad amalgama en una integridad lo que otros métodos consiguen en un solo sentido.

Como anota Albery, las Unidades deben permitir “aprendizajes comunes para todo el grupo y aprendizajes individuales en función de las necesidades, habilidades o intereses específicos de cada alumno.”

Desde otro punto de vista, las Unidades son importantes porque permiten efectivamente a los alumnos la autoactividad, surgida en forma espontánea y natural. Los principios de la Escuelas Nueva encuentran su aplicación más precisa en el método de las Unidades de Enseñanza-Aprendizaje.

También las Unidades son importantes porque facilitan la vinculación de la Escuela con la realidad extraescolar.

El planteamiento de Dewey⁽¹³⁾ de que la Escuela no “puede constituir un sitio aparte donde se aprenden lecciones”, sino que debe ser una auténtica comunidad, encuentra su satisfacción más plena en el método de las Unidades.

En las Unidades cobra fuerza y vigor la afirmación de Jeffroys: “La educación no es, en el hecho, más que toda la vida de una comunidad contemplada desde el punto de vista particular de aprender a vivir esa vida”, (citado por A. K. C. Ottaway: “Educación y Sociedad”).

Junto con permitir la vinculación dinámica de Escuela y Comunidad, las Unidades proporcionan oportunidades para comprender determinados problemas, necesidades o fenómenos de la vida natural y social.

En cuanto a los requisitos esenciales de una Unidad de Enseñanza-Aprendizaje podemos mencionar:

- a).- Debe referirse a problemas o situaciones concretas ;
- b).- Dichos problemas o situaciones deben estar vinculados tanto a las necesidades e intereses de los alumnos como a las necesidades y problemas del medio;
- c).-Deben responder al “equipamiento” de los alumnos, por lo cual los variados contenidos de la Unidad intrínsecamente deben corresponder al grados de desarrollo de los educandos;
- d).- Deben consultar una variedad de actividades que aseguren aprendizajes individuales y aprendizajes comunes;
- e).- Deben precisar con claridad los resultados de aprendizaje;

11 - 12.- W Paúl Siegel : “Algunos procedimientos, para la aplicación de un currículum” Cuadernos de la Superintendencia, - junio 1967. N°10 STGO.

13.- John Dewey : “La Escuela y la Sociedad” Edic. Fco. Beltrán - Madrid; 1925

- f).- Deben ser preparadas en forma cooperativa;
- g).- Deben favorecer la continuidad del aprendizaje.

4.- Las Unidades dentro del esquema general del planeamiento

La Unidad Básica o Unidad de Enseñanza o Unidad del Maestro (que es "una unidad de aprendizaje proyectada o sugerida"⁽¹⁴⁾) necesariamente debe responder al esquema general del Planeamiento.

Esto es, al planear una Unidad Básica el maestro debe tener presente las facetas esenciales de todo planeamiento.

PROCESO DE PLANEAMIENTO

ETAPAS			
Planificación	Discusión y Aprobación	Ejecución	Evaluación
1. Diagnóstico y Pronóstico 2. Formulación de objetivos. 3. Determinación de recursos. 4. Selección de actividades. 5. Reajuste del Plan. 6. Elaboración del Proyecto del Plan	1. Exposición y discusión del Proyecto 2. Elaboración del Plan definitivo.-	1. Funciones de organización. 2. Funciones de dirección.	1. Aspectos de evaluación 2. Técnicas y modalidades de evaluación.

PLAN DE UNA UNIDAD BÁSICA

(Esquema N 1)

TEMA:					
CURSO:		ESTABLECIMIENTO:		LOCALIDAD:	
JORNADA:		N° de ALUMNOS		SEXO:	
N° TOTAL DE HORAS DE LA UNIDAD		FECHA DE INICIACIÓN:		FECHA DE TÉRMINO:	
OBJETIVOS CENTRALES:					
.....					
CONTENIDOS:	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ETAPAS UNIDAD Y ACTIVIDADES:	RECURSOS:	Tiempo probable	Profesor(es) Responsable(s)
		MOTIVACIÓN:			
		DESARROLLO			
		CULMINACIÓN:			

De acuerdo con el gráfico anterior, al elaborar el Plan de una Unidad Básica, el maestro necesariamente debe comenzar por la etapa de Planificación o etapa de elaboración del proyecto de Plan.

Al planificar, el educador necesita hacer un diagnóstico, lo que involucra recolectar antecedentes, analizarlos e interpretarlos, para luego predecir sobre la base del diagnóstico formulado, esto es, hacer un pronóstico.

14.- Jones, Grizzell, Grinstead: Obra citada.

Entre los antecedentes que es indispensable considerar se encuentran:

- a).- Antecedentes de los alumnos :
 - a.1.- Calidad Pedagógica: preferencias por determinadas materias; equipamiento intelectual; apercepciones, homogeneidad o heterogeneidad pedagógicas;
 - a.2.- Características de tipo psicológico: disciplina del curso; reacciones; hábitos, habilidades; intereses generales y especiales; aptitudes; etc.;
 - a.3.- Técnicas que poseen: formas de estudio y de trabajo que dominan; instrumentos que saben manejar; etc.-
- b). - Antecedentes de la Escuela: horarios de trabajo; disponibilidades ambientales; dotación de material didáctico, dotación de medios de trabajo; personal docente disponible; etc.-
- c). - Antecedentes del medio: problemas, necesidades, intereses vigentes y comunes a la comunidad; vinculaciones con la Escuela; centros instituciones existentes; personajes y personas posibles de aprovechar; etc.-

A través de la consideración de todos estos antecedentes es posible determinar qué y qué contenidos son los más apropiados para abordar una Unidad. Al mismo tiempo, permiten establecer en qué medida el tema y contenidos tienen una significación proyectiva para el alumno y para su comunidad.

Realizado el diagnóstico, que nos presenta un panorama de la realidad, de lo que es, el planificador debe plantearse el para qué de lo que se proyecta; vale decir, el maestro - en nuestro caso- debe preguntarse para qué realizar una Unidad, lo que le facilitará la posterior determinación de los diversos objetivos de la Unidad.

Precisadas las metas cabe indagar sobre los recursos, considerando tanto los existentes como los necesarios, ya sean humanos o no-humanos.

Luego, se elabora una lista de actividades deseables para que efectivamente se alcancen los objetivos propuestos.

Finalmente se efectúa una evaluación de los diversos rubros anteriores, confrontando unos con otros para llegar a un reajuste de lo que se está planificando y así poder rematar en un Proyecto de Plan.

Redactado dicho Proyecto entra a la fase de Discusión y Aprobación, que supone una etapa de elaboración colectiva y cooperativa.

El proyecto referido necesita ser analizado y considerado por los diversos profesores que van a participar en el desarrollo mismo de la Unidad, así como se necesita ser conocido por y explicado a los alumnos, para que estos vayan adquiriendo conciencia del trabajo a efectuar.

De la Discusión y Aprobación surge el Plan definitivo de la Unidad Básica.

En la tercera fase, la Ejecución del Plan, la Unidad Básica se transforma en Unidad de Aprendizaje: lo planificado es llevado a la práctica.

La planificación es sólo el plan de una posible unidad de aprendizaje.

En la fase de Ejecución lo posible deviene en realidad concreta, a través del estudio y trabajo de los alumnos.

En esta etapa de Ejecución debe irse confeccionando un “diario anecdótico” del desarrollo de la Unidad por los alumnos.

Concluida la realización de la Unidad se entra a evaluar, lo que supone establecer que aspectos serán motivos de evaluación, así como la técnica y modalidades de evaluación adecuadas a esos aspectos.

Analicemos, pues, concretamente cómo se cumplen cada una de esas fases del planeamiento, aplicadas a la Unidad de Enseñanza-Aprendizaje.

5.- Elaboración del Plan de una Unidad Básica

El esquema de Planificación de la Unidad Básica que sugerimos es el siguiente (ver Esquema N° 1

5.1.- El tema de la Unidad

En relación con este aspecto, el profesor debe considerar tres situaciones básicas:

5.1.1.- ¿Sobre qué versar el tema?

5.1.2.- ¿Qué hay que considerar en la formulación del tema?

5.1.3.- ¿Cómo debe enunciarse el tema?

En relación al primer interrogante el tema debe girar alrededor de problemas, intereses y necesidades de los alumnos; o sobre problemas y necesidades de la comunidad; o sobre proyectos de importancia para el grupo.

En cuanto al segundo interrogante, en la selección del tema de la Unidad hay que tener presente:

- antecedentes de los alumnos;
- antecedentes de la Escuela;
- antecedentes de la comunidad.

Y respecto del último interrogante hay que tener en cuenta que el enunciado del tema debe ser sugerente lo que implica que el sólo título dé una idea global de lo que va a estudiar, a la vez que sea fuente misma de motivación.

Burton dice al respecto;⁽¹⁵⁾ “El uso de preguntas o problemas con título es favorable por muchas razones, ya que tales enunciados estimulan más el interés y el esfuerzo. Debe, sí, tenerse cuidado en que las interrogantes o problemas sean reales y no formales.”

En consecuencia, no basta que el enunciado del título sea hecho en forma de pregunta o de problemas; además es necesario que se refiera a situaciones reales.

Burton da estos ejemplos como MALOS enunciados de temas:

a).- ¿Cómo los americanos conquistaron el Oeste?

b).- ¿Cómo colonizaron a Norteamérica las naciones europeas?

Según Burton no son problemas reales, sino que formales, ya que responden al criterio del adulto.

Algunos títulos de temas para Unidades pueden ser:

- Mi comunidad: ¿cómo son sus gentes, que hacen y que anhelan?
- El paisaje que nos rodea: ¿cuáles son sus secretos y que nos enseña?
- “Recorramos Chile para saber cómo es.”
- “¿Dónde puedo continuar después de terminar mi Octavo Año Básico?”
- “¿Por qué necesitamos conocer cuáles son y para qué sirven los recursos naturales de nuestra época?”

5.2.- Datos generales

Se refieren a la especificación del curso, establecimiento, localidad, jornada de trabajo del curso, número de alumnos, sexo, etc., necesarios para identificar DÓNDE se realizará el trabajo; CUÁNDO se llevará a efecto, QUIÉNES son los alumnos participantes.

5.3.- Objetivos Centrales

En toda Unidad se presentan tres grandes tipos de objetivos:

- a).- Centrales o Generales;
- b).- Auxiliares o Específicos;
- c).- Indirectos o Concomitantes.

Los objetivos Centrales se refieren a las metas últimas que se espera conseguir con el trabajo total de la Unidad; generalmente se expresan como CAPACIDADES, que involucran complejos de aprendizajes.

Jones, Grizzell y Grinstead establecen al respecto. “El objetivo central de la unidad es el producto de aprendizaje que capacita al individuo para hacer frente a un tipo de situación vital que se le presente”.⁽¹⁶⁾

A vía de ejemplo, algunos Objetivos Centrales:

- Capacidad para comprender e interpretar la vida de la comunidad;

15.- William Burton: Obra citada

16.- Jones, Grizzell, Grinstead: Obra citada.

- Capacidad para valorar la importancia y significación de los recursos naturales;
- Capacidad para contribuir al cuidado, conservación y preservación del paisaje de la comunidad;
- Capacidad para elegir conscientemente las posibilidades de continuación escolar;
- Capacidad para manejar fuentes de información y para interpretar datos y símbolos; - Etc., etc.-

Toda capacidad supone complejos de aprendizaje, por lo cual un sujeto que posee una capacidad de comprender e interpretar la vida de su comunidad, por ejemplo, significa que tiene informaciones y conocimientos sobre la vida de la comunidad; significa que tiene actitudes solidarias y críticas sobre la vida de su comunidad, significa que posee hábitos relacionados con la conservación, aseo, cuidado y mejoramiento de su comunidad; etc..-

Informaciones, conocimientos, actitudes, hábitos conforman productos de aprendizaje que –integrados- estructuran capacidades.

¿Cuándo un sujeto realmente está capacitado para la conservación y cuidado de su salud? Cuando posee informaciones y conocimientos sobre salud, enfermedades, normas higiénicas; cuando ha cultivado habilidades y destrezas técnico-manuales relacionadas con la alimentación, la recreación, el trabajo, la vivienda; cuando posee actitudes científicas .

De ahí que el gran propósito de toda Unidad es el **OBJETIVO CENTRAL**.

Los objetivos auxiliares o específicos, por consiguiente, deben llevar a la obtención de los objetivos generales o centrales.

A su vez, todo objetivo central alcanzado tiene relación con otros objetivos centrales; el aprendizaje de una cosa está relacionado con otros tipos de aprendizajes.

De ahí que en una Unidad se llega a objetivos a los que no se trataba de llegar directamente. Son objetivos resultantes como derivación de los aprendizajes obtenidos.

Generalmente estos objetivos indirectos o concomitantes se expresan como **ACTITUDES**.

En conclusión, los Objetivos Centrales representan el gran propósito de toda Unidad por lo cual el maestro que prepara la Unidad Básica debe tener total y clara conciencia de dichos objetivos centrales.

5.4.- Contenidos de la Unidad

De acuerdo con el TEMA elegido y con los **OBJETIVOS CENTRALES** se procede a establecer cuáles pueden ser los subtemas o problemas particulares convenientes y adecuados para ser abordados por los alumnos, que signifiquen –por una parte- abarcar en su integridad el tema elegido y –por otro lado- comprender contenidos culturales que efectivamente apunten a lograr los objetivos centrales.

Es aconsejable que los contenidos seleccionados se planteen en forma de interrogantes.

Para determinar los contenidos de la Unidad recomendamos recurrir a una Tabla de Especificaciones, parecida a la que Tyler aconseja para la elaboración de objetivos específicos.

En esta forma, el profesor puede hacer el siguiente esquema:

ESQUEMA PARA DETERMINAR CONTENIDOS DE UNA UNIDAD (Esquema N° 2)

OBJETIVOS GENERALES	Tema: “Mi comunidad; cómo son sus gentes, qué hacen y qué anhelan.”
1. Capacidad para comprender la vida de la comunidad. 2. Capacidad para manejar fuentes de información relativas a la vida de la comunidad y para interpretar datos de la vida de la comunidad.	a) ¿Cuáles son las características de la comunidad? b) ¿Qué actividades económicas desempeñan los miembros de la comunidad? c) ¿Cuáles son las principales actividades socio-culturales que se realizan en la comunidad? d) ¿Cómo se vincula mi comunidad con otras comunidades? e) ¿Cuáles son y qué hacen las instituciones de la comunidad? f) ¿Qué podemos hacer nosotros por nuestra comunidad? g) ¿Cuál será el futuro de nuestra comunidad.

Elaborado el esquema de contenidos, el profesor debe preceder a un análisis crítico de los mismos para establecer su validez y aceptación. -

5.5.- Objetivos Específicos de la Unidad

Estos constituyen uno de los elementos básicos de la Unidad ya que expresan los productos del aprendizaje buscado o alcanzado.

Además de lo anterior, los objetivos específicos connotan los aprendizajes que llevan a una capacidad. Finalmente, los objetivos específicos limitan y determinan las actividades de una Unidad. –

El profesor Mario Leyton S.⁽¹⁷⁾ reseña en tres los criterios básicos para la formulación de los objetivos:

- a).- “La formulación de un objetivo deberá indicar, en alguna forma, tanto el tipo de consulta deseada como el tipo de situación en que deberá producirse.”
- b).- “Los objetivos deben formularse en términos de la conducta que se desea del alumno y no en términos de la conducta del profesor.”
- c).- “Los objetivos deben formularse en un nivel de especificación tal que, para cada uno de ellos, sea posible interferir fácilmente algunas actividades del aprendizaje apropiadas para ayudar a los alumnos a alcanzar los objetivos.”

En consecuencia, para poder formular los Objetivos Específicos de la Unidad, el maestro debe -antes que nada- precisar cuáles son las conductas a desarrollar.

Enseguida, con las conductas y los contenidos de la Unidad elaborar una Tabla de Doble Entrada, de tal suerte que presente una especie de ortogonales cartesianas, en que los objetivos son subgrupos del producto cartesiano respectivo.

Esta Técnica Bidimensional es aconsejada por Ralph Tyler⁽¹⁸⁾.

En relación con las conductas deseables, entendidas como “ la expresión final de los cambios o modificaciones de orden cognoscitivo, afectivo o motriz que se producen en la estructura de la personalidad del alumno mediante el proceso educativo y que el educador se propone alcanzar”⁽¹⁹⁾, cabe anotar que la Reforma Educacional, a través de los organismos correspondientes, ha configurado un esquema de CONDUCTAS GENERALES DESEABLES, tanto para el Primer Ciclo de Enseñanza Básica como para el Segundo Ciclo.

En el Primer Ciclo Básico se consultan estas ocho conductas deseables:

- a). Conocimiento y comprensión de instrumentos de comunicación, de principios, conceptos y generalizaciones;
- b). Habilidad para clasificar todo tipo de fenómenos y determinar sus funciones;
- c). Aptitudes, habilidades y hábitos de expresión personal y comunicación eficiente;
- d). Habilidad para manejar fuentes de información o interpretar datos y símbolos;
- e).- Habilidad para resolver situaciones problemáticas y aplicar la conclusión a situaciones nuevas;
- f).- Aptitudes, valores y hábitos que permitan la integración dinámica a la vida familiar y de la comunidad;
- g).- Habilidades y destrezas técnico-manuales y sus valores en relación con la vida del trabajo y la satisfacción de necesidades inmediatas;
- h).- Actitudes, ideales, valores e intereses sociales que capaciten para la vida en una sociedad democrática en constante cambio.-

En cuanto al Segundo Ciclo Básico se ha elaborado hasta este instante, un esquema tentativo de conductas deseables, entre las cuales distinguen:

- a).- Conocimiento, comprensión e interpretación adecuados de los instrumentos esenciales de comunicación social; de métodos y abstracciones en los diferentes campos;
- b).- Habilidad para comprender, analizar, relacionar y evaluar fenómenos desde el punto de vista cualitativo y cuantitativo;
- c).- Habilidad para manejar fuentes de información, analizar, relacionar, sintetizar e interpretar datos y símbolos;
- d).- Valores, habilidades, destrezas físicas, técnico-manuales, científicas y artísticas que capaciten para la vida del trabajo o para la continuación de estudios;
- e).- Actitudes respecto a la defensa e incremento de los recursos naturales;

17.- Mario Leyton S.: “Principios e instrumentos básicos del aprendizaje curriculum”. Apuntes mimeografiados. Programa de Perfeccionamiento del Profesorado Sigo., Chile, 1966

18.- Ralph Tyler : “Syllabus for Education”

19.- Coordinación de Programas de Estudio de la Educación General Básica. “Programas de Estudio del Segundo Ciclo Básico”. Apuntes mimeografiados, 1967.

Sobre la base de las conductas deseables asignadas a cada Ciclo Básico y sobre la base de los contenidos de la Unidad, elaborados por el profesor como antes se analizó, éste procede –pues- a formular los objetivos específicos, empleando el Esquema N° 3.

Como observamos en el esquema anterior, los OBJETIVOS ESPECÍFICOS se expresan en términos de resultados o productos de aprendizaje, como conducta específica que se espera alcanzar.

Como resultados de aprendizaje esperamos conocimientos –comprensiones – habilidades – hábitos – destrezas – etc.-

5.6.- Etapas de la unidad y actividades

Siguiendo con el desarrollo del esquema N° 1 (Plan de la Unidad Básica) llegamos a la columna ETAPAS DE LA UNIDAD y ACTIVIDADES.

Ya hemos definido las actividades como “conjunto de experiencias en gestación”.-

De otra forma, podemos definirla como las diversas modalidades de estudio y de trabajo de los alumnos para alcanzar los productos del aprendizaje .

Su enunciado es muy amplio.

Gertrude Whipple⁽²⁰⁾ nos ofrece este esquema de clasificación de las actividades posibles de los alumnos:

I.- Trabajo con Materiales Visuales:

- 1.- Coleccionar cuadros y otros materiales ilustrativos;
- 2.- Estudiarlos; escuchar explicaciones y formular preguntas al respecto;
- 3.- Confeccionar lista de preguntas mientras se examina y observa materiales visuales;
- 4.- Seleccionar materiales visuales para objetivar informes orales;
- 5.- Organizar y ordenar los materiales.

ESQUEMA PARA FORMULAR OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA UNIDAD (Esquema N° 3)

	CONDUCTAS	GENERALES	DESEABLES			
CONTENIDOS DE LA UNIDAD (Ejemplo:)	Conocimiento y comprensión de instrumentos de comunicación, de principios, conceptos y generalizaciones.	Habilidad para clasificar todo tipo de fenómenos y determinar sus funciones.	Aptitudes, habilidades y hábitos de expresión personal y comunicación.	Habilidad para manejar fuentes de información e interpretar datos y símbolos.	Habilidad para resolver situaciones problemáticas y aplicar la conclusión a situaciones nuevas.	Habilidades y destrezas técnico-manuales y sus valores en relación con la vida del trabajo y la satisfacción de necesidades inmediatas
1.-¿Cuáles son las características geográficas de la localidad?	1.- Conocimiento de la ubicación, límites, accidentes geográficos y condiciones climáticas de la comunidad. Comprensión de la influencia que ejercen en la vida de la comunidad.			1.2.- Habilidad Para ubicar en el mapa los accidentes geográficos y para interpretar los símbolos que figuran en mapas y cartas geográficas.	1.3. Habilidad Para determinar cuáles serían las condiciones de vida de la comunidad si las características geográficas fueran distintas	1.4. Habilidad y destrezas técnico-manuales en la construcción de maquetas representativas de las características geográficas de la comunidad.
2.-¿Qué actividades económicas desempeñan los miembros de la comunidad?	2.1.- Conocimiento de las actividades agrícolas, pesqueras, industriales, mineras, comerciales que se realizan en la comunidad	2.2.- Habilidad para clasificar las actividades económicas que se realizan en la comunidad, atendiendo a: -recursos naturales que utilizan, -volumen de población activa. -capitales que utilizan, -recursos e instrumentos.-	2.3.- Habilidad para emplear el vocabulario técnico relativo a las actividades de la vida económica.-	2.4.- Habilidad para interpretar datos y cuadros estadísticos sobre las actividades económicas de la comunidad.-	2.5.- Habilidad para calcular costos de producción agrícola e industrial.-	2.6.- Habilidad para construir gráficos de producción, de distribución y de consumo.-

20.- Gertrude Whipple : “What Pupils. Do in Activity” Course of Study Bulletin N° 1692

II.- Excursiones y visitas :

- 1.- Visitar museos, acuarios, zoológicos;
- 2.- Visitar instituciones para requerir informaciones y materiales;
- 3.- Observar demostraciones de procesos; por ej.: manufactura de jabón; elaboración de papel.-

III.- Estudio de Problemas :

- 1.- Investigar para responder preguntas importantes;
- 2.- Consultar enciclopedias y textos para obtener informaciones;
- 3.- Escribir a firmas comerciales solicitando informaciones y materiales;
- 4.- Interpretar mapas, hacer localizaciones;
- 5.- Realizar experimentos;
- 6.- Discutir informaciones de diferentes fuentes; determinar la seguridad de fundamentos contradictorios;
- 7.- Organizar material de lectura para informes orales y escritos;
- 8.- Relatar informes;
- 9.- Redactar informes breves;
- 10.- Preparar una bibliografía de libros usados en el estudio. –

IV.- Apreciación de Literatura:

- 1.- Leer historias interesantes;
- 2.- Leer poemas;
- 3.- Escuchar lecturas informativas. -

V.- Ilustración y Construcción:

- 1.- Preparar cartas y diagramas;
- 2.- Dibujar y construir mapas; mapas económicos, mapas en relieve, mapas ilustrados;
- 3.- Preparar escenarios para dramatizaciones;
- 4.- Construir maquetas. -

VI.- Presentación de informes:

- 1.- Sugerir modos interesantes para la presentación de informes;
- 2.- Preparar boletín informativo;
- 3.- Escribir dramatizaciones. -

VII.- Pruebas y Test :

- 1.- Pasar pruebas informales y test;
- 2.- Preparar test para otros alumnos;
- 3.- Elaborar gráficos de rendimientos. -

Por su parte, Luis C. Mosaman⁽²¹⁾ nos ofrece las siguientes actividades de aprendizaje:

- 1.- Exploraciones, experimentaciones, investigaciones, averiguaciones, colecciones, interrogaciones;
- 2.- Creaciones, invenciones, proyectos, construcciones, planificaciones;
- 3.- Discusiones, conversaciones, informes, participaciones;
- 4.- Juicios, evaluaciones, consideraciones, conclusiones, resúmenes;
- 5.- Recreaciones, juegos, cantos, danzas;
- 6.- Elaboración de informes, dibujos, composiciones, pinturas, esculturas;
- 7.- Repeticiones, recitaciones;

Finalmente, Paul Diedrich⁽²²⁾ ordena las posibles actividades de aprendizaje en ocho grupos:

I.- Actividades Visuales :

- 1.- Leer;
- 2.- Mirar cuadros;
- 3.- Observar experimentos, demostraciones y exhibiciones;
- 4.- Observar a otras personas mientras trabajan o juegan;

21.- Luis C. Mosaman: "The Activity Concept" Edic. Mc.Millan. New York.- 1938

22.- Paul B. Diedrich: "A Master List of Types of Pupils Activities" Educational Research Bulletin College of Education; Ohio State Univ. Volumen 15; Septiembre 1936

II.- Actividades Orales :

- 1.- Establecer un hecho o principio;
- 2.- Relatar un hecho;
- 3.- Contestar preguntas;
- 4.- Ofrecer sugerencias;
- 5.- Expresar opiniones;
- 6.- Realizar entrevistas,
- 7.- Dirigir una Discusión;

III.- Actividades Auditivas :

- 1.- escuchar la explicación del material;
- 2.- Escuchar una conversación o discusión;
- 3.- Escuchar una obra teatral .-

IV.- Actividades de Escritura :

- 1.- Escribir una historia o ensayo o poema;
- 2.- Escribir un informe;
- 3.- Copiar material;
- 4.- Hacer un esquema o resumen o lista;
- 5.- Completar un cuestionario. -

V.- Actividades de Dibujo :

- 1.- Dibujar o pintar cuadros;
- 2.- Dibujar gráficos, cartas, diagramas;
- 3.- Dibujar mapas. -

VI.- Actividades Motoras :

1. Realizar experimentos;
- 2.- Seleccionar materiales;
- 3.- Construir modelos, muebles, maquetas;
- 4.- Dramatizar;
- 5.- Bailar.-

VII.- Actividades Mentales :

- 1.- Imaginar;
- 2.- Memorizar;
- 3.- Descubrir problemas;
- 4.- Analizar factores,
- 5.- Encontrar relaciones;
- 6.- Tomar decisiones. -

VIII.- Actividades Emocionales:

1. Desarrollar hobbies;
- 2.- Participar.

Es indudable que la clasificación de Diedrich es muy elemental y discutible. ¿Acaso las actividades visuales, orales y todas las demás no implican actividades mentales?

¿Acaso en las actividades visuales, orales y las demás no existe el ingrediente emocional?

Personalmente no somos partidarios las actividades de una Unidad, excepto que la clasificación sea en función de las Etapas de la Unidad.-

De esta manera podríamos hablar de Actividades de Motivación, de Actividades de Desarrollo y Actividades de Culminación.-

Sobre la base de este criterio entregamos la lista siguiente:

I.- Actividades de Motivación :

- 1.- Visitas programadas;
- 2.- Observación, comentario y descripción de exposiciones de motivación;
- 3.- Discusión de problemas;

- 4.- Charlas; conferencias;
 - 5.- Concursos literarios y de pintura;
 - 6.- Proyección y comentarios de películas;
 - 7.- Excursiones planificadas;
 - 8.- Lecturas comentadas;
 - 9.- Lecturas dramatizadas;
 - 10.- Comentarios de acontecimientos de actualidad.
- II.- Actividades de Desarrollo:
- 1.- Entrevistas;
 - 2.- Experimentaciones;
 - 3.- Investigaciones;
 - 4.- Redacción de informes;
 - 5.- Relación de informes;
 - 6.- Discusión de informes y conclusiones;
 - 7.- Interpretación de gráficos, diagramas, cuadros estadísticos;
 - 8.- Lectura de mapas;
 - 9.- Lecturas informativas y literarias;
 - 10.- Redacción de composiciones lógicas y literarias;
 - 11.- Confección de gráficos, cuadros estadísticos y líneas de tiempo;
 - 12.- Solución de problemas;
 - 13.- Dibujos, pinturas modelado, escultura, tallado;
 - 14.- Trabajos de pequeña plástica;
 - 15.- Confección de mapas;
 - 16.- Completación de mapas-mudo;
 - 17.- Construcción de mesas de arena o maquetas;
 - 18.- Ilustraciones;
 - 19.- Confección de álbumes;
 - 20.- Confección de muestrarios, insectarios, herbarios;
 - 21.- Creación de cuentos o historietas;
 - 22.- Dramatizaciones;
 - 23.- Recitaciones;
 - 24.- Cantos y Danzas;
 - 25.- Realización de proyectos sencillos;
 - 26.- Composición de escenas;
 - 27.- Completación de cuestionarios. –
- III.- Actividades de Culminación:
- 1.- Confección colectiva de cuadros sinópticos, resúmenes;
 - 2.- Foros, mesas-redonda;
 - 3.- Preparación y organización de exposiciones;
 - 4.- Ejercicios de selección múltiple;
 - 5.- Crítica de realizaciones;
 - 6.- Crítica de los comportamientos individuales y de grupo;
 - 7.- Ordenación de materiales elaborados;
 - 8.- Preparación de Diarios Murales;
 - 9.- Confección de Boletín Informativo de lo estudiado. -

Ahora bien, la selección de las posibles actividades depende de la consideración de dos factores ya analizados: los contenidos de la Unidad y los objetivos específicos de la misma. Para los efectos de esta selección recomendamos que el profesor que planifique la Unidad Básica utilice el siguiente esquema .

Se advierte que las actividades seleccionadas se establecen de acuerdo a la ETAPA de la Unidad

(Actividades para la motivación, Actividades para el Desarrollo y Actividades para la culminación) y también se eligen según el TIPO de APRENDIZAJE (Actividades que implican aprendizajes comunes; actividades que implican aprendizajes individuales).-

5.7.- Los Recursos de la Unidad Básica

El éxito de las actividades de los alumnos depende de una buena previsión de los recursos necesarios. En términos generales vamos a entender por recursos todos los medios humanos y no humanos que facilitan la funcionalidad de las conductas específicas en situaciones determinadas.

ESQUEMA PARA LA DETERMINACIÓN DE ACTIVIDADES DE UNA UNIDAD (Esquema N° 4)

CONTENIDOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES	
		Aprendiz. Comunes	Aprendiz. Individuo.
1.- ¿Cuáles son las características geográficas de la localidad? 2.- ¿Qué actividades económicas desempeñan los miembros de la comunidad? 3.- Etc.- 4.- Etc.,	1.- Conocimiento de la ubicación, límites, accidentes geográficos y condiciones climáticas de la comunidad y comprensión de la influencia que ejercen en la vida de la comunidad. 2.- Conocimiento de las actividades agrícolas, pesqueras industriales, mineras, comerciales que se realizan en la comunidad. 3.- Habilidad para emplear el vocabulario relativo a las actividades de la vida económica. 4.- Etc., 5.- Etc, etc., etc.	I.- Durante la	Motivación:

De esta manera, los recursos al servicio de una Unidad son muy variados y de distinta calidad. Por lo tanto, al hablar de recursos no puede pensarse sólo en el material didáctico; éste constituye un tipo de recursos, pero hay muchos más.

Tarea, entonces, del profesor que elabora el Plan de la Unidad Básica es precisar cuáles son los recursos necesarios para el mejor desarrollo total de la Unidad, y que favorezcan más adecuadamente las conductas generales deseables y los objetivos específicos.

Una nómina de recursos, a vía de sugerencias es la siguiente

I.- Recursos Humanos:

- 1.- Personajes típicos de la comunidad en donde se encuentra la Escuela;
- 2.- Personalidades artísticas, científicas, deportivas, sociales, religiosas, etc.
- 3.- Profesionales, técnicos, artesanos, trabajadores;
- 4.- Autoridades comunales, departamentales, provinciales;
- 5.- Los propios profesores del establecimiento. –

II.- Recursos No-humanos:

- 1.- Material didáctico;
- 2.- Libros, textos, folletos, revista, guías de turismo, guías de viaje, periódicos;
- 3.- Mapas, cartas geográficas, globos terráneos, croquis, líneas de tiempo;
- 4.- Cuadros científicos; cuadros estadísticos; gráficos circulares y de barras; presentaciones estadísticas;
- 5.- Pinturas, láminas, dibujos, litografías, fotografías;
- 6.- Películas, filmas, diapositivas;
- 7.- Museos, bibliotecas, zoos, parques, salones de exposiciones;
- 8.- Materiales de fácil y económica adquisición (mal llamados “materiales en desuso”): papeles, cartones, cartulinas, palos, alambres, corchos, lanas, etc.;
- 9.- Materiales para modelar, pastas de papel confort; plastilina; arcilla; tierra; aserrín;

- 10.- Materiales de pintura; acuarela, témpera, lápices, tierras de color;
- 11.- Lugares geográficos, históricos;
- 12.- Industrias, tiendas, almacenes, fábricas;
- 13.- Instituciones sociales, culturales, educativas;
- 14.- Implementos de experimentación;
- 15.- Pautas de visita;
- 16.- Pautas de Entrevistas;
- 17.- Guías de Estudio y de Trabajo;
- 18.- Pautas de Informe;
- 19.- Instrumentos de dibujo: reglas, escuadras, compás, papel milimetrado o cuadriculado;
- 20.- Etc., etc-

Como establecimos en página anterior, los recursos se seleccionan de acuerdo con las actividades posibles; para ello aconsejamos que el profesor planificador de la Unidad Básica haga uso de este esquema.

5.8.- El tiempo probable de la Unidad

El tiempo asignado a cada etapa (Motivación – Desarrollo – Culminación) depende de dos factores:

- a).- Del tiempo total que se dispone para el trabajo de Unidad. Lo aconsejable es una semana destinada a este tipo de trabajo;

ESQUEMA PARA DETERMINAR LOS RECURSOS NECESARIOS PARA LA UNIDAD (Esquema N° 5)

ACTIVIDADES	RECURSOS
1.- Visita programada a centros económicos de la comunidad.	1.1.- Industria XX; fábrica XX; tienda XX;
2.- Concurso literario y de Pintura sobre el tema : “ASÍ VEO Y SIENTO A MI COMUNIDAD”	1.2.- Pauta de visita;
3.- Charla por un ingeniero agrónomo sobre el tema: “”	1.3.- Informante de la visita (Gerente de la industria; Jefe de Producción de la fábrica; dueño de la tienda; etc.).-
4.- Etc	2.1.- Cuadernos de composición
5.- Etc	2.2.- Implementos de pintura. -
	3.1.- Ingeniero Agrónomo Sr.”
	3.2.- Auditorium especialmente preparado.
	4.1.- Etc.
	5.1.- Etc.
	5.2.- Etc.

- b).- De la cantidad y calidad de las actividades programadas para cada etapa.

En términos generales, y partiendo de la base de 30 horas dedicadas a una Unidad, es aconsejable distribuirlo de la siguiente manera:

- 5 horas para la Motivación
- 20 horas para el Desarrollo
- 5 horas para Culminación.

Además de la consideración cuantitativa del tiempo hay que resolver otros problemas, que dependen del factor maestro que participa en la dirección de la Unidad.

Si es uno solo profesor (por ejemplo: un profesor de 4° año Básico que es el único para el curso) no hay problema, ya que él tendría la dirección total de la Unidad, en sus tres etapas.

Pero, cuando son varios los profesores del curso en que se realiza la Unidad, ya sea porque hay un profesor por cada asignatura, o ya sea porque hay profesores de Áreas; se presentan los problemas de ubicación del profesor frente a las actividades de la Unidad y dentro de su horario semanal.

En la práctica, para resolver esta situación, se aconseja que el profesor que planifica la Unidad Básica utilice dos documentos:

- a).- el Horario del Curso,
- b).- el esquema gráfico de distribución del tiempo y profesores, cuyo formato es el siguiente:

ESQUEMA GRÁFICO PARA DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO Y PROFESORES (Esquema N° 6)

ETAPA UNIDAD	ACTIVIDADES	Tiempo Probable	FECHA	Profesor responsable
MOTIVACIÓN	1.- Visita programada a	2 h	Lunes 20 NOV. 1ª y 2ª h	Castellano
	2.- Exposición	1 h	Lunes 20 NOV 3ª hora	A. Plásticas
	3.- Charla sobre	1 h	Lunes 20 4ª hora	A. Plásticas
	4.- Concurso literario y de Afiches sobre	1 h	Lunes 20 5ª hora	Matemáticas
DESARROLLO	1.- Investigaciones por equipos sobre	2 h	Martes 21 1ª y 2ª h.	Cs. Sociales
	2. Etc.	Etc.	Etc.	Etc.

La distribución anterior corresponde a un 7° Año Básico, cuyo profesorado se desempeña por ÁREAS. De la siguiente manera:

Profesor A : Área Humanística (Castellano y Ciencias Sociales) y además tiene las horas de Educación Musical.

Profesor B : Área Científica (Matemáticas y Ciencias Naturales) y además tiene las horas de Artes Plásticas.

Profesor C : Área Tecnológica (Educación Manual y Educación para el Hogar) y además tiene las horas de Educación Física, Jefe de Curso y Actividades de Orientación.-

Vemos así que la actividad de Visita la dirige el Profesor de Castellano (Área Humanística) por corresponderle por horarios; por otro lado, se presta para dirigir dicha actividad.

La actividad de Observación, descripción y comentario de una Exposición, la dirige el profesor de Artes Plásticas que es también el profesor del Área Científica. Se presta para dicha actividad.

La actividad Charla la dirige el mismo profesor anterior. (El charlista es algún personero de la localidad).

La actividad Concurso La dirige el profesor de Matemáticas, que es también el profesor de Artes Plásticas. Y así sucesivamente.

5.9.- Ejemplo de una Unidad Básica

Completaremos este análisis sobre la Unidad Básica ofreciendo un ejemplo desarrollado de una de ellas.

Como antecedentes generales, digamos que es un Plan para un 7°Año Básico que funciona con el sistema de ÁREAS.

En consecuencia, atienden todas las asignaturas del curso, TRES PROFESORES, en la siguiente forma:

– Profesor A: Área Humanística y Educación Musical.

– Profesor B : Área Científica y Artes Plásticas.

– Profesor C : Área Tecnológica y Educación Física, Jefe Curso y Actividades de Orientación.

El HORARIO de este curso, habitualmente es:

Hrs.	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO
1ª	Castellano	Cs. Naturales	Cs. Sociales	Castellano	Religión	A. Plásticas
2ª	Castellano	Cs. Naturales	Cs. Sociales	Castellano	Religión	Ac. Ort.
3ª	A. Plásticas	E.T.M.	Matemáticas	Cs. Naturales	Cs. Sociales	Ac. Ort.
4ª	Matemáticas	E.T.M.	Matemáticas	E. Musical	E. Física	Matemáticas
5ª	Matemáticas	E.T.M.	E. Física	E. Musical	E. Física	Castellano

TEMA : “CONOZCAMOS LA VIDA DE NUESTRA COMUNIDAD, A TRAVÉS DE SUS ACTIVIDADES, INSTITUCIÓN COSTUMBRES”

CURSO : 7° AÑO “A”.- **ESTABLECIMIENTO :** Escuela N° .- **LOCALIDAD** Maipú.- **FECHA INICIACIÓN:** 7 NOV.

N° ALUMNOS CURSO : 42 alumnos.- **JORNADA:** Mañana.- **SEXO:** Mixto.- **N° TOTAL HRS UNIDAD:** 30 hrs.

FECHA TÉRMINO: 12 NOV.

OBJETIVOS CENTRALES:

- a).- Capacitar para analizar y comprender los factores que condicionan la vida de la comunidad.
- b).- Capacitar para la comprensión e interpretación de la vida de la comunidad.
- c).- Capacitar para la participación consciente en la vida de la comunidad.-

CONTENIDOS:	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ETAPAS UNIDAD y ACTIVIDAD	RECURSOS	TIEMPO PROBABLE	PROFESOR RESPONSABLE
1.- ¿Qué factores naturales favorecen o impiden el desarrollo de la vida de mi comunidad?	1.- Conocimiento de las diversas actividades e instituciones de la comunidad.	I.- MOTIVACIÓN: 1.- Visita programada a instituciones de la comunidad. -	1.1.- Guías o Pautas de Visita. 1.2.- Funcionario Informante.	(5 Horas) 1.- 2 hrs.	1.- Castellano.
2.-¿Qué actividades económicas desempeñan los miembros de mi comunidad?	2.- Conocimiento de niveles de alfabetismo, de producción, de precios, de comercio, de población activa, etc., de la comunidad	2.- Observación, descripción y comentario de exposición de expresiones gráficas y concretas sobre la vida de la comunidad.	2.- Maqueta de la comunidad, láminas, dibujos, fotografías y cuadros estadísticos. -	2.- 1 “	2.- Artes Plásticas.
3. ¿Qué instituciones económicas existen en mi comunidad?	3.- Conocimiento y comprensión de las características de la flora, fauna y accidentes naturales de la comunidad y su influencia en el desarrollo de la vida de la comunidad.	3.- Charla sobre el tema “Qué es una comunidad y cuál es el papel de sus integrantes”.	3.- Charlista.	3.- 1 hrs.	3.- Matemáticas.
4.-¿Qué actividades relacionadas con la salud, la educación, las informaciones y la recreación desarrollan los miembros de la comunidad y que instituciones existen al respecto?	4.- Habilidades para clasificar las actividades e instituciones de la comunidad	4.- Concurso literario y de afiches sobre el tema: “Esta es mi comunidad	4.- Papel de dibujo; implementos de pintura; cuadernos.-	4.- 1 hrs	4.- Matemáticas
		II.- DESARROLLO: 1.- Investigación, por equipos de cada uno de los problemas de la Unidad (6 problemas)	1.- Folletos, Guías de turismo; personajes y personas de la comunidad.	20 horas) 1.- 1 hrs.	1.- Cs. Naturales; Cs Sociales.
		2.- Redacción de informes y de conclusiones.	2.- Pautas para redacción de informes y conclusiones.	2.- 1 hrs.	2.- Castellano.
		3.- Relación de informes y discusión de conclusiones	3.- Informes de cada grupo.	3.- 4 hrs.	3.- Prof. Jefe Castellano y Educ. Física.
		4.- Confección de cuadros estadísticos y gráficos.	4.- Papel carátula o envolver.	4.- 2 hrs.	4.- Matemáticas.

CONTENIDOS:	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ETAPAS UNIDAD y ACTIVIDAD	RECURSOS	TIEMPO PROBABLE	PROFESOR RESPONSABLE
5.- ¿Cuáles son las costumbres más típicas de la comunidad y como se realizan o celebran?	5.-Habilidades para confeccionar e interpretar gráficos y cuadros estadísticos sobre aspectos de la vida de la comunidad	5.- Elaboración de un proyecto relacionado con la vida de la comunidad	5.- Papel cuadriculado o milimetrado; implementos	5.- 4 hrs.	5.- Educ. Téc. Manual
6.- ¿Dónde se vincula mi comunidad con otras comunidades?	6.- Habilidad para manejar fuentes de investigación	6.- Realización de una maqueta sobre aspectos de la vida de la comunidad.	6.- Aserrín, yeso, pastas, figuras modeladas, tierras de color; papeles, etc.-	6.- 4 hrs.	6.- Educ. Téc. Manual
	7.- Habilidad para interpretar fenómenos y hechos de la vida de la comunidad.	7.- Dibujo de escenas y composición de escenas sobre la comunidad.	7.- Papel de dibujo; elementos de pintura; etc.-	7.- 2 hrs.	7.- Educ. Física.
	8.- Actitudes de valoración y cooperación hacia la vida de la comunidad.	8.- Confección de mapas sobre aspectos de la comunidad.	8.- Mapas físico, político, económico, ; papel de dibujo; plantillas de mapas; etc.-	8.- 2 hrs.	8.- Cs. Naturales; Cs. Social
	9.- Actitudes y hábitos de conservación de los bienes de la comunidad.	9.- Preparación y confección de álbumes sobre la vida de la comunidad.	9.- Cuadernos, láminas, fotografías, recortes, etc.-	9.- 4 hrs.	9.- Educ. Tec. Manual.-
		III.-CULMINACIÓN: 1.- Confección y copia de cuadros sinópticos y	1.- Cuadernos de los alumnos.	(5 hrs) 1.- 1hrs.	1.- Cs. Naturales.
		2.- Foro sobre tema: "Influencia de mi comunidad en la formación de su juventud".	2.- Auditorio especialmente preparado.	2.- 2 hrs.	2.- Activ. Orientación.
		3.- Preparación y montaje exposición final alumnos.	3.- Trabajos de los alumnos; salas, gimnasio, patio.	3.- 2 hrs.	4. Art. Plásticas y Castellano.

Observemos ahora las fechas en que, de acuerdo al tiempo probable asignado a cada Etapa y Actividad, se llevarían a cabo las actividades y que profesores las dirigirían.

ETAPA UNIDAD	ACTIVIDADES	TIEMPO	FECHA	PROFESORES
MOTIVACIÓN	1.- Visita programada a Instituciones de la Comunidad.	2 HR	L. 7-XI; 1ª y 2ª horas	Castellano
	2.- Observación, descripción y comentario exposición.	1 hr	L.7 - XI; 3ª hora	A. Plásticas
	3.- Charla sobre	1 hr		
	4.- Concurso	1 hr	L.7- XI;	Matemáticas
DESARROLLO	1.- Investigaciones	2 hr	M. 8-XI 1ª y 2ª horas.	Cs. Naturales
	2.- Proyecto, maqueta y álbum	3 hr	M. 8-XI; 3ª, 4ª y 5ª hora.	Educ. Téc. Manual
	3.- Investigaciones	2 hr	Mi. 9-XI; 1ª y 2ª horas	Cs Sociales
	4.- Confección cuadros estadísticos y gráficos	2 hr	Mi. 9 -XI; 3ª y 4ª horas	Matemáticas
	5.- Dibujo y composición de escenas	1 hr.	Mi. 9-XI; 5ª hora	Ed. Tecnológica
	6.- Investigaciones	1 hr.	J. 10-XI; 1ª hora	Castellano
	7.- Redacción informes y conclusiones.	1 hr.	J. 10-XI; 1ª hora	Castellano
	8.- Confección de mapas	1 hr.	J. 10-XI; 2ª hora	Cs. Naturales
	9.- Confección de mapas	1 hr.	J.10-XI; 3ª hora	Cs. Sociales
	10.- Proyecto, maqueta y álbum	1 hr.	J.10-XI; 3ª hora	Cs. Sociales Profesor Jefe
	11.- Relación de informes y discusión de conclusiones	1 hr. 2 hr. 1 hr. 1 hr.	V.11-XI; 1ª y 2ª	Castellano
	12.- Dibujo y composición escenas	1 hr.	V.11-XI; 3ª hora	Profesor Jefe Ed. Tecnológica
CULMINACIÓN	1.- Confección y copia cuadros	1 hr.	S.12-XI; 1ª hora	Cs. Naturales
	2.- Foro sobre	2 hr	S.12- XI; 2ª y 3ª	Activ. Orientac.
	3.- Preparación y montaje		S.12- XI; 4ª y 5ª h	Artes Plásticas Castellano

En cuanto a las formas de estudio y trabajo que involucran las diversas actividades programas tenemos este panorama:

I.- Actividades de Motivación:

- a).- Visita programada; colectiva (todos los alumnos a la vez) ;
- b).- Exposición colectiva;
- c).- Charla : colectiva;
- d).- Concurso: el grupo-curso se divide en dos grupos ; un grupo participa en el Concurso Literario; el otro grupo participa en el Concurso de Afiche; trabajo individual dentro de cada grupo.

II.- Actividades de Desarrollo:

- a).- Investigaciones: el Curso se divide en 6 equipos (1 equipo por cada problema).

Dentro de cada equipo hay estas modalidades de trabajo:

- trabajo de todo el equipo (discusiones, intercambio ideas, etc.).
- trabajo individual (monografías, entrevistas, etc.).
- b).- Redacción de informes y de conclusiones: trabajo dentro de cada equipo (por lo tanto, habrá seis informes parciales).
- c).- Relación de informes y discusión de conclusiones, colectivo (participan todos los alumnos del curso; cada equipo ha designado un RELATOR; éste expone lo realizado por el equipo y presenta las conclusiones; otro miembro del equipo informante dirige el debate; los demás alumnos del curso intervienen, preguntan, piden datos, etc.).
- d).- Confección de cuadros estadísticos y gráficos: colectivo e individual.
- e).- Elaboración del proyecto sobre la comunidad, realización de una maqueta y confección álbumes: para la realización de estas tres actividades el Curso se divide en TRES grupos, de acuerdo a los intereses de los alumnos: los humanista-científicos; los técnicos y los artísticos. Los tres grupos trabajan simultáneamente en su actividad específica.
- f).- Dibujo y composición de escenas: individual. Cada alumno desarrolla su propia inspiración y pone en juego sus propias capacidades.
- g).- Confección de mapas : individual. Cada alumno desarrolla su propia idea y pone en juego sus conocimientos y habilidades.

III. Actividades de Culminación:

Las tres actividades programadas para esta Etapa se desarrollan colectivamente.

En consecuencia, a través de toda la Unidad hay trabajo:

- colectivo
- por equipos
- de grupo
- individual.

6.- Pasos posteriores a la elaboración de la La Unidad Básica

Una vez elaborado el Plan de la Unidad Básica que abarca la base de PLANIFICACIÓN dentro del proceso de Planeamiento, sucede la fase de DISCUSIÓN Y APROBACIÓN

La Discusión y Aprobación supone dos tipos de trabajos de organización:

- 6.1.- Trabajos de los Profesores
- 6.2.- Trabajos de los Alumnos

Analizaremos por separado ambas situaciones:

6.1.- Trabajos de los Profesores

Los profesores del Curso en el que se piensa realizar la Unidad, se reúnen en Consejo Técnico para discutir y aprobar el Plan de Unidad Básica.

Para tales efectos, antes de celebrar dicha reunión es conveniente entregar a cada profesor un ejemplar del Plan de Unidad Básica.

De tal manera, cuando el Consejo se realice, todos los profesores están bien interiorizados de la materia de discusión.

En el Consejo mismo, que dirige alguno de los profesores participantes en la Unidad o el Jefe del Establecimiento, sirve de relator el profesor o uno de los profesores que elaboró el Plan de Unidad Básica.

Dado el informe se discute y como resultado de dicha discusión surge el Plan Definitivo de la Unidad Básica, desde el punto de vista de los profesores.

Aprobado el Plan se procede a explicar cuáles son las tareas y funciones que cada profesor le corresponderá cumplir una vez que la Unidad se lleve a la práctica.

Por ejemplo:

- a).- El profesor encargado de la visita programada deberá preocuparse:
 - de elegir las instituciones que se visitarán;
 - de conseguir un personero de dichas instituciones que en el día de la visita pueda informar a los alumnos;
 - de asegurar el día y hora de la visita;
 - de preparar una Pauta o Guía de la visita para el uso de los alumnos;
 - etc., etc.-
- b).- El profesor encargado de la Exposición de Motivación deberá preocuparse :
 - de elegir el lugar adecuado para la instalación de la Exposición;
 - de seleccionar el material gráfico y concreto que se exhibirá;
 - de preparar su montaje;
 - de preparar una breve relación informativa para ilustrar a los alumnos;
 - etc., etc.-
- c).- El profesor encargado de la Charla deberá preocuparse de :
 - elegir la persona adecuada;
 - entrevistar dicha persona para comprometerla y explicarle el sentido y alcance del tema sugerido;
 - preparar el auditorium aconsejable;
 - etc., etc.-

En esta forma, llegado el momento de realización está todo preparado y organizado.

La última tarea que debe resolver el Consejo Técnico de los profesores es fijar el día y hora de reunión con los alumnos para informarles de la Unidad.

Se establece qué profesor dará la información general, y que tareas previas es conveniente asignar a los alumnos.

6.2.- Trabajo de los Alumnos

La fase de Discusión y Aprobación implica también la participación de los alumnos que deberán llevar a cabo la Unidad.

En una reunión, a la que deben asistir todos los profesores que tendrán a cargo la orientación y dirección del aprendizaje, se da a conocer a los alumnos la Unidad.

Se les informa del tema, del número de horas destinadas a la Unidad, del horario de la misma, de las actividades básicas a cumplir en cada Etapa de la Unidad.

Luego, se entra al diálogo con ellos para establecer cual es –a juicio de los propios alumnos- la importancia de dicho trabajo, lo que podrán alcanzar con el estudio y trabajo, qué problemas les interesan, etc., -

Una vez concluida esta fase se procede a organizar a los alumnos : se forman los equipos, se fijan tareas individuales, se organizan los grupos, etc.

Luego, cada profesor informa de algunos aspectos esenciales de las actividades que les corresponde dirigir.

Así el profesor encargado de la visita expone que lugares se visitarán; que deben hacer durante la visita, etc.

Vale decir, esta reunión con los alumnos persigue no sólo informarlos, sino también crear un clima favorable.

Finalmente se asignan algunos trabajos previos de los alumnos, tales como:

- preparar materias aprendidas en las asignaturas y que den informaciones relacionadas con algunos de los contenidos de la Unidad;
- recolectar materiales apropiados;
- ensayar el manejo de Pautas o Guías;
- etc., etc.

Cumplida esta fase de Discusión y Aprobación ya se está en condiciones de proceder a la EJECUCIÓN DEL PLAN.

Esto es, la UNIDAD BÁSICA se lleva a la práctica, con lo cual deviene en UNIDAD DE APRENDIZAJE.

Así, la visita programada se realiza; la charla, se realiza; el Concurso, se realiza; etc. .-

Cada una de las situaciones que se llevan a cabo se van registrando en Registro de la Unidad, considerando la forma cómo se cumplen, las dificultades que se presentan, los comportamientos de los alumnos, los hechos anecdóticos, etc., etc., esto es, el proceso vital mismo que se observa y que acontece.

Terminada la EJECUCIÓN DE LA UNIDAD se entra a la fase final de Evaluación del trabajo finalizado.

Esto supone que –una vez realizada la Unidad por los alumnos- se llevan a cabo reuniones de evaluación.

Por una parte, reuniones con los alumnos que participaron para establecer que aspecto del trabajo les agradó más y porqué; que nuevas informaciones y conocimientos alcanzaron; que habilidades, hábitos y actitudes pusieron en juego, cultivaron o les fueron estimuladas; qué situaciones les presentaron mayor dificultad; que hechos curiosos, anecdóticos, interesantes les acontecieron; que técnicas de estudio pusieron en práctica; que forma de trabajo realizaron; etc.-

Por su parte , la evaluación supone reuniones de los profesores que intervinieron en la organización y dirección de la Unidad para establecer:

- comparaciones entre la Unidad Básica y la Unidad de Aprendizaje;
- productos del aprendizaje logrados por los alumnos;
- dificultades encontradas y soluciones dadas;
- comportamiento de los alumnos;
- proyecciones del trabajo realizado;
- etc., etc.
- etc., etc.

Concluyendo, si queremos graficar todo el proceso de planeamiento de una Unidad, tenemos este panorama:

1ª ETAPA	2ª ETAPA	3ª ETAPA	4ª ETAPA
Elaboración del PLAN DE LA UNIDAD BÁSICA.-	Discusión y Aprobación del Plan de la Unidad Básica.	Realización en la práctica de la Unidad Básica : se transforma en UNIDAD DE APRENDIZAJE.	Evaluación de la UNIDAD de APRENDIZAJE.

CUADRO SÍNTESIS DEL CAPÍTULO SEXTO

Las Unidades Y El Problema Del “Como” En El Proceso De Enseñanza Aprendizaje

1.- La Unidad como método didáctico

2.- Definiciones y clasificaciones de las Unidades

- 2.1.- Definición y clasificación de Morrison.
- 2.2.- Según Keeler y Sweet.
- 2.3.- Según Jones, Grizzell y Grinstead.
- 2.4.- Según Caswell y Campbell.
- 2.5.- Según Smith.
- 2.6.- Nuestra definición

3.- Importancia y requisitos de la Unidad

- 3.1- Posición de Alberty.
- 3.2.- Requisitos esenciales.

4.- Las Unidades dentro del esquema general del Planeamiento

- 4.1.- Fases del planeamiento en general.
- 4.2.- Unidad y planeamiento.

5.- El Plan de la Unidad Básica

- 5.1.- Estructura del Plan.
- 5.2.- El tema de la Unidad.
- 5.3.- Datos Generales del Plan.
- 5.4.- Los Objetivos Centrales.
- 5.5.- Los Contenidos de la Unidad
- 5.8.- Los Recursos.
- 5.9.- El tiempo probable.
- 5.10.- Desarrollo completo de un ejemplo de Unidad Básica para 7° Año.

6.- Pasos Posteriores a la elaboración de la Unidad Básica

- 6.1.- Trabajo de los Profesores.
- 6.2.- Trabajo de los Alumnos.
- 6.3.- Ejecución de la Unidad Básica: La UNIDAD DE APRENDIZAJE.
- 6.4.- Evaluación de la Unidad de Aprendizaje.

PROBLEMAS DEL CAPÍTULO VI

A.- Ejercicios

- 1.- Explique analíticamente la definición de Unidad que dan Keeler y Sweet.
- 2.- Elabore el título de tres temas de Unidad para un Sexto Año Básico.
- 3.- Elija uno de los temas por usted elaborado y determine los Objetivos Centrales.
- 4.- Con un grupo de compañeros elabore el Plan completo de una Unidad Básica, para un 8° Año Básico, sobre este título:
“QUE CAMINO SEGUIR CUANDO TERMINE MI OCTAVO AÑO BÁSICO.”

B. Discusión

- 1.- Discuta con sus compañeros cuáles serían las más adecuadas actividades de motivación en una Unidad cuyo tema es:
“El hombre transforma la naturaleza para tener mayores comodidades”,
En un 8° Año Básico.
- 2.- Discuta con sus compañeros cuáles son las operaciones físicas y mentales principales que encierra la actividad de investigación en una Unidad.
- 3.- Desarrolle brevemente este tema:
“Rol del maestro en la Unidad de Aprendizaje”.

Bibliografía Complementaria

- **Baxter, T.** (1938). Selección y enseñanza de una unidad de trabajo. Editorial Kapelusz. (Publicado originalmente en inglés como parte de las investigaciones del Lincoln School).
- **Burton, W. H.** (1934). The Guidance of Learning Activities. (Posteriormente traducido y adaptado en diversos ensayos y manuales como Concepto de Unidad de Aprendizaje por editoriales como Kapelusz).
- **Raup, R. B.** (1935). La unidad de instrucción y de estudios. Editorial Kapelusz. (Originalmente parte de las discusiones teóricas en el Teachers College Record).

CAPÍTULO SÉPTIMO

LOS PROCEDIMIENTOS DIDÁCTICOS, LAS FORMAS DIDÁCTICAS Y LAS ACTIVIDADES, EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

1.- Clasificación de términos

En el Capítulo Quinto, al analizar el método didáctico, señalamos que era necesario distinguir entre método, procedimiento y operación.

Esto implica aceptar que todo método se compone de procedimientos y de operaciones.

Veamos un ejemplo: el MÉTODO DE PROBLEMAS, surgido también de la idea de Dewey, nos presenta estos procedimientos:

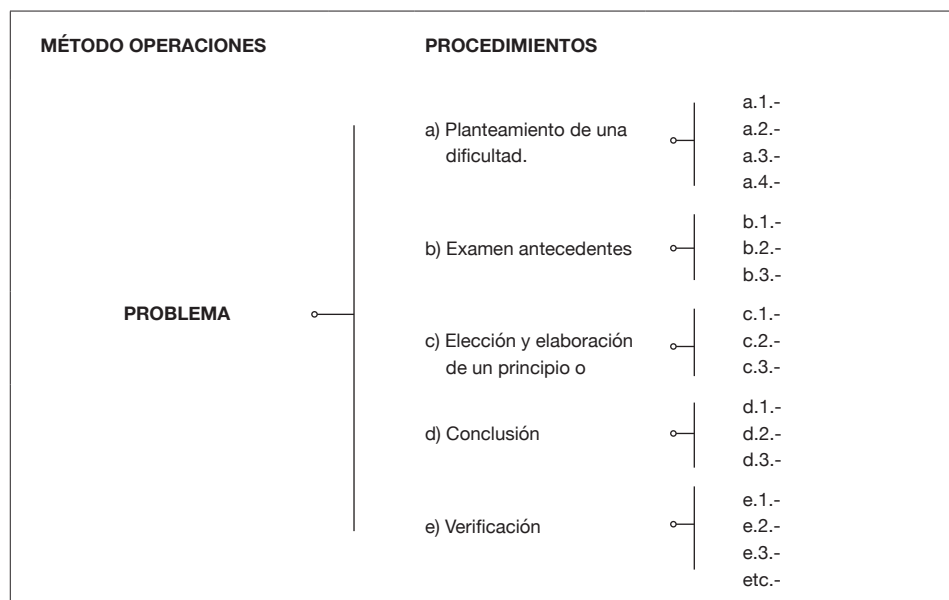
- a).- Planteamiento de una dificultad;
- b).- Examen de antecedentes;
- c).- Elección y elaboración de un principio o una hipótesis;
- d).- Conclusión, o inferencia y aplicación;
- e).- Verificación o comprobación.

A su vez, cada uno de los procedimientos supone diversas operaciones, ya sea físicas o mentales, o ambas simultáneamente.

Así, el procedimiento a) Planteamiento de una dificultad puede comprender estas operaciones:

- a.1.- Lectura de la dificultad planteada;
- a.2.- Explicación de lo leído;
- a.3.- Explicación de los términos del problema;
- a.4.- Etc.-

Tenemos así este esquema gráfico:



En consecuencia, el método es un engarce ordenado y sistematizado de procedimientos.

El Diccionario de la Lengua Española (1ª Edición, 1956) define procedimiento: “acción de pro-

ceder”. “Proceder: modo, forma y orden de portarse y gobernar uno sus acciones bien o mal; ir en realidad o figuradamente algunas personas o cosas una tras otra guardando cierto orden”.

De estas definiciones extraemos que los elementos del procedimiento sean el modo o forma de llevar a cabo las acciones ordenadamente.

Por consiguiente, los procedimientos didácticos son las formas ordenadas de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con el método que se utilice.

Stocker⁽¹⁾ expresa: “Luego de haber expuesto los más importantes principios de la enseñanza, consideraremos ahora las FORMAS DIDÁCTICAS, eso es, los procedimientos didácticos”.

“Prescindiendo de largas explicaciones teóricas llamaremos a las formas generales de la conformación didácticas, maestros y alumnos, con relación al proceso didáctico”.

De esta manera, los procedimientos didácticos producen la relación MAESTRO-MATERIA -ALUMNO.

A través de los procedimientos didácticos el maestro coloca la materia de enseñanza al servicio del educando, y además, por medio de los procedimientos didácticos, el alumno trata de coger la materia de enseñanza.

Por su parte Clotilde Guillén⁽²⁾ define el procedimiento didáctico como “la manera de ayudar al niño a aprender y a transformar el conocimiento en normas de vida, de manera que cada una de las capacidades físicas y espirituales que intervienen en ese proceso se desenvuelva en extensión y calidad”.-

2.- Clasificación de los procedimientos didácticos

Los autores nos ofrecen diversas clasificaciones de los procedimientos didácticos.

Guillén⁽³⁾ distingue tres grupos:

- a).- procedimientos de adquisición;
- b).- procedimientos de elaboración; y
- c).- procedimientos de expresión.

Respecto del principio de estos procedimientos anota :”Los procedimientos de adquisición deben poner al niño en contacto directo con las cosas y fenómenos, con las fuentes informativas”.

Los procedimientos de adquisición cumplen, así, la primera función de PONER EN JUEGO LA INTUICIÓN. “Como punto de partida de la actividad espiritual”.

Hay, en consecuencia, en estos procedimientos un contacto sensorial con los objetos. Pero esto no basta, agrega la autora que analizamos. Es necesario –además- que a continuación del contacto sensorial se produzca el segundo momento de la adquisición: la OBSERVACIÓN.

“Observar quiere decir examinar atentamente, inquirir, investigar, escudriñar con cuidado”.⁽⁴⁾

La observación, entonces, es un momento dentro de los procedimientos de adquisición.

Como la observación tiene sus límites, con lo cual no siempre encuentra con oportunidad un fenómeno que interesa estudiar, se puede provocar dicho fenómeno, para lo cual se recurre a la EXPERIMENTACIÓN que vendría a ser otro procedimiento de adquisición.

Finalmente, para Clotilde Guillén la LECTURA debe ser considerada como procedimiento de adquisición.

“El libro, testamento cultural de la humanidad, debe ser el complemento de la observación y experimentación personal del alumno”.

“Primero la observación, el trabajo personal del niño, después el contacto espiritual con el maestro y los compañeros, después el contacto directo con los libros que guardan el resultado de la observación y elaboración de las generaciones anteriores, es el orden para la adquisición de las nociones”.

Según esta autora, los procedimientos de adquisición permiten obtener una imagen clara y distinta de los objetos.

Es indudable que el punto de vista de la autora corresponde al de la Didáctica Tradicional, que tenía en “el principio de la intuición” su fundamento básico. Diesterreg, en 1835, escribía: “Partirás de la intuición y de ella pasarás al concepto”. Rein, a su vez, anotaba: “de la intuición viviente el

1.- Karl Stocker: “Principios de Didáctica Moderna” Edit. Kapelusz.- Bs. Aires; 1964

2 - 3- 4.- Clotilde Guillén: “Didáctica General y Especial”. Edit. Kapelusz. - Bs. Aires; 1959

alumno debe extraer sus conceptos abstractos, pues nada hay en la inteligencia que no haya estado antes de los sentidos.”

Por su parte, John S. Mill, al referirse a la “ciencia de los números” expresaba: “Todas las verdades fundamentales de esta ciencia reposan en el testimonio de los sentidos.”

Se trata, así, de una Didáctica sensual-empirista.

Lo básico en dicha Didáctica era la imagen, y los procedimientos de adquisición cumplían esa finalidad: llegar a una imagen clara y distinta de los objetos. Ya hemos analizado, en el Capítulo sobre el método, como Piaget reaccionó contra dicha posición.

Una vez realizados los procedimientos de adquisición tienen lugar los “PROCEDIMIENTOS DE ELABORACIÓN, cuya función es la asimilación de lo adquirido.

Dice la autora que comentamos: “Así como la adquisición trabaja sobre lo exterior al sujeto, la elaboración y asimilación son procesos puramente internos, que si en algún momento se apoyan sobre lo exterior, es solamente en busca de prueba o confrontación, en el temor de haberse desviado de la realidad”.

Como procedimiento de elaboración cita la comparación, la generalización, la síntesis, la discusión de ideas y –especialmente- la reflexión.

En cuanto a los procedimientos de expresión, para la autora citada son aquellos que permite exteriorizar las imágenes y conceptos que el alumno se ha formado, lo que se logra a través del lenguaje, del dibujo, del modelado.

Por su parte, Ángel C. Bassi⁽⁵⁾ nos presenta como procedimientos didácticos a las “vías precisas elegidas por el maestro para marchar dentro de los rumbos señalados por el método”.

Entre tales se encuentran; la observación, la experimentación, el análisis y la síntesis, la comparación, la filiación, la correlación, la comprobación, la demostración, las concatenaciones lógicas.

Ángel Bassi diferencia entre procedimientos didácticos y FORMAS DIDÁCTICAS.

Al respecto expresa: “Dentro de un mismo método y de un mismo procedimiento se puede efectuar una enseñanza haciéndole asumir tan variados aspectos expertos de no tener casi parecido el uno con el otro.”

“A esos variados aspectos que pueden tomar los métodos y procedimientos, a esas diferentes maneras de poder presentarlos o exteriorizarlos, es a lo que se llama formas didácticas”⁽⁶⁾

Destaca como las formas didácticas más usuales las siguientes: forma expositiva, forma dialogada, forma libresca, forma de discusión, forma de cuestionarios escritos.

El profesor Martín Pino, siguiendo a Santiago Hernández Ruiz y a Ángel Bassi, cita los siguientes procedimientos de enseñanza:

La observación, la experimentación, la comprensión, la abstracción, la generalización, la comprobación, la demostración, la ejercitación, la aplicación, la división, la clasificación, la definición, la conclusión, el resumen, la recapitulación.

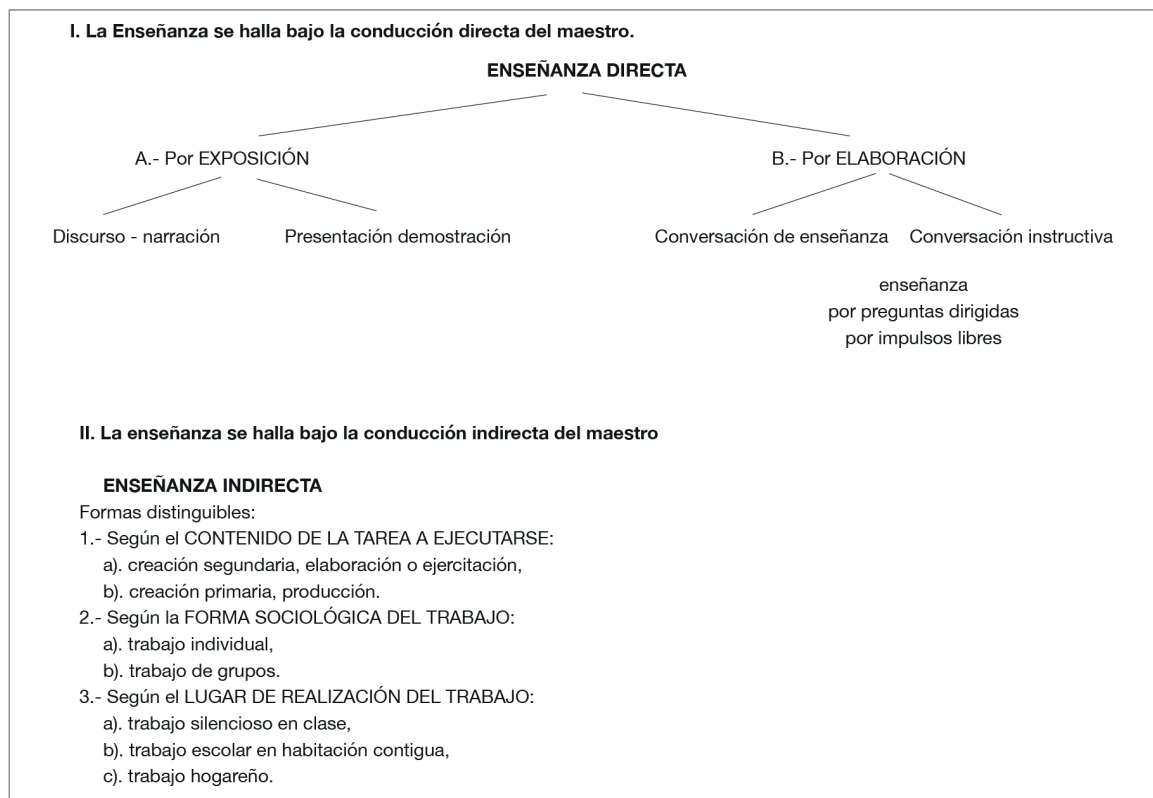
Stocker, que identifica procedimientos didácticos con formas didácticas, señala que “una clasificación de las formas didácticas típicas más importantes puede hacerse, desde el punto de vista didáctico, de dos maneras:

- a).- Podemos distinguirlas, en primer lugar, según el “portador” de la labor didáctica, mejor dicho, según la manera de distribuir la actividad entre maestro y alumnos, sobre todos con respecto a la adquisición de nuevos contenidos de formación;
- b).-Según otro principio de clasificación, puede hacerse la distinción según la estructuración de las materias y de las formas didácticas que de ellas resultan”.⁽⁷⁾

De esta manera, ofrece el esquema sinóptico siguiente:

5.- 6.- Ángel C. Bassi: “Principios de Metodología General”. Edit. Claridad.- Bs. Aires; 1939

7.- Karl Stocker : Obra citada



Luis Alves de Mattos⁽⁸⁾ caracteriza los procedimientos didácticos en función de las etapas de la clase.

De esta manera distingue como procedimientos didácticos correspondientes a la fase de presentación de la asignatura a: exposición didáctica, interrogatorio, demostración, utilización del pizarrón, manipulación del material didáctico.

En la fase de dirección de las actividades de los alumnos distingue los procedimientos de discusión dirigida y búsqueda bibliográfica como los más importantes.

Y en la fase de integración y fijación del contenido del aprendizaje destaca la recapitulación, el ejercicio, las tareas escolares, el estudio dirigido.

Los autores Valenzuela, Riquelme y Gómez Catalán⁽⁹⁾, basados en la teoría de los actores culturales, expresan: “distinguiamos tres métodos o caminos en la enseñanza ramificada:

- 1°.- Métodos para la enseñanza y aprendizaje de la Técnica;
- 2°.- Métodos para la enseñanza y aprendizaje del Arte;
- 3°.- Métodos para la enseñanza y conocimiento de la Ciencia.”

Pues bien, cada método comprende tres tipos especiales de clases, y cada tipo de clase posee sus PROCEDIMIENTOS ESPECÍFICAMENTE DIFERENCIADOS.

Así tenemos:

MÉTODOS DE LA TÉCNICA	
TIPOS DE CLASES	PROCEDIMIENTOS
Enseñanza	1.- Presentación de dificultades. 2.- Proceso de aprehensión de mecanismos. 3.- Comprobación del dominio de mecanismo
Ejercitación	1.- Actualización de mecanismos. 2.- Procesos de ejercitación. 3.- Valoración de resultados.
Aplicación	1.- Determinación de necesidades. 2.- Proceso de aplicación de mecanismos. 3.- Crítica de las realizaciones.

8.- Luiz Alves de Mattos : “Compendio de Didáctica General”.- Edit. Kapelusz. 1963

9.- D. Valenzuela M “Esquema para la tecnificación del trabajo Escolar”. Imprenta Carrión Hnos. Stgo 1954

MÉTODOS DE LA CIENCIA

TIPOS DE CLASES	PROCEDIMIENTOS
Formación	1.- Presentación situaciones objetivas. 2.- Proceso de formación de conceptos. 3.- Formulación de conceptos.
Fijación	1.- Actualización de conceptos. 2.- Proceso de fijación de conceptos. 3.- Sistematización de conceptos
Verificación	1.- Planteación de situaciones objetivas. 2.- Proceso de verificación de conceptos. 3.- Valoración de conceptos.

MÉTODOS EN EL ARTE

TIPOS DE CLASES	PROCEDIMIENTOS
Impresión	1.-Presentación de situaciones. 2.-Exaltación de motivos. 3.-Sugerencias de posibles composiciones.
Expresión	1.- Evocación de los motivos. 2. Composición individual. 3.- Crítica de la oración e interpretación.
Apreciación	1.- Presentación del material artístico. 2.- Estudio estimativo. 3.-Valor de su proyección social.

Los tres autores citados también crearon un método para la enseñanza globalizada, el MÉTODO ANALÍTICO-SINTÉTICO EN UNIDAD, en el cual se distinguen claramente los procedimientos didácticos correspondientes a cada ETAPA del método.

Así, a vía de ejemplo, en la etapa de motivación ofrecen estos procedimientos:

- 1.- Presentación de situaciones objetivas complejas.
- 2.- Análisis de los elementos culturales de las situaciones.
- 3.- Formulación de propósitos artísticos, técnicos, científicos, etc. .-

Sin entrar a discutir la concepción de los profesores Valenzuela, Riquelme y Gómez Catalán tenemos que reconocer que ellos plantearon con toda propiedad, sin que lo definieran, que es procedimiento didáctico y cuáles son esos procedimientos según el método didáctico respectivo.

En los tres autores chilenos no hay confusión ni de procedimientos didácticos, ni de formas de enseñanza, ni de formas de aprendizaje, ni de actividades, -lo que sí se da en algunos de los otros autores que aquí hemos presentado.

Con lo anterior queremos dejar establecido que no pueden identificarse:

- a).- métodos didácticos con procedimientos didácticos;
- b).- procedimientos didácticos con formas de enseñanza;
- c).- procedimientos didácticos con formas de aprendizaje;
- d).- procedimiento didácticos con actividades.

Veamos sus funciones respectivas:

- a).- MÉTODO DIDÁCTICO : “Modo de proceder del educador para orientar las experiencias de aprendizaje de los alumnos hacia fines educativos”⁽¹⁰⁾
 - b).- PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO : Formas ordenadas y lógicas de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con el método que se utilice.
 - c).- FORMAS DE ENSEÑANZA : Recursos didácticos del maestro para transmitir contenidos culturales y dirigir el aprendizaje.
- Por ejemplo, la exposición didáctica; discusión dirigida.

10.- Martín Pino: Obra citada

- d).- FORMAS DE APRENDIZAJE , Recursos didácticos que utiliza el alumno para aprender, esto es, para cambiar de sus maneras de pensar, de expresarse, de sentir y de actuar.
Por ejemplo : guías de estudio y trabajo; pautas de observación; pautas de experimentación; etc.
- e).- ACTIVIDADES ; conjunto de experiencias en gestación, o conjunto de operaciones físicas o mentales (o ambas a la vez) que el educando realiza para aprender.
Por ejemplo: observación, experimentación, composición, descomposición, comparación, medición, lectura, clasificación, etc.

Tomemos un ejemplo completo para apreciar cada uno de esos cuatro aspectos.

MÉTODO DIDÁCTICO	PROCEDIMIENTOS DIDÁCTICOS	FORMAS DE ENSEÑANZA	FORMAS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES
MÉTODO EXPERIMENTAL	1.- Planteamiento del problema.	1.1.- Expositiva. 1.2.- Interrogativa	1.1.-Heurística.	1.1.- Lectura del problema planteado. 1.2.- Comentario del problema. 1.3.- Discusión
	2.- Formulación de hipótesis probables y Determinación de una Hipótesis,	2.1.- Socrática. Etc. Etc.	2.1.- Ejecución dirigida. 2.2.- Búsqueda bibliográfica.	2.1.- Enunciación de hipótesis probable. 2.2.- Ordenación de hipótesis. 2.3.- Selección de una hipótesis. Etc.
	3.- Comprobación de la hipótesis elegida.	3.1.-Experimentación dirigida.	3.1.- Pautas de experimentación	3.1.- Realización de experimentación 3.2.- Anotación de lo observado en los experimentos. 3.3.- Asociación de resultados de los experimentos
MÉTODO EXPERIMENTAL	4.- Formulación del principio general.	Etc.	Etc.	Etc.
	5.- Aplicación del principio general.	Etc.	Etc.	Etc.

3.- Algunos esquemas

Un esquema general de procedimientos didácticos, de formas de enseñanza, de formas de aprendizaje y de actividades es el siguiente:

A.- Métodos y Procedimientos

A.1.- Método Experimental.

- 1.- Planteamiento del problema.
- 2.- Formulación de hipótesis probables y determinación de una hipótesis.
- 3.- Comprobación de la hipótesis elegida.
- 4.- Formulación del principio general.
- 5.- Aplicación del principio general.

A.2.- Método Inductivo.

- 1.- Presentación de situaciones objetivas diversas.
- 2.- Análisis de los elementos de la actuación.
- 3.- Formulación de conclusiones particulares.
- 4.- Formulación de conclusiones generales.

- A.3.- Método Deductivo.
 - 1.- Formulación de conclusión general, norma, principio, regla.
 - 2.- Análisis de la conclusión general.
 - 3.- Determinación de casos particulares de acuerdo con la conclusión general.
- A.4.- Método de problemas.
 - 1.- Planteamiento de una dificultad.
 - 2.- Examen de antecedentes.
 - 3.- Elección y elaboración de un principio o una hipótesis.
- A.5.- Método de Proyectos.
 - 1.- Formulación del propósito.
 - 2.- Preparación del proyecto.
 - 3.- Ejecución del proyecto.
 - 4.- Juicio y apreciación de los resultados.
- A.6.- Método de Centros de Interés.
 - 1.- Observación.
 - 2.- Asociación.
 - 3.- Expresión.
- A.7.- Método de Unidades.
 - 1.- Motivación
 - 2.- Desarrollo.
 - 3.- Culminación.
- A.8.- Método Psicofonético (Aprehensión de la Unidad).
 - 1.- Presentación de la dificultad
 - 2.- Proceso de aprehensión.
 - 3.- Comprobación del mecanismo adquirido.
- A.9.- Método Psicofonético (Ejercitación de la Unidad).
 - 1.- Actualización del mecanismo.
 - 2.- Proceso de ejercitación.
 - 3.- Sistematización de las dificultades

B.- FORMAS DE ENSEÑANZA

- B.1.- Forma expositiva
 - 1.- Exposición verbal o conferencia
 - 2.- Exposición dialogada
 - 3.- Exposición demostrativa
- B.2.- Forma de elaboración
 - 1.- Conversación didáctica
 - 2.- Pregunta dirigida
 - 3.- Planteamiento de problemas
 - 4.- Demostración Teórica
- B.3.- Forma mecánico-objetiva
 - 1.- Proyección de película
 - 2.- Proyección de diapositivas
 - 3.- Grabación magnetofónica
 - 4.- Demostración práctica

C.- FORMAS DE APRENDIZAJE

C.1.- Forma de Aprendizaje

- 1.- Investigación
- 2.- Búsqueda bibliográfica
- 3.- Lectura individual
- 4.- Estudio del problema
- 5.- Ilustración y construcción individual
- 6.- Manejo de Pautas y guías
- 7.- Observación directa
- 8.- Preparación de colecciones
- 9.- Experimentación individual
- 10.- Recitación

C.2.- Forma de Aprendizaje

- 1.- Discusión dirigida
- 2.- Experimentación en grupo
- 3.- Lectura comentada
- 4.- Discusión de informes
- 5.- Completación en equipo de guías de estudio
- 6.- Mesa redonda, Foro, Workshop
- 7.- Dramatización

D.- ACTIVIDADES

Las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje pueden clasificarse desde varios puntos de vista. Valenzuela, Riquelme y Gómez Catalán⁽¹¹⁾ los clasifican en tres grupos:

a) Para procesos de análisis:

- observación descriptiva e investigadora
- experimentación
- selección
- discusión
- planteación de problemas
- descomposición
- comprobación
- objetivación
- percepción de motivos.

b) Para procesos analítico-sintético:

- asociación
- comparación
- identificación
- medición
- ordenación
- apreciación
- limitación
- comprobación
- lectura
- reconocimiento
- cálculo.

c) Para procesos de síntesis:

- observación interpretativa
- clasificación

11.- Valenzuela, Dgo.; Riquelme, Berta; Gómez Catalán. : Obra citada

- colección
- información
- organización
- completación
- recomposición y composición
- demostración
- construcción
- transformación
- exposición.-

Gertrude M. Whipple, citada al comenzar el Capítulo sobre la Unidad de Enseñanza-Aprendizaje, las clasifica en siete grupos:

- a).- Actividades de recursos visuales;
- b).- Actividades de visitas y excursiones;
- c).- Actividades en el estudio de problemas;
- d).- Actividades de apreciación de la lectura;
- e).- Actividades de ilustración y construcción;
- f).- Actividades de presentación de informaciones;
- g).- Actividades de pruebas y exámenes.

Alves de Mattos⁽¹²⁾ las clasifica atendiendo a su significación del aprendizaje:

- a).- observaciones directas sobre hechos, procesos, películas y demostraciones que se presentan;
- b).- planeamiento y realización de experiencias, comprobación de hipótesis y anotación de resultados;
- c).- consulta de libros, revistas, diccionarios en busca de hechos y aclaraciones;
- d).- escuchar, leer, tomar notas, pasar en limpio apuntes y complementación con extractos de otros autores y fuentes;
- e).- formulación de dudas , discusiones, comparaciones, verificaciones;
- f).- realización de ejercicios de aplicación, composición y ensayo; organización de informes, resúmenes y sinopsis;
- g).- ejecución de trabajos y solución de problemas;
- h).- cálculos, uso de tablas; dibujo e ilustración; copia de mapas, completación e ilustración de mapas;
- i).- colección, identificación, comparación y clasificación de muestras, modelos, sellos, grabados, plantas, objetos, etc;
- j).- contestación de interrogatorios; tests; identificación de errores; corrección de errores, etc.

De acuerdo con el concepto de actividad que hemos formulado en páginas anteriores, las más generales en el proceso de enseñanza-aprendizaje son:

A.- Observación:

Es una actividad por cuanto envuelve un conjunto de experiencias en gestación, tales como conocimientos, habilidades, actitudes, etc., en gestación.

Y es también una actividad porque supone operaciones físicas o mentales, o ambas, que el educando realiza para aprender.

El profesor Pino⁽¹³⁾ la define: “Observar es poner atención ante un objeto con el fin de percibir sus características esenciales, descubrir su naturaleza e interpretar su sentido”.

Las dos formas de observación, como actividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de mayor empleo en la Escuela Básica son la observación descriptiva y la observación investigativa. Al emplear la observación como actividad de los alumnos debe tenerse en cuenta sus requisitos esenciales:

12.- Luis Alves de Mattos : Obra citada.

13.- Martín Pino: Obra citada.

- que sea ORDENADA, esto es, metódica siguiendo un camino;
- que sea COMPLETA, vale decir que se remita a lo que efectivamente interesa, que apunte al objetivo de la observación.

Cumpliendo estos requisitos se logra que el educando efectivamente vea, perciba, intuya e interiorice, y que no se quede sólo en mirar.

B.- Experimentación:

En este caso nos remitimos a la experimentación didáctica, que no es lo mismo que la experimentación científica.

La experimentación didáctica consiste en provocar situaciones con la intención de obtener conocimientos y de cultivar, formar o fortalecer habilidades, destrezas, hábitos.

Es, en el fondo una observación provocada.

¿Cómo lograr que el alumno de 4° año o 5° de la Escuela Básica adquiera un conocimiento claro y distinto de que es la fuerza de gravedad? La experimentación didáctica nos auxiliará; esto es, las observaciones provocadas, las situaciones provocadas.

La experimentación, como actividad didáctica, debe cumplir algunos requisitos:

- ser SIMPLE, esto es, cuando la experiencia apunta directamente a lo que se quiere observar (Ej. Echar azúcar en un vaso con agua y revolver; echar sal en otro vaso con agua y revolver; echar terrones de tierra en otro caso con agua y revolver; echar migas de pan en otro vaso con agua, dejar mojar y revolver; las experimentaciones apuntan a algo preciso; observar que el agua posee disolvente sobre algunas sustancias).
- ser SENCILLA, vale decir, realizada con elementos al alcance del educando y de fácil adquisición.
(Ej.: queremos demostrar la conductibilidad del calor por los metales. Un alumno toma por un extremo un alambre delgado de cobre de unos 15 cm. De largo; el otro extremo lo aplica en la llama de un mechero; en pocos instantes el calor llega a sus dedos).
- ser OBJETIVA, en el sentido de que las experimentaciones que realice el alumno le proporcionen una base real y concreta para extraer el conocimiento.

C.- COMPARACIÓN:

Consiste en confrontar dos o más objetos, presentes o ausentes, para determinar sus semejanzas y diferencias.

Por tanto, puede hacerse comparación entre objetos que están a la vista del sujeto que compara. Y puede compararse objetos ausentes, lo que NECESARIAMENTE implica poseer un conocimiento previo de lo que se quiere comparar.

Así, puedo comparar en este instante la Primera Guerra Mundial con la Segunda Guerra Mundial; son dos objetos ausentes que puedo comparar, es decir, descubrir sus semejanzas y diferencias, si poseo un conocimiento previo de ambos.

La comparación es una actividad didáctica muy valiosa porque permite una mejor comprensión. Además, la comparación educa la atención, afina la percepción, desarrolla la capacidad de relación, etc.-

D.- Demostración:

“Desde el punto de vista teórico consiste en poner en evidencia la verdad de una afirmación de otra verdad aceptada”.

Desde el punto de vista práctico la demostración consiste en presentar un modelo de acción que debe ser imitado por el alumno.

Mirada como actividad del alumno, la demostración es una manifestación tangible de algo aprendido. En este sentido, la demostración es una prueba o comprobación de algo.

Al igual que las actividades anteriores la demostración debe ser simple, sencilla, objetiva y ordenada.*

E.- Composición:

Actividad didáctica que consiste en reconstituir un todo a partir de sus partes.

Tiene gran aplicación en una enorme variedad de materias; aritmética, lectura, escritura, ciencias naturales, ciencias sociales, etc.

A través de la composición el educando realiza un proceso mental de síntesis, que le ayuda a comprender las relaciones entre el todo y las partes.

F.- Descomposición:

En este caso, la actividad didáctica consiste en separar las partes de un todo, por lo cual el proceso mental es de análisis: composición y descomposición son actividades didácticas complementarias, íntimamente interrelacionadas. -

G.- Discusión:

Actividad didáctica que consiste en examinar una materia, conteniendo y alegando razones contra el parecer de otro.

Por consecuencia, en toda discusión hay una materia o asunto (lo que se discute); hay razones (lo que se argumenta) y hay partes (los que alegan)

Como actividad didáctica, Alves de Mattos⁽¹⁴⁾ la define: “consiste en hacer que los alumnos examinen, con libertades de crítica, un asunto o problema y que expliquen sus ideas y puntos de vista”.

La discusión requiere de un conocimiento e información previos sobre un asunto o tema.

Su importancia como actividad didáctica reside en que estimula el raciocinio; desarrolla la habilidad de expresión; cultiva el pensamiento claro y exacto, socializa al educando; fomenta actitudes sociales, intelectuales y científicas. -

H.- Comprobación:

A través de esta actividad didáctica los alumnos establecen la verdad de una teoría, de un principio, de un concepto, de un hecho, cotejándolos con otra cosa.

La comprobación permite al alumno verificar la exactitud de su estudio o trabajo; también le permite satisfacer su curiosidad.

I.- Clasificación:

Consiste en agrupar objetos de acuerdo con sus semejanzas y diferencias. De esta manera, la clasificación cumple el propósito de reducir al máximo la cantidad y variedad de los objetos para conocerlos mejor.

(Hacemos presente que el término objeto lo empleamos como concepto ontológico, por lo cual abarca todo tipo de objetos) .

Fernández Riffo⁽¹⁵⁾ anota que hay tres especies de clasificación: práctica, artificial y natural.

En la clasificación práctica se toma como base del agrupamiento a los caracteres accidentales, o cambiantes, o pasajeros de los objetos: color, tamaño, forma, etc.

En la clasificación artificial hay un agrupamiento semicientífico, por cuanto se toma como base de agrupamiento a caracteres importantes, aunque no esenciales. Es lo que acontece al clasificar plantas por el número de estambres de sus flores, por ejemplo.

La clasificación natural es estrictamente científica y agrupa los objetos por sus caracteres esenciales y permanentes y de acuerdo a ciertos principios especiales.

En conclusión, la clasificación que los alumnos pueden realizar difícilmente será científica.

En una clase de Ciencias Sociales los alumnos han estudiado la provincia de Santiago. Les solicitamos que clasifiquen las actividades del hombre de dicha provincia. El criterio de clasificación puede ser práctico o artificial.

Así, algunos podrán clasificarlas en actividades económicas, actividades industriales, actividades pesqueras, etc.

Otros clasificarán en actividades productoras de bienes, actividades productoras de servicios, actividades distribuidoras de bienes, etc., etc.-

Por esto, la clasificación como actividad didáctica cumple la función de ordenar los contenidos culturales y de proporcionar una visión global de una materia.

Consecuencialmente el alumno que clasifica posee la habilidad de sintetizar y de establecer relaciones. -

14.- Luiz Alves de Mattos: Obra citada

15.- Pedro Fernández Riffo: "Lecciones de Filosofía" Imp. Universitaria, S.A. Stgo. 1947

J.- Información:

Como actividad didáctica consiste en dar a conocer algo, ya sea una experiencia, un conocimiento, una situación real, un hecho, una materia, etc.

A través de la información el educando hace un relato oral de algo, explicando, apreciando, juzgando, etc.

La información permite también conocer la manera de pensar, de sentir, y de actuar del educando. –

K.- Completación:

Es una actividad didáctica muy utilizada para evaluar determinado tipo de aprendizajes, especialmente de orden cognoscitivo.

La completación puede adoptar la forma oral, la forma escrita y la forma concreta. - En este último caso, la actividad la cumple el alumno utilizando materiales didácticos, como caracteres móviles, por ejemplo.

No debe pensarse que la completación es una actividad didáctica para ser utilizada sólo en la última fase del proceso enseñanza-aprendizaje. También puede emplearse durante el desarrollo de un proceso, para ir clarificando contenidos; también puede recurrirse a la actividad de completación para actualizar contenidos.

L.- Solución de problemas:

Consiste en dar a conocer la respuesta acertada frente a una cuestión, proposición o dificultad que se trata de aclarar.

Supone, por tanto, el planteamiento previo de la situación, que puede hacer el maestro, o que puede surgir de los propios alumnos.

En una clase sobre “El día y la noche” en un 2º Año Básico, una chica formuló este Interrogante a su maestra: “¿Por qué la luna camina y no tiene patitas?”

La profesora cogió la pregunta y reformuló al curso;” Juanita dice que la luna camina y no tiene patitas, que dicen ustedes?” Inmediatamente otra pequeña “saltó”, las culebras no tienen tampoco y caminan.”

Siguió un intercambio de opiniones bastante interesante y animado, lo que revela el valor incentivador de esta actividad.

Efectivamente, la solución de problemas pone en juego una serie de conductas específicas, informaciones, conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones, etc.-

M.- Asociación:

Actividad didáctica que permite relacionar una cosa con otra para establecer un punto común o ambas, o para que concurran a un mismo fin.

En una clase sobre “Animales Domésticos” se ha conversado sobre el perro y sus relaciones con el hombre, y lo mismo se ha hecho con el caballo, la vaca, etc. Luego, se establece una asociación entre las costumbres y formas de vida de todos esos animalitos para concurrir a determinar las características de los animales domésticos.

A través de la asociación el alumno establece algo común a dos o más cosas.

La asociación es una actividad didáctica de gran empleo en aritmética, en especial, la formación del concepto de número, descomponiendo y componiendo estructuras. El alumno asocia un conjunto con otro y va logrando comprensión del número.

N.- Lectura:

En este caso, la actividad didáctica consiste en interpretar el pensamiento expuesto en un texto impreso o escrito, recogiendo, captando, adquiriendo su contenido conceptual emotivo, vale decir, su significación.

La lectura, como actividad didáctica. No es un acto simple y mecánico, sino que es complejo y reflexivo. Supone cuatro momentos esenciales: impresión, visual; impresión auditiva; elaboración psíquica y conciencia de una significación.

Si la lectura adopta la forma silenciosa falta el momento de impresión auditiva, de entre los cuatro expuestos.

Esta actividad puede utilizarse en cualquier fase de una clase. Puede servir como actividad inicial, como actividad de orientación del estudio y trabajo o como actividad finalización. Depende de la función que se le asigne y del objetivo que se persiga.

Ñ.- Comentario:

Actividad didáctica consistente en una conversación detenida sobre algún objeto o contenido cultural.

El comentario supone un análisis y explicación breves y concisos sobre el objeto, y requiere de informaciones y conocimientos mínimos sobre dicho objeto.

Es una actividad que de preferencia se usa en el campo de las materias artísticas (redacción literaria, historia del arte) y en los contenidos de ciencias sociales.

O.- Explicación:

Actividad didáctica por la que el educando o el educador da a conocer su opinión, su convicción o su manera de entender algo.

La explicación contiene la exposición de una materia, doctrina o texto difícil por palabras o términos claros que hagan más perceptible y comprensible aquellas.

Es una actividad didáctica de enorme aplicación, puede usarse para aclarar conceptos, símbolos, operaciones, textos o trozos, leyes, reglas, principios, etc.-

P.- Construcción:

Esta actividad didáctica implica básicamente la aplicación de la energía física o manual para fabricar o hacer cosas.

La construcción o confección envuelve la puesta en marcha de habilidades y destrezas técnico-manuales.

Q.- Conclusión:

Consiste en la formulación de un juicio o de un conjunto de juicios al término de un proceso de observaciones, de experimentaciones, de comparaciones o de solución de problemas.

Supone establecer una consecuencia que se deriva de aquellos procesos. Por lo tanto, al emplear la conclusión se condensa el pensamiento en una expresión breve.

R.- Resumen:

Con esta actividad didáctica se reduce a términos breves y precisos lo esencial de un asunto y materia. Puede ser oral o escrito.

El resumen importa habilidad para distinguir las ideas esenciales y habilidad de expresión y comunicación.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje lo fundamental lo constituyen las formas de aprendizaje y las actividades de los alumnos. Por consiguiente, las formas de enseñanza, están destinadas a orientar a aquellas, de tal suerte que el aprendizaje sea activo.

CUADRO RESUMEN DEL CAPÍTULO VII

Los procedimientos didácticos, las formas didácticas y las actividades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.- Clarificación de términos

- 1.1.- Método-procedimiento-operación
- 1.2.- Formas de enseñanza
- 1.3.- Formas de aprendizaje
- 1.4.- Actividades

2.- Clasificación de los procedimientos

- 2.1.- Según Guillén de Rezzano
- 2.2.- Según Ángel Bassi
- 2.3.- Según Martín Pino
- 2.4.- Según Stocker
- 2.5.- Según Luis Alves de Mattos
- 2.6.- Según Valenzuela, Riquelme y Gómez Catalán

3.- Algunos esquemas

- 3.1.- Métodos y procedimientos
- 3.2.- Formas de enseñanza
- 3.3.- Formas de aprendizaje
- 3.4.- Actividades

PROBLEMAS DEL CAPÍTULO SÉPTIMO

A.- Ejercicios

- 1.- Determine las formas de aprendizaje más adecuadas en el procedimiento de MOTIVACIÓN de una Unidad.
- 2.- Después de proyectada una película sobre paisajes del sur de Chile, que actividades cumplirían los alumnos de un Sexto Año Básico, en una clase de “Redacción Literaria sobre la región de Los Lagos”.
- 3.- Complete el cuadro siguiente:

Método Didáctico	Procedimientos Didácticos	Formas de Enseñanza	Formas de Aprendizaje	Actividades
MÉTODO INDUCTIVO				

2.- Discusión

- 1.- Alves de Mattos presenta como uno de los procedimientos didácticos “La utilización del pizarrón”. ¿Qué opina usted?
- 2.- La observación puede ser tanto un procedimiento didáctico como una actividad. ¿Cuándo es uno o lo otro?
- 3.- ¿Cuáles son las conductas específicas que supone la actividad de experimentación?
- 4.- Critique la clasificación que Clotilde Guillén de Rezzano formula sobre los procedimientos didácticos?

Bibliografía complementaria

- **Aguayo, A. M.** (1932). Didáctica de la Escuela Nueva. Cultural, S.A.
- **Bassi, Á. C.** (1917). Principios de metodología general: Aplicados a la enseñanza primaria. Editorial Kapelusz.
- **Burton, W. H.** (1944). The Guidance of Learning Activities: A Summary of the Principles of Teaching Based upon the Growth of the Learner. D. Appleton-Century Company.
- **González, D.** (1946). Didáctica o dirección del aprendizaje. Cultural, S.A.
- **Gruber, F. C., & Beatty, T. B.** (1954). Secondary School Activities. McGraw-Hill Book Company.
- **Melvin, A. G.** (1939). General Methods of Teaching. McGraw-Hill Book Company.

CAPÍTULO OCTAVO

EL MATERIAL DIDÁCTICO Y OTROS RECURSOS: PROBLEMA DE “CON QUE”

1.- Idea e importancia del material didáctico

Si recordamos el triángulo pedagógico traeremos a nuestro pensamiento los tres factores de la enseñanza: alumno-materia-método

El alumno es el ente activo que aprende para alcanzar conductas deseables. Para que ello acontezca es indispensable colocarlo en situaciones de aprendizaje, una de cuyas manifestaciones es el contenido cultural o materia de enseñanza. - Ahora bien, la relación alumno-materia implica métodos de enseñanza-aprendizaje.

Pero como se pretende un proceso operacional de parte del educando, una interiorización de las operaciones, se hace necesario que en dicho proceso haya recursos que posibiliten un trato activo y un esfuerzo de pensamiento afectivo. Aquí es donde adquieren importancia los recursos didácticos, entre los cuales se cuenta el material didáctico, conocido también con las denominaciones de material de enseñanza o de instrucción.

Debe observarse que lo genérico son los recursos didácticos y lo específico lo constituyen los materiales didácticos.

Los recursos didácticos reciben también el nombre de medios auxiliares del aprendizaje.

Los recursos didácticos o medios auxiliares del aprendizaje (lo genérico) son: “los recursos materiales de que se vale el maestro para intuir el conocimiento a los alumnos o para lograr que éstos descubran e investiguen esos asuntos”.⁽¹⁾

Una enumeración de estos recursos didácticos nos muestra: pizarrón; libro de texto; revistas; periódicos; instrumentos; útiles; herramientas; museos; acuarios; terrarios; insectarios; herbarios; discotecas; material didáctico.

En consecuencia, el material didáctico es una especie de recursos didácticos o medios auxiliares del aprendizaje.

¿Cómo definir el material didáctico?

Para intentarlo, seguiremos el pensamiento de Petersen y el de Rother quienes usan la expresión “medios de trabajo”.

Petersen dice al respecto: “medio de trabajo es un objeto cargado de una intención inequívoca, confeccionado para que el niño pueda formarse, por su intermedio, de una manera libre o independiente”.⁽²⁾

Por su parte, Rother define: “medios de trabajo son ayudas de índole concreta, gráfica o escrita, con las cuales el niño se ejercita en forma autónoma, consolida sus conocimientos o adquiere nuevos. Son ayudas para llegar a la solución individual, espontánea o intencionada, de problemas presentados o elegidos”.⁽³⁾

De ambas definiciones podemos extraer algunos elementos que nos servirán para nuestra personal definición:

- a).- son ayudas concretas;
- b).- cumplen una función inequívoca;
- c).- permiten al educando ejercitarse, consolidar conocimientos o adquirir conocimientos;
- d).- posibilitan soluciones espontáneas e intencionadas.

Si sólo consideramos los elementos anteriores podemos caer en una definición semejante a los recursos didácticos.

Por eso, completamos la lista de elementos anteriores precisando las funciones del material didácti-

1.- Diego González: “Didáctica o Dirección del aprendizaje”.- Edit. Cultural S.A. La Habana, Cuba; 1959

2 - 3.- Citados por “Principios de Didáctica General” Earl Stocker Edit. Kapeluzs. Bs. Aires- 1964

co, que son las de ayudar a intuir, permitir la elaboración y fortalecer la fijación.

Así podemos definir el material didáctico como los recursos materiales que el educando utiliza en sus procesos de estudio o trabajo para intuir el conocimiento, para fijar mecanismo o crear nuevos objetivos.

En la definición anterior se incluye la importancia del material didáctico. –

2.- El material didáctico en diversas concepciones pedagógicas

Hernández Ruiz⁽⁴⁾ nos presenta algunas de las corrientes pedagógicas y su concepción del material de enseñanza.

A.- Pestalozzi, Froebel, María Montessori, entre otros, se preocuparon por idear “recursos intuitivos” que sirvieran de estímulo a la intuición, concebida como la CAPACIDAD FUNDAMENTAL DEL APRENDIZAJE.⁽⁴⁾

Pestalozzi planteaba: “Si se admite que la intuición es la base de todos los conocimientos, es indispensable admitir también que la exactitud de la intuición es el verdadero fundamento de todo juicio exacto”.

En la concepción pestalozzina, los “recursos intuitivos” permitían ir de percepciones confusas a las percepciones precisas; de las percepciones precisas a las representaciones claras, y de estas a las acciones o ideas.

Bajo el influjo de esta posición, los maestros se dedicaron a idear y confeccionar láminas, dibujos, gráficos, cuadros, álbumes, y, a coleccionar insectos, hojas, flores, etc, etc, creándose un ambiente totalmente artificial, que convirtió la función auxiliar del material didáctico, ubicándosele como elemento fundamental e imprescindible.

B.- Algunos pedagogos españoles, como Ginés de los Ríos, Costa y Cosío plantearon la posición de que el material de enseñanza tiene un valor y un papel secundario en el proceso de aprendizaje, debiendo incluso en algunos ramos prescindirse del material “fabricado”.

El verdadero material está en los objetos, en los seres, en las sustancias, en los fenómenos auténticos, tanto del mundo natural como fenómenos auténticos, tanto del mundo natural como cultural; es decir, los cultores de esta posición sustentan la observación directa de objetos, seres, sustancias, fenómenos en su ambiente y en su función.

Si se utiliza material fabricado deben ser los instrumentos y aparatos fabricados por los propios alumnos bajo la guía del profesor.

C.- Una tercera concepción, que podríamos llamar culturalista, encontramos en algunos autores, como los chilenos Domingo Valenzuela, Berta Riquelme y Luis Gómez Catalán, para quienes el material de enseñanza depende de la diferente calidad cultural de cada sector de la cultura.

Expresan⁽⁵⁾: “Vimos ya que la diferente calidad cultural de cada sector exige para el desarrollo de la actividad, un material cuyas propiedades estimulan y facilitan la dirección de la actividad. Los variados materiales de la realidad en su aspecto natural o cultural, son cogidos en el proceso de asimilación de la cultura y entran en una función técnico-pedagógica, diferenciada según los contenidos, los objetivos y la actividad de cada sector.

En esta forma, el material de enseñanza se nos aparece como un medio al servicio de estos otros dos medios : materia y método.

3.- Clasificación del material didáctico

Varios puntos de referencia podemos adoptar para clarificar el material didáctico.-

3.1.- Según su origen :

- a). material de realidad auténtica;
- b) material de realidad reproducida.

En el primer caso se trata de objetos, seres, fenómenos, sustancias tal cual ellas son en su realidad natural o cultural; en el segundo caso, se trata de la reproducción impresa, gráfica o concreta de aquellos.

4.- Santiago Hernández Ruiz: “La Ciencia de la Educación”.-Edit. Atlante S.A.- 1940

5.- Dgo. Valenzuela, Berta Riquelme, Luis Gómez Catalán “La enseñanza de las Matemáticas En la Escuela Primaria”. Imp. Universitaria, Stgo. 1945.

3.2.- Según su grado de objetividad:

- a). material auténtico;
- b) material concreto fabricado;
- c) material gráfico fabricado.

Por ejemplo, si estamos en una clase sobre “el arte de los pueblos precolombinos”, la objetividad del material nos indica que el que la posee en mayor grado está constituido por objetos de arte auténticos creados por esos pueblos; en un grado menor de objetividad están objetos de arte semejantes a los que crearon los pueblos precolombinos, pero confeccionados por otros hombres y en otras épocas posteriores a sus verdaderos creadores; se trata, en este caso, de reproducciones de los originales y en un grado menor de objetividad encontramos litografías, láminas, dibujos, bocetos, etc. de los objetos de arte que crearon los pueblos precolombinos.

3.3.- Según su función en relación con los sectores de la cultura :

Esta clasificación fue formulada por los profesores, Valenzuela, Riquelme y Gómez Catalán⁽⁶⁾, quienes diferencian tres grupos de material didáctico, según los procesos psicobiológicos que con ellos se realicen y en relación a los sectores de la cultura:

- a) material de intuición;
- b) material de elaboración;
- c) material de fijación.

El cuadro siguiente que pertenece a los autores citados nos indica

La función de cada uno de ellos según el sector cultural que atienden:

CLASIFICACIÓN	SECTOR DE LA CULTURA	FUNCIÓN DEL MATERIAL
INTUICIÓN	Ciencia	Dar la base objetiva para el conocimiento científico.
	Arte	Dar la base objetiva para la comprensión artística.
ELABORACIÓN	Arte	Servir a la expresión concreta de la creación interior.
	Técnica	Desarrollar la actividad manual para el perfeccionamiento técnico.
FIJACIÓN	Técnica	Facilitar el dominio de la técnica de los signos.
	Ciencia	Facilitar la fijación de los conceptos científicos

3.4.- Según su calidad sensorial y perceptiva:

- a).- material auténtico;
- b).- material audiovisual;
- c).- material concreto reproducido;
- d).- material gráfico.

6.- Dgo. Valenzuela, Berta Riquelme, Luis Gómez Catalán: Obra citada

CUADRO RESUMEN DEL CAPÍTULO VIII

EL MATERIAL DIDÁCTICO Y OTROS RECURSOS: Problemas de “con que”

1.- Idea e importancia del material didáctico.

- 1.1.- Medios auxiliares del aprendizaje.
- 1.2.- Definición de material didáctico.

2.- El material didáctico en diversas concepciones pedagógicas.

- 2.1.- Posición de los intuicionistas.
- 2.2.- Posición que da un valor y papel secundario al material.
- 2.3.- Posición culturalista.

3.-Clasificación del material Didáctico.

- 3.1.- Según su origen.
- 3.2.- Según su grado de objetividad.
- 3.3.- Según su función
- 3.4.- Según su calidad sensorial y perceptiva

PROBLEMAS DEL CAPÍTULO OCTAVO

A.- Ejercicios

- 1.- Ubique y realice el fichaje de tres obras pedagógicas, de otros autores, a los citados en este Capítulo, que se refieran al material didáctico o a los medios auxiliares del aprendizaje. -
- 2.- Escriba ejemplos de material de intuición para la clase de Ciencias Naturales, sobre el tema: “Principales maderas de la Región de la Frontera”
- 3.- Enumere materiales de fijación para la enseñanza de la aritmética.
- 4.- Construya los siguientes materiales:
 - acuario de agua dulce para peces
 - acuario para renacuajos
 - acuario para insectos acuáticos.-

B.- Discusión

- 1.- Discuta la validez de la clasificación culturalista del material didáctico.
- 2.- Formule tres razones que justifiquen el uso del material didáctico en los dos primeros años de la Educación General Básica. -

Bibliografía Complementaria

- **Brown, E. J.** (1933). Everyday problems in classroom management. Houghton Mifflin Company.
- **Frederick, R. W., Ragsdale, C. E., & Salisbury, R.** (1938). Directing learning. Appleton-Century Company.
- **González, D.** (1952). Didáctica o dirección del aprendizaje. Editorial Cultural.
- **Risk, T. M.** (1958). Principles and practices of teaching in secondary schools (3ra ed.). American Book Company.

CAPITULO NOVENO

EL PROBLEMA DEL “PARA QUÉ” EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

1.- Finalidades de la educación y objetivos

Para que enseñar; para que aprender; he aquí el problema central de toda educación.

Si pensamos en que el papel del hombre es vivir la vida, tenemos que aceptar que se enseña y se aprende para vivir la vida.

De aquí que el problema de los fines educativos nos ubica ante el filosofar y la vida.

Kilpatrick⁽¹⁾ escribe: “Filosofar y educación son pues, sólo dos etapas de la misma empresa: filosofar es pensar mejores valores e ideales; educar es realizarlo en la vida, en la personalidad humana. La educación, partiendo de la mejor dirección que puede darle el filósofo, intenta comenzando primeramente con los jóvenes, conducir a la gente a construir en sus caracteres valores sometidos a la crítica y a realizar en esta forma los más altos ideales de la filosofía acumulados progresivamente en sus vidas”.

Los fines y objetivos, por consiguiente, dependen de cada tipo de visión del mundo que se sustente. Los fines y objetivos de la educación son arbitrarios: “obedecen a una rigurosa concepción del mundo y la vida humana”⁽²⁾

Como cada época tiene sus modos peculiares de conocer y valorar; como cada época histórica tiene su concepción del mundo; como cada sociedad tiene su concepción de mundo, no es posible afirmar la validez absoluta de los fines y objetivos educativos; son relativos. Algunos con mayor permanencia y extensión universal; otros, temporales y de ámbito espacial reducido.

Ortega y Gasset⁽³⁾ expone: “Cada vida es un punto de vista sobre el universo. En rigor, lo que ella ve no lo puede ver otra. Cada individuo-persona, pueblo, época es un órgano insustituible para la conquista de la verdad”.

Concluimos, así, que los fines de la educación y los objetivos educativos tienen un valor relativo.

Alves de Mattos⁽⁴⁾ conceptúa las finalidades educativas en esta forma: “expresan, en términos más abstractos y generales, los ideales de vida y educación contenidos en la conciencia colectiva de una época, de un pueblo, de una corriente religiosa, política o social”.

Siguiendo el pensamiento de Alves de Matto podemos establecer que las finalidades de la educación son los ideales de vida, contenidos en la conciencia colectiva de un pueblo o de una corriente ideológica, que se espera alcanzar a través de la educación.

Como Dewey lo considera, la educación no tiene fines: son los padres, los educadores, los gobiernos, los pueblos los que tienen fines. Los fines son conscientes, de carácter psicológico, intelectuales y están adscritos a los organismos sociales, a las actividades, a las empresas humanas.

Los fines señalan una dirección futura consciente e inteligente a la actividad.

¿Qué se pretende con las finalidades de la educación? Señalar una dirección futura inteligente a las actividades educativas para alcanzar los ideales de vida sustentados por una comunidad. Expresan, por consiguiente, los resultados finales deseados; expresan el tipo de hombre que se espera.

Por ello, encontramos enunciados como éstos:

- a).- “Formación de la personalidad integral”;
- b).- “Formación del ser eficientemente social”;
- c).- “Formación del hombre democrático y capacitación para que viva en y para la democracia”; etc.-

De esta suerte, las finalidades de la educación traducen una filosofía y una política educacionales. ¿Qué suponen las finalidades de la educación?

1.- William Kilpatrick: “Filosofía de la Educación” Edit. NOVA. Bs. Aires. 1957

2.- Juan Mantovani: “Educación y Plenitud Humana” Edit. El Ateneo. Bs. Aires; 1944

3.- Ortega y Gasset: “El tema de nuestro tiempo” Edit. Calpe

4.- Luiz Alves de Matto: “Compendio de Didáctica General” Edit. Kapelusz.-Bs. Aires, 1963

“Un pensamiento educacional que concite la voluntad, la inteligencia y el entusiasmo de la comunidad nacional, sin exclusiones, para una empresa de la más alta prioridad”⁽⁵⁾

Consecuente con el pensamiento del profesor Carkovic, para que efectivamente se concite la voluntad, la inteligencia y el entusiasmo de la comunidad nacional, las finalidades de la educación tienen que ser formuladas por todos los interesados en el proceso educativo, a través de sus personeros respectivos, tales como Centros de Padres, Partidos Políticos, Instituciones Gremiales del Magisterio, etc.-

Es tan trascendental la determinación de las finalidades educativas que no pueden ser dejadas, en su concepción y formulación, al criterio unipartidista o unipersonal.

Ahora bien, las finalidades educativas significan e implican objetivos educativos.

¿Qué vamos a entender por tales?

Alves de Mattos plantea: “Concretamente, los objetivos de la enseñanza no son más que los productos del aprendizaje en una fase de previsión anticipada”⁽⁶⁾

Esto es, “los objetivos son los resultados conscientemente previstos y deseados”

En diversos documentos relacionados con la Reforma Educacional puesta en marcha en Chile en 1965 se entienden los objetivos como conjunto de experiencias que, en forma deliberada debe buscarse o esforzarse por alcanzar. (Ver. “Principios e instrumentos básicos del aprendizaje y del currículum”, apuntes mimeografiados del Programa de Perfeccionamiento del Profesorado, año 1967, por el profesor Mario Leyton Soto; “Conceptos y procesos básicos que fundamentan un esquema racional de currículum”, en Cuadernos de Superintendencia, N° 10, junio de 1967, por el profesor Mario Leyton S.)

En los Programas de Estudios de Educación General Básica, Primer Ciclo, impresos por Talleres Gráficos “La Nación”, 1967, también se entrega aquel concepto de objetivos. Además, se agrega este otro concepto: “es una intención comunicada por una aseveración que describe un cambio intencional en el estudiante, la aseveración de lo que el estudiante va a hacer cuando ha completado exitosamente una experiencia de aprendizaje. Es una descripción de un modelo de conducta que deseamos que el estudiante pueda demostrar (describe un estado deseado en el estudiante en una situación dada).

Como los mismos documentos que hemos hecho mención definen la experiencia como conducta específica en una situación determinada, tenemos que concluir que los objetivos son un conjunto de conductas específicas que en forma deliberada debe buscarse o esforzarse por alcanzar.

Ahora bien, como las conductas específicas se traducen en maneras de pensar, de expresarse, de sentir y de actuar, derivamos que los objetivos vienen a constituir diversas maneras de pensar, de expresarse, de sentir y de actuar que en forma consciente debe buscarse o esforzarse por alcanzar.

Al respecto Alves de Mattos,⁽⁷⁾ anota:” Estos productos concretos del aprendizaje, previstos como objetivos que deben gobernar toda la actuación del profesor, son las “modificaciones”, palpables y mensurables, en la manera de: a) PENSAR y EXPRESARSE, b) SENTIR y c) OBRAR del educando”. Todo objetivo de la enseñanza, de esta manera, involucra CAMBIOS DE CONDUCTA.

A.K.C. Ottaway escribe: “Consideremos las INTENCIONES del educador. El maestro

Dedica una gran parte de su tiempo a intentar deliberada y conscientemente, no sólo la transmisión a sus alumnos de cierto caudal de conocimientos, sino también de cambiar su conducta en un sentido deseado”.⁽⁸⁾

2.- Criterios para la selección de fines y Objetivos

Toda actividad educativa tiene un para qué. Por lo tanto, los objetivos serán los criterios para juzgar la realización de aquellas.

De aquí que el problema de la selección y formulación de fines y objetivos sea uno de los problemas centrales en toda empresa educativa, desde la más inmediata como a la más lejana.

Así, frente a una clase es problema central la formulación de los objetivos del caso; frente a la elaboración de Planes de Estudio y Programas de Estudio también es problema central la selección y formulación de objetivos.

5.- Antonio Carkovic L.: “Esquema para una Filosofía Educacional”. (Artículo) Cuaderno de la Superintendencia N° 10; junio 1967. Stgo

6.- Luis Alves de Mattos: Obra citada.

7.- Luis Alves de Mattos: Obra citada

8.- A.K.C Ottaway: “ Educación y Sociedad” Edit. Kapeluzs.- Bs. Aires, 1965

¿Qué criterios rigen este proceso?

Dewey⁽⁹⁾ nos ofrece estos criterios en el asentamiento correcto de los fines:

- 1). “El fin establecido debe ser una consecuencia de las condiciones existentes. Debe basarse en una consideración de lo que ya está ocurriendo, en los recursos y dificultades de la situación.”
- 2). “El fin, tal como primeramente emerge, es un mero bosquejo aproximado. Esto pide la revisión del fin originario, al cual hay que añadir o sustraer algo. Un fin establecido externamente al proceso de la acción es siempre rígido, siendo insertado e impuesto desde afuera, no se puede suponer que posea una relación activa con las condiciones concretas de la situación. El valor de un fin legítimo se halla en el hecho que podemos emplearlo para cambiar las condiciones. Es un método para tratar las condiciones de modo que se efectúen en ellas las alteraciones deseadas. El fin, en suma, es experimental y de aquí que se desarrolla constantemente a medida que se prueba la acción.
- 3). “El fin debe representar siempre una liberación de actividades. La frase “fin a la vista” es sugestiva porque pone ante el espíritu la terminación o conclusión de algún proceso. Hablando estrictamente no es el blanco sino DAR EN EL BLANCO. Un fin que se desarrolla dentro de una actividad como plan para su dirección es siempre a la vez fin y medio. Todo medio es un fin temporal hasta que lo hayamos alcanzado. Todo fin llega a ser un medio de llevar más allá de la actividad tan pronto como se ha alcanzado. Lo llamamos fin cuando señala la dirección futura de la actividad a que estamos dedicados; medio, cuando indica la dirección presente.”

Concluye Dewey señalando las CARACTERÍSTICAS que se encuentran en todo buen fin educativo, a saber:

- 1). Un fin educativo debe fundarse en las actividades y necesidades intrínsecas del individuo determinado que ha de educarse”.
- 2). Un fin debe ser capaz de traducirse en un método de cooperar con las actividades de los sometidos a la instrucción. Debe sugerir el género de ambiente necesitado para liberar y organizar sus capacidades.”

Mario Leyton⁽¹⁰⁾ expone los criterios adecuados para una selección y formulación de objetivos educacionales, - distinguiendo estos aspectos:

- a). Los objetivos educacionales son, en último término, siempre el resultado de un acto de elección o decisión libre y consciente que realiza el profesorado en función de los fines educativos deseados se inspiran, por tanto, en una Filosofía Educacional.
- b). Como toda decisión inteligente y valedera debe apoyarse en datos e informaciones pertinentes, vale decir, las FUENTES generales para la determinación de objetivos educacionales.

Dichas FUENTES son:

- b.1.- Los ESENCIALISTAS: consideran la herencia cultural como fuente exclusiva;
- b.2.- Los PROGRESISTAS: se concentran en el estudio de los niños, sus necesidades e intereses como fuente exclusiva;
- b.3.- Los ESPECIALISTAS EN MATERIAS DE ESTUDIOS: sostienen que la materia de estudio organizada y lógica es la única fuente;
- b.4.- Los PSICÓLOGOS EDUCACIONALES: consideran que las leyes de la maduración y del aprendizaje son las únicas fuentes valederas para la determinación de objetivos educacionales.
- b.5.- Los SOCIÓLOGOS: consideran que los problemas de la sociedad contemporánea son la única fuente válida;
- b.6.- Los FILÓSOFOS EDUCACIONALES: sostienen que la única fuente de objetivos son los fines de la educación;
- b.7.- Las PRÁCTICAS DE GRUPOS DE COLEGIOS E INSTITUCIONES: de hecho sostienen muchas veces que lo que ellos practican y viven es la única fuente válida para la determinación de objetivos educacionales.

Fácil es colegir que ninguna de las fuentes anteriores, por sí sola, es suficiente para servir de base a la determinación de objetivos educacionales.

9.- John Dewey: “Democracia y Educación” Edit. Losada.- Bs.Aires, 1953

10.- Mario Leyton Soto: “Principios e instrumentos básicos del Aprendizaje y del curriculum (Apuntes Mimeografiados). 1967.

Un criterio adecuado sería la consideración de tres factores para la determinación de los objetivos educativos. Dichos factores podrían ser:

A.- EL EDUCANDO.

Todo proceso educativo persigue siempre una modificación de la conducta del educando. Se plantea así el problema de cuáles son las conductas deseables a obtener, lo que involucra considerar tanto las necesidades como los intereses del sujeto de la educación.

Estas necesidades e intereses del educando constituyen indicadores para la formulación de los objetivos educativos. -

B.- LA VIDA CONTEMPORÁNEA.

El estudio de la vida social del adulto es otro factor necesario para la formulación de objetivos educativos.

No sólo se educa para promover cambios en el sujeto mismo, sino que también para que esos cambios en el sujeto le faciliten su enfrentamiento a la vida social. Así debe entenderse el que la educación debe y quiere preparar para la vida y –por tanto- es necesario no despilfarrar el esfuerzo educativo.

El estudio de la vida social del adulto, en sus diversas áreas(salud, familia, vida recreativa, y tiempo libre, vida cívica, etc.) y en los diversos aspectos que ellas comprenden (prácticas, problemas actividades, ideas, valores, etc.) proporciona datos que ofrecen la realidad de esa vida social del adulto, tal cual es. Dichos datos también son indicadores para la formulación de objetivos educativos.

C.- ESPECIALISTAS EN ASIGNATURAS.

Este es el tercer factor que debe consultarse como fuente de objetivos educativos.

Se trata de establecer en qué medida y cómo las materias de estudio están al servicio de cambios adecuados. Se trata de establecer qué aprendizajes específicos promueve cada asignatura y qué aprendizajes comunes ofrecen las mismas.

El criterio de los especialistas, de esta manera, nos proporciona nuevos indicadores para la posterior formulación de los objetivos educativos.

Una vez acumulados los datos obtenidos del estudio de las necesidades e intereses del educando; del estudio de los especialistas en materias podemos intentar una lista de posibles objetivos educativos, que es necesario a continuación proceder a filtrarlos, para ir a una determinación cualitativa de los mismos.

Los filtros de selección a que se someten los posibles objetivos, son la FILOSOFÍA EDUCACIONAL y la PSICOLOGÍA EDUCACIONAL. -

3.- Clasificación de los objetivos educativos

Desde diversos puntos de vista podemos clasificar los objetivos educativos.

3.1.- Según su alcance:

Se acostumbra a distinguir

Entre OBJETIVOS GENERALES Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

En el Anexo N° 3 de los nuevos Planes y Programas de Estudios para el Primer Ciclo de la Enseñanza Básica, se les define así:

- **OBJETIVOS GENERALES:** “Son la expresión de metas a largo plazo que deben ser conseguidas por los alumnos mediante la intervención permanente de aprendizajes propuestos por las diversas asignaturas”.
- **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:** “Son las metas más o menos próximas que caracterizan a los productos del aprendizaje de cada asignatura”.

En consecuencia, atendiendo a su alcance, los objetivos generales suponen un proceso de tiempo y acción a largo plazo; en cambio, los objetivos específicos involucran una obtención próxima, inmediata.

3.2.- Según su contenido:

Distinguimos aquí la clasificación que nos habla de OBJETIVOS CENTRALES, OBJETIVOS AUXILIARES y OBJETIVOS INDIRECTOS.

Los OBJETIVOS CENTRALES implican la expresión de capacidades, por lo cual su contenido es un complejo de conductas específicas.

Los OBJETIVOS AUXILIARES se caracterizan porque se expresan en función de resultados de aprendizaje. De esta manera, el contenido de los objetivos auxiliares puede ser:

- Información,
- Conocimiento,
- Destrezas,
- Habilidades,
- Hábitos,
- Intereses, etc.

Los OBJETIVOS INDIRECTOS expresan aprendizajes concomitantes, y su contenido esencial son las actitudes.

3.3.- Según su función:

1ª Categoría:	AUTOMATISMOS	hábitos destrezas habilidades
2ª Categoría:	ELEMENTOS COGNOSCITIVOS	informaciones conocimientos
3ª Categoría	ELEMENTOS AFECTIVOS	ideales actitudes preferencias

La función de los objetivos ubicados en la primera categoría es asegurar la realización de las cosas, la acción, con perfección, rapidez, espontaneidad, naturalidad y economía de esfuerzo y tiempo.

La función de los objetivos de la segunda categoría es permitir al sujeto situarse inteligentemente en el medio físico y social y resolver acertadamente las situaciones problemáticas e imprevistas, que puedan surgir.

Y la función de los objetivos de la tercera categoría reside en que permiten al individuo su ajuste emocional frente a las circunstancias de su vida personal, social y profesional.

3.4.- Benjamín Bloom⁽¹²⁾ también ordena los objetivos educacionales considerando el dominio particular de la conducta a que se vinculan.

Así tenemos:

- Dominio cognoscitivo (conocimientos)

- a) Conocimiento de terminología
- b) Conocimiento de hechos específicos
- c) Conocimientos relacionados con las formas o medios de tratar con “específicos”
- d) Conocimientos de convenciones
- e) Conocimientos de tendencias y secuencias
- f) Conocimiento de clasificaciones y Categorías
- g) Conocimiento de criterios
- h) Conocimiento de la metodología
- i) Conocimiento de principios y
- j) generalizaciones
- k) Conocimiento de teorías y estructuras

- Habilidades y Destrezas Intelectuales

- a) Comprensión
 - traducción
 - interpretación
 - extrapolación
- b) Aplicación

11.- Luiz Alves de Mattos: Obra citada.

12.- Benjamín Bloom: “Taxonomy of Educational Objectives”.- (Traducción de Mario Leyton Soto)

- c) Análisis
 - análisis de elementos
 - análisis de relaciones
 - análisis de principios organizados
- d) Síntesis
 - producción de comunicación única
 - producción de un plan
 - deducción de un conjunto de relaciones abstractas
- e) Evaluación
 - juicios en función de la evidencia Interna
 - juicios en términos de los criterios externos

4.- Los objetivos en el proceso de enseñanza aprendizaje

Las diversas clasificaciones anteriores nos permiten precisar el problema del para qué enseñar un tema determinado o un contenido dado y para qué aprender dicho tema o contenido.

Tenemos así que se ENSEÑA PARA ORIENTAR Y DIRIGIR LOS CAMBIOS EN LAS MANERAS DE PENSAR, DE EXPRESARSE, DE SENTIR Y DE ACTUAR DEL EDUCANDO. Y se APRENDE PARA LOGRAR CAMBIOS EN LA MANERAS PERSONALES DE PENSAR, DE EXPRESARSE, DE SENTIR Y DE ACTUAR.

De esta manera, como profesores, enseñamos para que el alumno adquiera, sistematice, rectifique, desarrolle, cultive, fortalezca HÁBITOS, DESTREZAS, HABILIDADES, INFORMACIONES, CONOCIMIENTOS, IDEALES, ACTITUDES, INTERESES, PREFERENCIAS, VALORACIONES.

Un breve análisis conceptual de esos términos nos indica que:

- a) HÁBITOS: Según Alvez de Mattos son: “patrones fijos de conducta seleccionada que el individuo utiliza siempre que las circunstancias los provocan.”
Personalmente nos inclinamos por esta definición de hábitos: “modalidades individuales adquiridas mediante imitación y repetición.”⁽¹³⁾
El hábito es una modalidad individual, es algo personal, propio de cada individuo. - Otra cosa es que UN MISMO HÁBITO lo posean varios sujetos.
Por eso, no es aceptable aquella definición que conecta al hábito como COSTUMBRE ADQUIRIDA.
- b) DESTREZA: “Respuesta relativamente fija y automática a situaciones similares y recurrentes.” Para Alvez de Mattos, las destrezas están limitadas por condiciones materiales o instrumentales para poder funcionar.
- c) HABILIDADES: “Complejo de disposiciones o destrezas para pensar algo”⁽¹⁴⁾
De esta manera, la habilidad supone un conjunto integrado ya sea de destrezas o disposiciones.
- d) INFORMACIONES: “Acopio de datos aislados. Memorización de datos aislados. Fase del conocimiento que consiste en hechos e ideas que han de comunicarse y transmitirse a otros.”⁽¹⁵⁾
Para Alvez de Mattos: “son datos objetivos o nociones que ayudan al individuo a comprender mejor la realidad y a situar los hechos.
- e) CONOCIMIENTOS: “Aprehensión intelectual de la realidad interna o externa” (Planes y Programas de Estudio para el Primer Ciclo de la Educación General Básica).
Complejo de informaciones poseídas, concatenadas lógicamente y organizadas.
- f) APRECIACIÓN o VALORACIÓN: “Juicio subjetivo con fuerte sesgo afectivo; este juicio está condicionado, no sólo por la naturaleza del objeto, sino, sobre todo, por el impacto emocional que éste produce en el ánimo del sujeto.” (Planes y Programas 1er Ciclo Básico).
- g) IDEALES: “Es una meta que, surgiendo del confrontamiento entre la realidad y las aspiraciones, provoca en el sujeto motivaciones de variada índole capaces de suscitar en él los mayores sacrificios tendientes a obtener por etapas sucesivas, en las cuales la meta

misma se va depurando cada vez más, lo deseado, como aspiración suprema que justifique el hacer humano” (Planes y Programas de Estudios 1er Ciclo Básico).

“Aspiración hacia algo lejano que se considera de extraordinario valor” (Viola Soto y Olga Avendaño).

“Ideas-fuerzas, ricas en potencial energético, que dominan la personalidad y le marcan rumbos definidos en la vida”. (Alves de Mattos).

- h) INTERESES: “Impulsos de atracción hacia algo “. (Viola Soto y Olga Avendaño).
“Inclinación más o menos vehemente del individuo hacia una persona, objeto o clase de objeto de naturaleza conceptual”. (Servicio de Divulgación y Supervisión de la Reforma Educacional).
- i) ACTITUDES: “Disposición psíquica específica hacia una experiencia naciente, mediante la cual esta es modificada, o sea un estado de preparación para cierto tipo de actividad”. (Planes y Programas de Estudio para 1er Ciclo Básico).
“Reacción emocional favorable o desfavorable respecto a un objeto o clase de objetos de naturaleza material o conceptual.” (Viola Soto y Olga Avendaño)
“Patrones fijos de interpretación y de reacción del individuo sobre hechos, problemas y situaciones de la vida.” (Alves de Mattos).
- j) PREFERENCIAS: “Son intereses conscientemente seleccionados a la luz de ciertos criterios de valor”. (Alves de Mattos).
Frente a cualquier situación didáctica, ya sea una clase, una Unidad, una charla, etc., el maestro debe precisar que hábitos, qué destrezas, que habilidades, qué informaciones, que conocimientos, qué apreciaciones, qué actitudes o qué preferencias se espera que alcancen los alumnos. –

5.- Técnicas de formulación de los objetivos educacionales

Generalmente, el maestro formula los objetivos consultando la materia de la enseñanza.

Así tenemos objetivos como estos:

- a) Conocimiento de las actividades económicas de la comunidad;
- b) Conocimiento de las clasificaciones de las Fanerógamas.

En otros casos, los objetivos señalan estructuras generalizadas de conductas que deben lograrse, como por ejemplo:

- a) Adquirir el ideal de cooperación;
- b) Estimular intereses de los alumnos.

Ambas formas de formulación de objetivos son deficientes.

La forma aconsejable de plantear los objetivos es considerando tanto la situación de aprendizaje (contenido) como la conducta deseable.

Es decir, la técnica adecuada es la BIDIMENSIONAL.

Para esto importa, por un lado, que el maestro precise cuáles son las conductas a desarrollar de los objetivos, y por otro lado, que especifique los contenidos.

Si las conductas deseables son:

- a) Conocimiento y comprensión de hechos y principios, y
- b) Habilidad para interpretar todo tipo de fenómenos;

Y si los contenidos específicos son:

- a) Funciones de los organismos humanos podemos formular estos objetivos:

	CONDUCTAS DESEABLES	
CONTENIDOS	Conocimientos y comprensión de hechos y principios	Habilidad para interpretar todo tipo de fenómenos
	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
Funciones de los organismos humanos.	1.1.- Conocimiento de las características de las funciones de nutrición, digestión, circulación, respiración y reproducción de los organismos humanos. 1.2.- Etc.	2.1.- Habilidad para interpretar la importancia de los diversos tipos de funciones de los organismos humanos. 2.2.- Etc.

Ya en el capítulo sobre las Unidades de Enseñanza-Aprendizaje anotamos que los Planes y Programas de Estudios para el Primer Ciclo de Educación General Básica contemplan ocho unidades generales que volvemos a transcribir:

- a).- Conocimiento y comprensión de instrumentos esenciales de comunicación, de principios, conceptos y generalizaciones;
- b).- Habilidad para clasificar todo tipo de fenómenos y determinar sus funciones;
- c).- Aptitudes, habilidades y hábitos de expresión personal y comunicación efectiva;
- d).- Habilidad para manejar fuentes de información e interpretar datos y símbolos;
- e).- Habilidad para resolver situaciones problemáticas y aplicar las conclusiones a situaciones nuevas;
- f).- Aptitudes, valores y hábitos que permitan la integración dinámica a la vida familiar y de la comunidad;
- g).- Habilidades y destrezas técnico-manuales y sus valores en relación con la vida del trabajo y la satisfacción de necesidades inmediatas;
- h).- Actitudes, ideales, valores e intereses sociales que capaciten para la vida en una sociedad democrática pluralista en constante cambio;

Para el Segundo Ciclo de Educación Básica (5° a 8° Años) se ha formulado el siguiente esquema tentativo de conductas deseables:

- a).- Conocimiento, comprensión e interpretación adecuados de instrumentos esenciales de comunicación social; de métodos y abstracciones(principios, generalizaciones y teorías) en los diferentes campos;
- b).- Habilidad para comprender, analizar, relacionar y evaluar fenómenos desde el punto de vista cualitativo y cuantitativo;
- c).- Aptitudes, habilidades y hábitos de expresión y comunicación social eficiente, en todos sus términos;
- d).- Habilidades para manejar fuentes de información; analizar, relacionar, sintetizar e interpretar datos y símbolos;
- e).- Habilidad para analizar, solucionar y evaluar situaciones problemáticas, y aplicar las conclusiones a situaciones nuevas;
- f).- Aptitudes, ideales, valoraciones y hábitos físicos, católicos, éticos y religiosos que permitan una orientación personal y eficiente de la vida familiar y a la comunidad, así como un aprovechamiento racional del tiempo libre;
- g).- Valores, habilidades, destrezas físicas, técnico-manuales, científicas y artísticas que capacitan para la vida del trabajo o para la continuación de estudios;
- h).- Actitudes, ideales, valores e intereses personales y sociales que preparen para la vida en una democracia pluralista y en constante cambio y para una convivencia y solidaridad con la comunidad latinoamericana y mundial;
- i).- Actitudes respecto a la defensa e incremento de los recursos naturales;
- j).- Actitudes, valores y hábitos destinados a la conservación y promoción de la salud mental y física;

k).-Capacidad creadora y espíritu de iniciativa que le permitan prever el cambio y participar en su ejecución en los diversos medios que le corresponda actuar. -

Resumiendo, la técnica bidimensional adopta el criterio de que la formulación de un objetivo debe indicar, en alguna forma, tanto el tipo de conducta deseada como el tipo de situación en que deberá producirse. -

La materia de enseñanza es un aspecto particular de la situación.

CUADRO RESUMEN DEL CAPÍTULO

El Problema del para qué en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.- Finalidades de la educación y objetivos de la enseñanza.

- 1.1.- Filosofar y vida
- 1.2.- Concepto de Finalidades
- 1.3.- Concepto de objetivos educativos

2.- Criterios para la selección de fines y objetivos.

- 2.1.- Posición de Dewey
- 2.2.- Planteamiento de Mario Leyton S.
- 2.3.- Fuentes generales para la formación de objetivos

3.- Clasificación de los objetivos educacionales.

- 3.1.- Según su alcance
- 3.2.- Según su contenido
- 3.3.- Según su función
- 3.4.- Clasificación de Bloom

4. Los objetivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje

- 4.1.- Para qué enseñar y para qué aprender.
- 4.2.- Análisis conceptual de tipos de conductas.

5.- Técnicas de formulación de los objetivos educacionales

- 5.1.- Consultando la materia de enseñanza.
- 5.2.- Consultando conductas y generalizadas.
- 5.3.- Técnica bidimensional
- 5.4.- Conductas deseables para el 1er Ciclo Básico.
- 5.5.- Conductas deseables para el 2° Ciclo Básico.

PROBLEMAS DEL CAPÍTULO NOVENO

A.- Ejercicios

- 1.- Formule cinco finalidades de la educación acordes con una concepción democrática de la vida.
- 2.- Defina que es necesidad y precise por qué es importante que el maestro considere las necesidades de los alumnos.
- 3.- Formule algunos objetivos específicos, eligiendo algunas de las conductas deseables del Primer Ciclo Básico, según estos contenidos de Primer Año:
 - a).- El lenguaje familiar satisface nuestras necesidades de expresión;
 - b).- Conjuntos del medio ambiente; correspondencia entre los elementos de los conjuntos;
 - c).- Profesiones, oficios, ocupaciones y lugares de trabajo.-

B.- Discusión

- 1.- La posición de Dewey sobre criterios para el asentamiento correcto de los fines, ¿significa que sólo a través de la acción es posible establecer la validez de los fines?
- 2.- Formule algunas razones que justifiquen el no aceptar la Fuente Esencialista como básica para la formulación de objetivos.
- 3.- ¿Por qué la Filosofía Educativa y la Psicología Educativa son filtros de selección de objetivos educativos?

Bibliografía complementaria

- **Bury, J. B.** (2009). La idea de progreso. Alianza Editorial. La obra original en inglés, “The Idea of Progress”, fue publicada por primera vez en 1920.
- **Condorcet, N. de.** (1821). Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano (J. Marchena, Trad.). Imprenta de Alban y Compañía. (Publicado originalmente en 1795).
- **Ingenieros, J.** (1913). El hombre mediocre. Talleres Gráficos de L. J. Rosso y Cía.
- **Ortega y Gasset, J.** (1929). La rebelión de las masas. Revista de Occidente.
- **Russell, B.** (1916/2012). Por qué luchan los hombres. Espasa-Calpe. (Obra original publicada en 1916).
- **Whitehead, A. N.** (1929). Los fines de la educación y otros ensayos. Paidós.

CAPÍTULO DÉCIMO

LA CLASE Y SU PENSAMIENTO

1.- Idea e importancia del planeamiento

Ettinger⁽¹⁾ anota que “planeamiento es una acción que se emprende para hacer frente, en forma más Efectiva, a necesidades futuras. Proceso para determinar anticipadamente un curso de acción destinado a alcanzar un resultado apetecido.”

En esta forma, el planeamiento se nos presenta como un proceso intelectual para obrar de manera ordenada; es la antítesis de jugar al azar.

El planeamiento ahorra energía y capital, a la vez que llena de sentido y eficiencia a la acción. Alves de Mattos⁽²⁾ por su lado precisa este concepto. “es la previsión inteligente y bien calculada de todas las etapas del trabajo escolar y de la programación racional de todas las actividades, de modo que la enseñanza resulte segura, económica y eficiente. Todo planeamiento se concreta en un programa definido de acción, que constituye una guía segura para conducir progresivamente a los alumnos a los resultados deseados.”

Derivamos de las expresiones de los dos autores citados que la función del planeamiento es encauzar racionalmente la conducta de una persona o de un grupo; que su finalidad es hacer frente a necesidades futuras, y que su importancia reside en que permite al individuo obrar en forma metódica, con ahorro de energía y capital.

El gran principio directriz del planteamiento, por consiguiente, viene a ser el de racionalización, a cuyo alrededor giran los demás principios de previsión, unidad, continuidad, universalidad, inherencia.

Planear el trabajo didáctico (“pensar anticipadamente”) -por lo tanto- es racionalizar la acción y los factores que entran en juego.

El resultado del planeamiento (“pensar anticipadamente”) está constituido por los planes, y así podemos hablar de Plan de Trabajo Anual de una Escuela; de Plan de Trabajo Anual de un Curso; de

Plan de una Unidad Básica; de Plan de una Clase; etc.-

2.- Pasos de la clase

Podemos definir la clase como la coordinación de actividades y actos didácticos de modo que se obtengan resultados educativos propuestos.

De esta manera, la clase tiene un significado más amplio que el de la lección, ya que esta última connota un sentido tradicional.

Al respecto, el profesor Gómez Catalán⁽³⁾ expresa: “La enseñanza se realiza en períodos determinados de tiempo que se denominan lecciones”.

Hoy hacemos una diferencia entre lección y clase: preferimos hablar de clase.”

Diego González⁽⁴⁾ a su vez expone. “También suele confundirse la clase con la lección, pero la primera tiene un significado más amplio.” Luego, agrega: “Lo mejor en estos casos es no conceder gran importancia a tales distinciones que a nada conducen.”

Los autores de hoy nos hablan –justamente- de planes de clase.

Stöcker nos ofrece un panorama sobre tipos de estructuración de clases; Alvez de Mattos nos habla de “el plan de la clase”, etc.

Como anotábamos antes, la lección tiene un sentido tradicional, lo que podemos comprobar por las definiciones que sobre lección se pueden encontrar:

- a).- “lección es la instrucción o conjunto de conocimientos teóricos o prácticos que en cada vez da a los discípulos el maestro, de una ciencia, arte, oficio o habilidad”;
- b).- “lección es todo lo que en cada vez señala el maestro al discípulo para que lo estudie”;

1.- Karl Ettinger : “Glosario Administrativo” Edit. Herrero Hnos., S.A. México – 1961.-

2.- Luiz Alves de M.: “Compendio de Didáctica General” Edit. Kapelusz. Bs. Aires, 1963.-

3.- Luis Gómez Catalán: “Didáctica General” Edit. Universitaria, S.A. Stgo., 1954

4.- Diego González: “Didáctica o Dirección del Aprendizaje”.- Edit. Cultural.S.A. La Habana; 1959

c).- “Lección es cualquiera amonestación, acontecimiento o ejemplo o acción ajenas que nos enseña el modo de conducirnos.”

A través del tiempo, y a partir de Comenio, los autores han procurado distinguir pasos o etapas de la clase, cada una de ellas con propósitos bien definidos.

Comenio diferenciaba entre los pasos de comprender, memorizar y aplicar.

Pestalozzi también anotaba tres pasos: intuición, gradación y aplicación, que muchos profesores desnaturalizaron como principio, medio y fin, que no expresa nada, a no ser una división de tiempo.

Luego tenemos a Herbart, de quien ya señalamos su posición pedagógica y la derivación didáctica que hicieron sus discípulos Ziller y Rein.

Rein formuló estos pasos para la clase:

- Indicación del fin
- Preparación
- Presentación
- Enlace
- Unificación
- Aplicación

Los pasos herbartianos condujeron a una preocupación por establecer pasos o etapas o fases de la clase.

Así, Seyfert propone cuatro pasos:

- Unificación o conformidad;
- Estudio de lo nuevo;
- Asimilación o incorporación;
- Elaboración formal.

Salwürk recomienda tres pasos:

- Objetivo;
- Exposición de la materia resultado
- Elaboración
 - resultado
 - aplicación

Bengermann plantea tres pasos :

- Provocar la expectación;
- Satisfacer la expectación;
- Fijar los estímulos.

Lay formula cuatro pasos para la clase:

- notificación u objeto,
- observación,
- elaboración mental,
- interpretación.

Martig esquematiza tres pasos:

- introducción,
- desarrollo,
- recapitulación.

Miss Mary G. Kelty ofrece este esquema:

- preparación
- presentación
 - a) Presentación oral por el maestro
 - b) Presentación de un test.
- Asimilación:
 - a) Lectura de acuerdo a las dificultades
 - b) Esenciales mínimos
 - c) Material ilustrativo.

- Organización
- Recitación.

El esquema de Pennsylvania contempla seis pasos:

- Motivación
- investigación
- organización
- presentación socializada
- evaluación o estimación
- fijación de las ideas básicas

En el Colegio “Juan Montalvo” de Ecuador se usa un plan de cuatro pasos:

- Preparación del conocimiento:
 - a) Exploración o evocación
 - b) Activación
- Adquisición del conocimiento:
 - a) Enumeración del fin o propósito
 - b) Presentación del asunto
 - c) Observación
 - d) Experimentación
- Elaboración del conocimiento
 - a) Comparación, asociación y generalización
 - b) Formación de resúmenes parciales o generales
 - c) Ejercicios de fijación
- Expresión del conocimiento
 - a) Expresión plástica
 - b) expresión gráfica
 - c) expresión escrita
 - d) expresión oral
 - e) aplicación práctica.

Los profesores cubanos Ana Echegoyen y Calisto Suárez formulan un plan de tres pasos:

- Actividades iniciales
 - a) Motivación
 - b) Planteamiento
- Actividades de desarrollo
- Actividades finales: - Culminación
- Evaluación cuantitativa

En Chile, en algunas escuelas Normales, se distingue en el proceso mismo de la clase un plan de tres etapas, enunciadas simplemente como: -

- Primera fase
- Segunda fase
- Tercera fase

En otras Escuelas Normales se emplea en nuestro país un esquema que distingue tres pasos:

- Actividades iniciales
- Actividades de orientación del estudio y trabajo
- Actividades de evaluación

3.- Planificación de la clase

Para asegurar el éxito de una clase es indispensable su planeamiento.

Vamos a considerar tres esquemas al respecto.

- 3.1.- Planificación de la clase según las normas sustentadas por el Departamento de Principios y Técnicas de la Escuela Normal Superior “José Abelardo Núñez”.

En reuniones celebradas en el citado Departamento, entre el 16 de marzo y el 20 de abril de 1959, se aprobó el siguiente esquema de planificación de la clase, que no es otra cosa que una pauta orientadora, flexible para desarrollar racionalmente el trabajo:

- a) Tema
- b) Objetivos
- c) Materia y Fuentes de Consulta
- d) Tiempo total
- e) Proceso de Enseñanza-Aprendizaje
- f) Material

El tema no sólo comprende el enunciado mismo de determinados tópicos culturales, sino también su descomposición, la cual aclara la extensión de la materia. De aquí que este desglose consiste en la especificación de todos los aspectos a tratarse durante el desarrollo, delimitando la amplitud del asunto.

Los objetivos se refieren a la consecución de los resultados que están en relación con el proceso de desarrollo del educando y con ciertas exigencias que la sociedad estima valiosas.

El aspecto materia distingue entre materia básica y materia nueva.

La materia básica se refiere a toda aquella materia cultural que el educando posee y que sirve de fundamento a la clase.

La materia nueva comprende los contenidos culturales que encierra el tema de la clase.

El rubro proceso de enseñanza –aprendizaje distingue tres momentos o fases, con sus respectivos problemas específicos, como veremos:

– Primera Fase:

- Determinar lo nuevo
- Buscar el sentido del estudio
- Estimular el interés funcional
- Formar la base aperceptiva
- Organizar el estudio o trabajo.

– Segunda Fase:

- Graduar las dificultades del tema
- Establecer las relaciones entre las partes
- Exaltar lo más importante o lo más difícil
- Recapitular y sintetizar
- Revisar y corregir los trabajos por los propios alumnos.

– Tercera Fase

- Controlar los rendimientos y los métodos de trabajo de los alumnos
- Realizar una crítica final.

El propósito de cada uno de los problemas anteriores es el siguiente:

a) Determinar lo nuevo:

Presenta un doble propósito por un lado aclarar al educando lo que hay que estudiar, y por otro lado, indicar al maestro el método preciso a seguir y la finalidad definida que hay que alcanzar.

Este aspecto supone la presentación de problemas reales, situaciones sociales, enseñanza accidental, ambientación funcional, etc.

b) Buscar el sentido del estudio:

La materia de enseñanza considera la satisfacción de necesidades, ya sea directamente relacionadas con el propio individuo o ya sea vinculadas con el grupo social.

Pues bien, el propósito de este problema es establecer la conexión entre la materia de enseñanza y las necesidades que satisface al estudiarlas.

c) Estimular el interés funcional:

Se persigue, en este caso, poner en movimiento el interés personal de los alumnos; lograr su

exacta y adecuada motivación, lo que supone una satisfactoria incentivación.

La incentivación es el proceso llevado a cabo por el maestro, por medio de variados motivos o estímulos, para despertar el interés de los alumnos.

La motivación es la respuesta personal, interna que el educando da a los estímulos ofrecidos.

d).-Formar la base aperceptiva :

La masa aperceptiva es el conjunto de experiencias, vivencias y conocimientos que posee el sujeto. Frente a una materia nueva sólo una parte de toda la masa aperceptiva sirve directamente de base para comprender los nuevos contenidos. De ahí que sea necesario conectar lo nuevo con lo ya sabido, que es el propósito de este problema.

Para Dewey, la base aperceptiva se identifica con “la experiencia real anterior.”

Es decir, la Primera Fase tiene como propósito fundamental DESPERTAR EL INTERÉS DEL ALUMNO POR EL ESTUDIO O TRABAJO Y ORGANIZAR CON EL LA ACCIÓN QUE POSTERIORMENTE SE DESARROLLARÁ.

Así como en la Primera Fase el proceso de enseñanza es básico, en la Segunda Fase lo fundamental es el proceso de aprendizaje. –

Los problemas de la Segunda Fase significan:

a). Graduar las dificultades del tema:

En la fase de desarrollo se inicia la discriminación del tema para abordarle de modo que permita la comprensión de sus detalles.

La graduación importa considerar no sólo las dificultades de orden cognoscitivo sino también las dificultades del orden de los automatismos, tales como habilidades y destrezas.

Es indudable que unos mismos contenidos no ofrecen el mismo grado de dificultad para todos los alumnos, pero de acuerdo con el grado de crecimiento y madurez de los alumnos se pueden establecer niveles generales y comunes de dificultades, según las edades de los alumnos.

b). Establecer la relación entre las partes :

A medida que se avanza en la consideración y análisis de cada uno de los aspectos del tema es necesario ir estableciendo las conexiones entre ellos, para reforzar el aprendizaje.

c). Exaltar lo más importante o lo más difícil :

¿Quién califica lo más importante o lo más difícil de un tema? Es indudable que tiene que ser el maestro. Esto es, es el profesor quien –por conocer a fondo una materia- puede determinar qué es lo más importante o difícil. Es incuestionable que para el alumno lo más importante o lo más difícil de un tema, no coincida con el criterio del adulto.

Por eso, este problema didáctico dice relación con aquellos aspectos del tema que –para el profesor- necesitan ser tratados con mayor detención.

d) Recapitular y sintetizar:

Una vez analizado el tema es conveniente culminar con una concepción total del tema tratado.

De un proceso sincrético, se pasa a uno analítico para concluir con uno sintético.

De aquí que este momento esté destinado a elaborar una síntesis del tema considerado.

Finalmente, la Tercera Fase tiene por objeto valorar lo realizado y permitir una visión completa del tema estudiado. Sus problemas son:

a). Controlar los rendimientos y los métodos de trabajo:

El propósito de este momento es establecer los resultados logrados con la clase, ya sean resultados expresados en automatismos, en elementos cognoscitivos o en elementos afectivos. Las pruebas, cuestionarios, conversaciones interrogativas, tests pedagógicos, etc. sirven para dicho propósito.

b). Realizar una crítica final:

Es aconsejable que los alumnos se habitúen a la realización de una crítica frente al trabajo cumplido.

Dicha crítica, según el grado de madurez del alumno, supone algunos niveles de actividad crítica: tales como:

- capacidad para advertir errores
- capacidad para advertir errores y para establecer sus causas
- capacidad para advertir errores, para establecer sus causas y para formular soluciones.

Es innegable que este último es el nivel de crítica que debieran ser capaces de ejercer los educandos.

3.2.- Planificación de la clase según las normas sustentadas en la Escuela Normal “Santa Teresa” de Santiago :

Este establecimiento particular dedicado a la formación de profesores de educación básica, con sesenta años ya de labor en el país, ofrece a sus alumnas normalistas el siguiente esquema de planificación de la clase:

I.- Datos Generales

Establecimiento:	
Curso:	
Profesor:	
Matrícula:	Asistencia media :
Asignatura:	Ramo:
Fecha:	Hora:
Tema:	

II.- Objetivos:

III.- Antecedentes de los alumnos:

- 1.- Calidad Pedagógica
- 2.- Características Psicológicas
- 3.- Conocimientos que poseen
- 4.- Experiencia de los alumnos
- 5.- Técnicas que dominan

IV.- Medios y Recursos:

- 1.- Ambientación
- 2.- Trabajos previos del profesor y alumnos
- 3.- Formas sociales de trabajo
- 4.- Materia

V.- Procedimiento Didáctico :

- 1.- Actividades Iniciales
- 2.- Actividades de Orientación del estudio y trabajo
- 3.- Actividades de Evaluación

El rubro Datos Generales consulta sólo los datos de identificación del lugar en donde se realizará la clase y el tema respectivo.

El rubro Objetivos consulta la formulación de los resultados que se espera alcanzar.

El rubro Antecedentes de los Alumnos abarca cinco aspectos:

1.- Calidad Pedagógica:

Se consignan aquí datos sobre preferencias o aversiones de los alumnos por el ramo en que se ubica el tema de las clases; datos sobre aspectos pedagógicos de los alumnos, tales como normalidad o anormalidad pedagógica (normales, retrasados, adelantados); capacidad de estudio; puntualidad, etc.-

2.- Características Psicológicas:

Se anotan aquí informaciones sobre disciplina del curso; tipos de especiales reacciones, tales como inhibiciones, desplante; algunas características psicológicas destacadas, como hábitos, habilidades, etc.-

3.- Conocimientos que poseen:

Se refiere a los datos sobre contenidos culturales relacionados con la nueva materia que poseen los alumnos. –

4.- Experiencia de los alumnos:

En este caso se consigna algunas experiencias reales anteriores que, vinculadas con el nuevo tema, poseen los alumnos. -

5.- Técnicas que dominan:

Aquí se anotan informaciones referentes a técnicas de estudio que poseen los alumnos, ya sea familiaridad en el uso de diccionarios, de guías de estudio, de pautas de observación o de experimentación, etc.-

El rubro Medios y Recursos está destinado a registrar datos sobre:

1.- Ambientación:

Todo proceso de enseñanza-aprendizaje transcurre en un ambiente. Pedagógicamente es conveniente ofrecer al educando el ambiente más adecuado al contenido de una clase.

Así, la ambientación no será igual si la clase es de Botánica o si es de Cuento.

Lo esencial de toda ambientación es su funcionalidad y realidad, de tal suerte que la ambientación no sea algo artificial y rígido, sino que ofrezca la sensación de espontaneidad, objetividad, vitalidad, naturalidad.

La ambientación supone así presentar los seres, objeto, sustancias, fenómenos, hechos, hasta donde sea posible, en su ambiente y en su función.

2.- Trabajos previos del profesor y alumnos:

Todo proceso de planeamiento implica una serie de trabajos previos que garanticen una mejor realización posterior de la empresa planeada.

Frente a una clase también hay trabajos previos. Así, de parte del profesor hay tareas tales como selección de obras de consulta; preparación del material didáctico; preparación de la ambientación; selección de materias; etc.

Los alumnos también pueden efectuar algunos trabajos previos, tales como recolección de materiales; actualización de materia básica; preparación de algunos elementos de trabajo; etc.-

3.- Formas sociales del trabajo:

Según sea el contenido del tema de una clase y según sea la madurez de los alumnos hay que preocuparse de determinar cuáles son las formas sociales más convenientes en una clase. En algunos casos habrá preponderancia de trabajo individual; en otros casos, de trabajo por equipos; en otros de trabajo colectivo; en otros, combinaciones de esas formas, etc.-

4.- Materia:

Esta parte del esquema está destinada a registrar, de forma breve y clara, los contenidos fundamentales de la clase, de acuerdo con la descomposición del tema.

Al consignar la materia debe tenerse presente que las informaciones y conocimientos que ella encierra sólo constituyen un medio y no un fin. Por lo tanto, la materia debe entenderse, al servicio de los objetivos que se pretende alcanzar.

Finalmente, el rubro Procedimiento didáctico está destinado a anotar las actividades fundamentales que se llevarán a cabo durante la clase, en cada uno de sus tres momentos, esto es, las actividades adecuadas para la motivación, las actividades necesarias para el aprendizaje de nuevos contenidos, y las actividades que permitan establecer resultados de dicho aprendizaje.

El siguiente modelo de Planeamiento de una Clase nos ofrece una visión clara de los puntos antes explicados:

PLANEAMIENTO DE CLASE

I.- Datos Generales:

1.- Establecimiento: Escuela Anexa a la Normal “Santa Teresa”

2.- Curso: Sexto Año “B”

3.- Profesor: Sra. Marina de Pino.

- 4.- Matrícula: 34 alumnas.
- 5.- Asistencia Media: 33 alumnas.
- 6.- Asignatura: Castellano.
- 7.- Ramo: “Expresión Escrita”
- 8.- Fecha : 12-noviembre-1966.
- 9.- Hora: 3ª y 4ª hora de la mañana.
- 10.- Tema:” Redacción literaria sobre la región de los lagos.”

II.- Objetivos:

- 1.- Capacitar para expresar por escrito, en forma literaria, los sentimientos despertados por la apreciación de bellezas de la región de los lagos;
- 2.- Desarrollar la imaginación creadora mediante estímulos proporcionados por diversos medios audio-visuales;
- 3.- Fomentar el patriotismo a través de la apreciación vivencial de la belleza chilena;
- 4.- Reforzar técnicas de redacción con estilo personal;
- 5.- Contribuir al desarrollo de una actividad de crítica democrática y constructiva. –

III.- Antecedentes de las alumnas:

- Las alumnas han redactado diversas composiciones literarias demostrando:
 - a) imaginación
 - b) riqueza de vocabulario;
- Las alumnas están habituadas activamente usando medios audio-visuales;
- Han estudiado sistemáticamente el paisaje natural de la región de los lagos;
- El estudio geográfico e histórico del país se ha realizado con exaltación de sentimientos patrióticos;
- La mayoría de las alumnas manejan con acierto las técnicas de la redacción escrita y sólo un grupo tiene dificultad frente a este tipo de trabajo;
- Son capaces de criticar en forma constructiva, aunque un tanto elemental, diversas realizaciones del grupo o curso.

IV.- Medios y Recursos :

1.- Ambientación:

La clase se desarrollará en el gimnasio de la Escuela Normal, el que estará adornado con afiches de turismo sobre la región de los lagos.

El mobiliario estará dispuesto en semicírculo.

La clase será desarrollada por los cursos profesionales de la Normal “Santa Teresa”, Normal “María Auxiliadora”, Anexo Normal N° 1 y Normal “José Abelardo Núñez”.

En el momento oportuno las alumnas serán estimuladas mediante la proyección de postales, fotografías, diapositivas y la audición de grabación magnetofónica. -

2.- Trabajos previos del profesor:

Revisar y seleccionar material literario descriptivo de la región. Recopilar afiches, postales, fotografías, diapositivas y filminas. Redactar libreto para grabación e imprimir cinta magnetofónica.

3.- Formas sociales del trabajo:

Desarrollo individual de la redacción escrita.

4.- Materia:

“Posibles títulos”

- Noche de luna frente al Llanquihue.
- Viaje imaginario por la región de los Lagos.
- En suelo visité el Villarrica.
- Diálogo entre el Gran Ranco y el Pequeño Pirihueico.
- En el país de los espejos azules.

FRAGMENTOS LITERARIOS GRABADOS

TIBOR MENDE (“Antología para el Sesquicentenario”. -J. Echeverría N.). CHILE.

“Después de la creación del mundo” dice la Biblia, “y acabó Dios en el día séptimo su obra que hizo y reposó el día séptimo de toda su obra que había hecho”. Pero, lo que la Biblia no dice es que el momento preciso en que Dios se disponía a tomar un merecido descanso, un arcángel muy alterado, vino a avisarle que algo imprevisto ocurría en la creación: había quedado pequeñas cantidades de todos los elementos empleados en la formación del mundo.

¿Qué hacer con todo esto? ¿Qué hacer con toda esa arena y esos hielos? ¿Qué hacer con los volcanes, los metales, los árboles, los ríos, el calor y el frío, los jardines y los desiertos, los trópicos y los témpanos, los fiordos y los valles? El Todopoderoso, justamente contrariado por semejante error de cálculos de parte de sus subordinados, y resuelto a no dejar turbar su reposo, ordenó al mensajero que lo arrojara todo, en un solo montón, a cualquier parte del extremo del mundo que acababa de crear. El arcángel deliberó con sus colegas de las falanges celestiales: en apresurado vuelo inspeccionaron el mundo. Después de un rápido cambio de ideas, decidieron que los Andes, que formaba una barrera a lo largo del continente suramericano, parecían corresponder, en cierta forma, al sitio designado por el Señor. Tomaron entonces todo lo que quedaba y lo dejaron caer detrás de la enorme cadena de montañas. Fue así como entre la Cordillera de Los Andes y lo infinito del Océano Pacífico, surgió una estrecha faja de tierra que contenía todos los elementos que habían servido para hacer el resto del mundo; y Dios dejó a sus creaturas favoritas el cuidado de reunirlos en un todo, capaz de formar un país y una nación.

Volando sobre las cumbres de Los Andes, e inspirado por lo que tienen de sublime, así me imaginé la creación de Chile.

Así es como Tibor Mende ha imaginado poéticamente las razones de la diversidad de nuestra loca Geografía. –

FERNANDO SANTIVAN, autor chileno, distinguido por el Premio Nacional de Literatura en su obra “Los Ríos y las Montañas de Chile”, se refiere al feraz paisaje sureño, en esta forma: “En el centro del marco esmeraldino de bosques y campos de cultivo de eterno verdor, al pie de volcanes majestuosos que elevan sus conos encaperuzados de nieve, extienden su espejo los grandes lagos de la región Sur. Nada comparable con estos lagos. Los han comparado con los suizos, pero debemos decir que los similares europeos que conocemos no poseen la grandeza salvaje de los nuestros.”

Otro poeta chileno, Teófilo Cid, EN LA CANCIÓN INCLUIDA EN SU OBRA “Camino de Ñielol” se refiere a la bella región de los lagos, y escribe:

Siguiendo la ruta de las montañas
cruzase el Villarrica,
el Calafquén, el Riñihue y el Rupanco,
hasta el vértice del Ranco.

En esos espejos se miró mi adolescencia
Entre galas de humedad y olor a boldo,
En remotas montañas de tumescencia.

Al sur, en un anillo de follaje,
el Llanquihue y el Esmeralda
joya encontrada por Pérez Rosales,
en cuyo reflejo
peinan sus creencias las hijas de los alemanes.

En tanto Gabriela Mistral, poetisa chilena y Premio Nobel de Literatura, hace la siguiente descripción, en algunos de sus poemas:

Lago Llanquihue, agua india
antiguo resplandor terrestre;
agua vieja y agua tierna,
bebida de la vieja gente;
y en tu pecho de marinero
tatuado de señales verdes.

Volcán Osorno, el fuego es bueno
y lo llevamos como tu mismo;
el fuego de la tierra india,
al nacer lo recibimos. -

(Mistral, Gabriela – Lago Llanquihue y Volcán Osorno. - Antología Zig-Zag." Stgo.1955.)

V.- Procedimientos Didácticos:

1.- Actividades Iniciales:

- a) Escuchar descripción literaria de Chile en grabación magnetofónica;
- b) Observar y apreciar bellezas naturales de la región de los lagos a través de postales proyectadas;
- c) Observar diapositivas y fotografías, escuchando fragmentos literarios de autores selectos;
- d) Comentar los diversos estímulos, exaltando la belleza de ellos; motivo de creaciones artísticas;
- e) Proyectar la realización de una composición literaria en torno a la región de los lagos.

2.- Actividades de Orientación de Estudio y de Trabajo :

- a) Enunciar posibles título sugerentes y amplios;
- b) Actualizar y enumerar algunas características de la composición literaria;
- c) Escribir la composición trabajando individualmente;
- d) Leer los trabajos realizados en forma silenciosa y corregir individualmente.

3.- Actividades de Evaluación:

- a) Leer oralmente;
- b) Criticar las composiciones considerando forma y fondo, con participación de:
 - autora
 - compañeras
 - profesoras.

- 3.3.- Planificación de una clase según la posición sustentada por el autor del presente texto:
Según nuestro punto de vista, el esquema de planeamiento de una clase consulta los siguientes aspectos:

I.- DATOS GENERALES:

- 1.- Establecimiento:
- 2.- Curso:
- 3.- Matrícula Curso:
- 4.- Asist. Media:
- 5.- Asignatura:
- 6.- Ramo:

II.- ANTECEDENTES PARA EL PLANEAMIENTO:

- 1.- Antecedentes de los alumnos:
- 2.- Antecedentes de la Escuela:
- 3.- Antecedentes de la Comunidad:

III.- CONTENIDO DE LA CLASE :

- 1.- Tema:
- 2.- Descomposición del tema: a.-) b.-) c.-) etc.
- 3.- Materia de enseñanza según la descomposición del tema: a.-) b.-) c.-) etc.

IV.- CONDUCTAS Y OBJETIVOS:

- 1.- Conductas deseables: a.-) b.-) c.-) etc.
- 2.- Objetivos de la clase según los contenidos y las conductas deseables: a.-) b.-)

V.- MEDIOS y RECURSOS:

- 1.- Ambientación:
- 2.- Material didáctico:
- 3.- Formas didácticas:

VI.- PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO:

1. Actividades Iniciales de Motivación y Organización: a.-) b.-) c.-)
- 2.- Actividades básicas de aprendizaje: a.-) b.-) c.-)
- 3.- Actividades de evaluación: a.-) b.-) c.-)

El siguiente ejemplo de una clase nos señalará el desarrollo del anterior esquema:

I.- DATOS GENERALES:

- 1.- Establecimiento: Escuela Superior N° 82.
- 2.- Curso : Sexto Año.
- 3.- Matrícula Curso : 32 alumnos.
- 4.- Asistencia media: 30 alumnos.
- 5.- Asignatura: Ciencias Naturales.
- 6.- Ramo: Química y Física.

II.- ANTECEDENTES PARA EL PLANEAMIENTO:

- 1.- Antecedentes de los alumnos: Están acostumbrados a trabajar en equipos; han realizado clases anteriores empleando el método experimental; manejan pautas y guías de observación y de experimentación. Demuestran interés por clases de Ciencias y se observa habilidades en el manejo de materiales e instrumentos sencillos. –
- 2.- Antecedentes de la Escuela: El establecimiento carece de material didáctico apropiado; la sala de clases es estrecha, lo que dificulta la realización del trabajo en equipos y actividades de experimentación.
- 3.- Antecedentes de la Comunidad: La escuela está ubicada en un sector altamente residencial del centro de la comuna de Ñuñoa, lo que ofrece la ventaja de un medio elevado nivel socio-económico-cultural. En la mayor parte de los hogares hay televisión y los alumnos han podido ver en la pantalla de T.V. clases de Ciencias Naturales, y documentales sobre la Naturaleza y sus seres y fenómenos.

III.- CONTENIDO DE LA CLASE:

- 1.- Tema ; Características físico-químicas del medio acuático.
- 2.- Descomposición del Tema:
 - a).- Cambios de estado físico del agua
 - b).- Conducción del calor por el agua
 - c).- Flotación de los cuerpos en el agua.
- 3.- Materia de enseñanza según la descomposición del Tema:
 - a).- CAMBIOS DE ESTADO FÍSICO DEL AGUA :

Los estados físicos en que se presenta el agua en la naturaleza dependen de la absorción o desprendimiento de calor que se verifique en ella. Así, si el agua se enfría a 0° C., se SOLIDIFICA. Este fenómeno se puede representar por esta igualdad:
AGUA (líquido) = HIELO + CALOR

O sea, cuando el agua se solidifica, desprende calor. Este hecho es utilizado con fines

prácticos. Así, en los inviernos de noches muy frías los granjeros suelen colocar tinas con agua entre la fruta almacenada, porque el calor que desprende el agua al helarse es suficiente para evitar que la fruta se estropee. El agua, al solidificarse aumenta de volumen. Esto explica muchos fenómenos diarios:

Por ejemplo: si llenamos una botella de cuello estrecho con agua y la dejamos helar en refrigerador, la botella reventará aun cuando esta destapada, porque el primer hielo que se forma hace de tapón y el resto del agua se expande; muchas plantas mueren durante las heladas porque la savia, que contiene gran cantidad de agua, se congela y aumenta el volumen. Rompiendo los vasos que la conducen.

El paso del agua (líquido) al estado sólido se denomina CONGELACIÓN; el paso del estado sólido al líquido se llama FUSIÓN. El paso de un líquido al estado gaseoso se denomina VAPORIZACIÓN. El agua puede vaporizarse por EVAPORACIÓN y por EBULLICIÓN. La evaporación es un fenómeno frecuente en la naturaleza. Al evaporarse el agua forma nubes y niebla.

La ebullición es un fenómeno de vaporización en que se necesita una temperatura de 100°C. al nivel del mar para que el agua hierva y se vaporice.

El agua al congelarse y al vaporizarse, AUMENTA DE VOLUMEN.

El vapor, por enfriamiento, se convierte en líquido. Este fenómeno se llama CONDENSACIÓN.

b).- CONDUCCIÓN DE CALOR POR EL AGUA :

Cuando tocamos diversas materias decimos que son FRÍAS, FRESCAS, TIBIAS, CALIENTES o MUY CALIENTES, según la impresión que tengamos a través de nuestra piel.

El calor puede propagarse como CONDUCCIÓN, RADIACIÓN y CONVECCIÓN.

La CONDUCCIÓN es la propagación del calor a través de la materia, pero sin que este se mueva.

La RADIACIÓN es la propagación del calor por medio de rayos calóricos.

La CONVECCIÓN es la propagación del calor mediante el movimiento de la masa de un líquido o de un gas.

c).- FLOTACIÓN DE LOS CUERPOS EN EL AGUA :

Un cuerpo colocado en el agua puede HUNDIRSE, QUEDAR ENTRE DOS AGUAS o FLOTAR. Depende esto de su DENSIDAD.

El agua ejerce sobre un sólido introducido en ella una fuerza vertical hacia arriba que se llama EMPUJE, denominada así porque parece empujar el cuerpo fuera del líquido.

Si relacionamos la densidad con el empuje tenemos estos fenómenos:

+ la densidad es MENOR que el empuje: el cuerpo FLOTA;

+ la densidad es IGUAL que el empuje, el cuerpo QUEDA ENTRE DOS AGUAS;

la densidad es MAYOR que el empuje: el cuerpo se HUNDE.

FUENTE DE CONSULTA: Vicente Pérez D'Angello: CIENCIAS. Tomo I.-

IV.- CONDUCTAS Y OBJETIVOS:

1.- Conductas deseables:

a).- Conocimiento y comprensión de principios, de generalizaciones y de conceptos;

b).-Habilidad para resolver situaciones problemáticas y aplicar la conclusión a nuevas situaciones;

c).- Habilidad para interpretar todo tipo de fenómenos y determinar sus funciones.

2.- Objetivos de la clase según los contenidos y la conducta deseables:

a).- Conocimiento de los conceptos: solidificación, congelación, fusión, vaporización, evaporación, ebullición, condensación, densidad, empuje.

b).-Habilidad para resolver problemas de la vida diaria relacionados con los fenómenos de cambio de estado físico de los líquidos-

c).- Habilidad para clasificar los fenómenos de cambio del estado del agua.

V.- MEDIOS Y RECURSOS:

- 1.- Ambientación: La sala arreglada en semicírculo, de tal suerte que todos los alumnos puedan observar las experimentaciones que se realizarán.
- 2.- Material Didáctico: Materiales e Instrumentos sencillos para experimentación.
Guías de observación y experimentación.
- 3.- Formas didácticas: Planteamiento de problemas.

VI.- PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO:

- 1.- Actividades iniciales de motivación y organización:
 - + describir y comentar el material que se presenta;
 - + inducir los posibles temas a estudiar;
 - + comentar la forma de realizar el estudio del tema seleccionado;
 - + repartir guías de observación y de experimentación y designar alumnos a cargo de actividades de experimentación.
- 2.- Actividades básicas de aprendizaje:
 - aplicar calor a un pedazo de hielo; registrar en la guía de observaciones todo lo que acontece;
 - + determinar conclusiones;
 - + calentar un poco de agua hasta que hierva; registrar en la guía de observaciones lo que ocurre.
 - + determinar conclusiones;
 - + recoger en la palma de la mano o en un platillo el vapor que se desprende del tiesto
 - + con agua hirviendo; registrar en la guía lo que acontece;
 - + determinar conclusiones;
 - + anotar en la guía los conceptos derivados de las anteriores experiencias;
 - + resolver problemas sencillos de la vida diaria vinculados con los fenómenos experimentados; leer y discutir las soluciones dadas;
 - + escribir las soluciones concretas dadas por el profesor o los alumnos;
 - + calentar un tubo de ensayo con agua, por su parte superior, sujetándolo con la mano por la parte inferior; registrar las observaciones que va dando el alumno que ejecuta el experimento; determinar conclusiones;
 - + calentar el tubo de ensayo con agua por su parte inferior; tocar la parte superior después de un momento; registrar la observación y determinar conclusiones;
 - + colocar una moneda en un vaso con agua y colocar un corcho en otro vaso con agua; registrar las observaciones y determinar conclusiones;
 - + anotar en la guía las explicaciones dadas al respecto;
 - + introducir un sólido en un vaso con agua; observar y anotar lo que ocurre; determinar conclusiones;
 - + resolver problemas planteados en relación con los fenómenos experimentados; comentar y discutir las soluciones dadas. -
- 3.- ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN.

4.- Planificación de clases en el Primer Ciclo de la Educación Básica

Ya hemos anotado en Capítulos anteriores que la materia de enseñanza, en el Primer Ciclo de Educación General Básica (1° a 4° Años) está organizada en forma de UNIDADES PROGRAMÁTICAS. Cada curso consta de dos Unidades, por lo cual cada una tiene una duración de un semestre.

Es importante para el profesor saber cómo abordar la orientación del aprendizaje de cada Unidad, de tal forma que el sentido globalizador no se pierda y que las conductas deseables se vayan conformando y alcanzado.

Veamos un ejemplo:

Un profesor de 1er. Año Básico comienza a tratar la Primera Unidad Programática: “La Comunidad en que vivimos”.

Resuelve tratar los diversos contenidos de la Unidad siguiendo esta forma de transmisión:

1ª Clase : “El lenguaje familiar y cotidiano satisface nuestras necesidades de expresión.”

2ª Clase : “Conjunto en el medio ambiente. Correspondencia biunívoca entre los elementos de los conjuntos.”

3ª Clase : “Los componentes del grupo familia; sus funciones y sus relaciones con la comunidad.”

4ª Clase : “La naturaleza presenta gran variedad de objetos.”

5ª Clase : “ La conservación y ornamentación del hogar y de la escuela.”

En esta forma completa un día de trabajo con los alumnos. ¿Qué ha hecho este profesor? Simplemente ha desnaturalizado todo el sentido y todo el propósito de la globalización.

Lo que ha hecho ese profesor ha sido tomar como tema de clases a cada uno de los enunciados de los contenidos que figuran en la Primera Unidad Programática.

Es decir, ha transformado la globalización en un trabajo de simple ramificación, ya que cada tema ha sido enunciado como contenido de un ramo particular.

Esto nos indica que la Unidad Programática, como forma globalizada de organización de la materia, necesita de una forma globalizada de transmisión de esa misma materia, de esa misma materia; es decir los diversos contenidos de la Unidad Programática deben entregarse al alumno en forma de Unidad de Aprendizaje.

En consecuencia, toda unidad Programática debe descomponerse en Unidades Didácticas. Vale decir en los cursos de Primer Ciclo de Educación Básica lo que el profesor tiene que planificar no son clases aisladas ramificadas, sino que tiene planificar Unidades Didácticas.

La Unidad Didáctica, de esta materia, viene a ser la forma metodológica para el tratamiento de las Unidades Programáticas.

Al respecto, la Comisión de Material Didáctico y Guías Curriculares de la Superintendencia de Educación Pública, ha elaborado algunas Guías Didácticas para ofrecer modelos de Unidades Didácticas a los profesores de Primer Ciclo Básico.

Las características esenciales de una Unidad Didáctica son :

- a). Es una forma globalizada para la transmisión de los contenidos de una Unidad Programática.
- b). Consulta contenidos extraídos de la Unidad Programática, que se integran alrededor de un tema central para lograr una, dos o más conductas deseables;
- c). El tema central tiene un desarrollo de una semana;
- d). Todas las actividades de la Unidad Didáctica convergen a la obtención de objetivos específicos y de conductas deseables.

La Comisión ya citada nos ofrece, entre otros, el siguiente modelo de Unidad Didáctica:

El modelo anterior de Unidad Didáctica consulta la columna “Sugerencias Metodológicas”, en que se ofrecen algunas indicaciones generales sobre las formas y condiciones pedagógicas mas adecuadas que en cada caso debe consultar el profesor.

A nuestro juicio, cuando el propio profesor planifique la Unidad Didáctica, en lugar de dicha columna, lo que él debe consignar son las Formas Didácticas.

Por eso, el esquema de planeamiento de una Unidad Didáctica al servicio de las respectivas Unidades Programáticas, que personalmente elabore cada profesor que tenga a cargo cursos de Primer Ciclo de Educación Básica, debe tener la siguiente estructura:

SEGUNDA UNIDAD PROGRAMÁTICA :

“El Paisaje al servicio del hombre”

TEMA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA: “El Paisaje de mi barrio en Primavera”

CURSO: Primer Año Básico.-

DURACIÓN : Una semana, del al..... de 19.....

CONDUCTAS DESEABLES	SITUACIÓN DE APRENDIZAJE				
	CONTENIDOS	SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES	SUGERENCIAS METODOLÓGICAS	MATERIAL DIDÁCTICO	EVALUACIÓN
PARA CAPTAR E INTERPRETAR LA SIGNIFICACIÓN DEL PAISAJE	La palabra nombra elementos del paisaje de la primavera	-Interpretar en forma oral láminas e historietas ilustradas.	Anime al niño para que exponga sus observaciones espontáneamente.	Pizarrón Tiza de color Framelógrafo Dioramas	Tendrá como objetivo fundamental apreciar el grado en que las conductas propuestas como deseables han sido alcanzadas en el desarrollo de la Unidad Didáctica Evaluar mediante observaciones, habilidades para captar, interpretar y crear.
	Las formas características del paisaje y su representación ideal	-Realizar visitas o excursión al barrio de la escuela. -Observar y luego describir, en forma simple, las características fundamentales del paisaje. -Aprender a interpretar poesías breves Reproducir el paisaje del medio ambiente usando masa para modelar tiza de color, recortes de papel. -Representar un modelo de barrio en mesa de arena, usando palitos, cáñamos, cajitas de fósforos, envases de medicamentos.	La realización de visitas, excursiones, etc. constituye un medio que permite al niño ponerse en contacto directo con variados objetos y seres de su ambiente más próximo, de los cuales seleccionará aquellos que le parezcan más atractivos y susceptibles de llevar a la sala de clases. Dicho material le permitirá, posteriormente, poner en juego actividades que hagan posible el logro de conductas deseadas Si el profesor no encuentra láminas adecuadas a las actividades que se sugieren podrá copiar dibujos apropiados de libros o revistas. Puede usar pincelotes de tinta instantánea de color, témpera, etc.-	Pastas y masas para modelar Mesa de arena Ramitas, hojas, flores, piedrecitas; tapas, maderas, etc. Pequeños objetos manufacturados; envases cartón y plástico, lanas, cáñamos; algodón teñido, etc.-	

CONDUCTAS DESEABLES	SITUACIÓN DE APRENDIZAJE				
	CONTENIDOS	SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES	SUGERENCIAS METODOLÓGICAS	MATERIAL DIDÁCTICO	EVALUACIÓN
HÁBITOS Y ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN PERSONAL, LIBRE Y CREADORA	La música inspirada en la Primavera	-Crear sencillas frases melódicas; con breves frases literarias, palabras sueltas y sílabas onomatopéyicas	En todas las actividades que lo permitan, es conveniente organizar a los alumnos en grupos de trabajos.	Revistas, diarios, papeles de colores	Pida a grupos de alumnos que recompongan, en mesa de arena o diorama, un motivo que represente lo tratado usando para ello los mismos u otros materiales empleados a través de las actividades
	Expresión creadora: composición libre acción. El paisaje.- El paisaje y el tiempo. Algunas unidades de tiempo.	-Buscar, escuchar, comparar diversos tipos de sonidos con afinación determinada e indeterminada. Ejs.; botellas y/ o copas con agua; metales, maderas, etc. -Realizar una composición sencilla del paisaje, con elementos elegidos por los niños, usando la técnica de recorte a dedos o tijeras, con papel de diarios, revistas, etc.- Componer formas simples con elementos naturales. -Representar esquemáticamente las formas típicas de los elementos del paisaje (cerros, piedras, árboles, fruto, silo, etc.) hasta llegar a la idealización de ellas en el cuadrado, círculo y triángulo. -Realizar comentarios acerca de las estaciones del año y los meses, observando cambios en el paisaje -Comparar los rasgos más característicos de las estaciones del año (láminas representativas de la primavera verano, otoño e invierno) con las observaciones que se están haciendo.	En cuanto a la idealización, también debe llegarse a ella libremente y traducirlas en formas concretas mediante el dibujo o recorte de papeles de colores. Oriente las observaciones de sus alumnos para que sólo observen aquellos cambios más importantes La observación y descripción cuidadosa es de vital importancia y es necesario redoblar esfuerzos para que los alumnos desarrollen criterios para conservar y describir a temprana edad	Ramitas, hojas, flores, piedrecitas, etc.- Láminas y cuadros.-	

CONDUCTAS DESEABLES	SITUACIÓN DE APRENDIZAJE				
	CONTENIDOS	SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES	SUGERENCIAS METODOLÓGICAS	MATERIAL DIDÁCTICO	EVALUACIÓN
HÁBITOS Y ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN PERSONAL, LIBRE Y CREADORA		-Comentar el día y las horas más significativas para el niño. Realizar ejercicios y operaciones aritméticas sencillas Observar los cambios más relevantes que ocurren en el paisaje: el revivir y florecimiento de las plantas; aparición de especies animales: insectos; pajarillos; etc.- Observar y describir interacciones naturales(cambios de color, forma, tamaño, etc.-)			
AFIANZAMIENTO DE DESTREZAS SENSORIO -MOTRICES	La vida al aire libre	-Juegos recreativos Interpretaciones personales, espontáneas, captadas del reino vegetal, animal y fenómenos físicos naturales -Elementos locomotores y destrezas naturales interpretando el movimiento de los animales observados. -Percutir, caminar, golpear el ritmo básico de canciones y rondas-	Las actividades que se realicen al aire libre, en el patio de la escuela o en el lugar de excursión, permiten escuchar y distinguir sonidos de la naturaleza, ya sea de materias vivas (animales pájaros, etc.) o de (quebrar una rama, lanzar una piedra, rodar de un tarro, etc.).-		

UNIDAD PROGRAMÁTICA :

TEMA UNIDAD DIDÁCTICA:

CURSO:

DURACIÓN : Una semana, del al..... de 19....

CONDUCTAS DESEABLES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDOS	POSIBLES ACTIVIDADES BÁSICAS	FORMAS DIDÁCTICAS	MEDIOS Y RECURSOS
			1. De motivación; 2. De Orientación del Aprendizaje: 3. La Culminación		

CUADRO RESUMEN DEL CAPÍTULO X

LA CLASE Y SU PLANEAMIENTO

1.- Idea e importancia del planeamiento

- 1.1.- Conceptos de planeamiento.
- 1.2.- Función, finalidad y sentido del planeamiento.
- 1.3.- Importancia del planeamiento

2.- Pasos de una clase.

- 2.1.- Concepto de clase.
- 2.2.- Clases y lección.
- 2.3.- Comenio y los pasos de la lección.
- 2.4.- Pestalozzi y los pasos de la lección.
- 2.5.- Rein y los pasos de la clase.
- 2.6.- Seyfert y los pasos de la clase
- 2.7.- Salwurk y los pasos de la clase.
- 2.8.- Bengermann y los pasos.
- 2.9.- Lay.
- 2.10.-Martig.
- 2.11.-Miss Mery Ketty.
- 2.12.-Esquema de Pennsylvania.
- 2.13.-Esquema del Colegio “Juan Montalvo (Ecuador).
- 2.14.-Esquema de Echegoyen-Suárez.
- 2.15.-Esquema de Chile.

3.- Planificación de la clase

- 3.1.- Según el Depto. De Principios y Técnicas de la Escuela Normal Superior “José Abelardo Núñez”.
- 3.2.- Según la Escuela Normal “Santa Teresa” de Santiago.
- 3.3.- Según el autor del presente texto.

4.- Planificación de clases en el Primer Ciclo de la Educación Básica

- 4.1.- Unidad Programática y Unidad Didáctica.
- 4.2.- Características de la Unidad Didáctica.-
- 4.3.- Modelo de Unidad Didáctica según la Comisión de Material Didáctica y Guías Curriculares.
- 4.4.- Esquema de Unidad Didáctica según el autor del presente texto.

Bibliografía complementaria

- **Aguayo, A. M.** (1932). Didáctica de la escuela nueva. Cultural S.A.
- **Aguayo, A. M.** (1917). Pedagogía. Cultural S.A. (Existen múltiples ediciones posteriores, como la de 1944).
- **Anísio, P.** (1945). Tratado de pedagogía. Editora Vozes. (Publicado originalmente en portugués como Tratado de Pedagogía).
- **Bassi, Á. C.** (1917). Principios de metodología general: técnica de la enseñanza. Kapelusz.
- **Comenio, J. A.** (1922). Didáctica Magna (S. López de Mendoza, Trad.). Editorial Reus. (Obra original publicada en latín en 1657 como parte del Opera Didactica Omnia; la versión checa es de 1632).
- **González, D.** (1959). Didáctica o dirección del aprendizaje. Cultural S.A. (Existen múltiples ediciones, siendo la de mediados de siglo la más influyente).
- **Lombardo Radice, G.** (1933). Lecciones de didáctica. Labor. (Obra original publicada en 1913).

PROBLEMAS DEL CAPÍTULO DÉCIMO

A.- Ejercicios:

- 1.- Elabore una definición de planeamiento didáctico.
- 2.- Escriba un concepto de principio de racionalización.
- 3.- Anote algunas diferencias entre clase y lección.
- 4.- Escriba la “materia básica” que posea un niño que ingresa por primera vez a Primer Año, sin haber estado en Kindergarten, para este tema:
“El número cinco”, en Matemáticas. –

B.- Problemas:

- 1.- Discuta el plan del Colegio “Juan Montalvo”, presentado en este capítulo.
- 2.- ¿Cuáles son los propósitos de la Primera Fase de una clase según el esquema de la Escuela Normal Superior “José Abelardo Núñez”?
- 3.- Determine ocho Unidades Didácticas para la Cuarta Unidad Programática de los Programas del Primer Ciclo de Educación Básica.

CAPÍTULO DÉCIMO PRIMERO

EL APRENDIZAJE Y SU EVALUACIÓN

1. Concepto de aprendizaje

En un sentido limitado, el aprendizaje se ha concebido como el acto de instruirse: el individuo que aprende es el que se instruye; el individuo que ha aprendido es el que sabe.

De esta manera, aprender es sinónimo de saber.

En tal dirección podemos ubicar a William Pyle cuando nos dice: “La diferencia entonces a favor del niño que ha adquirido aprendizaje, consiste en que sabe y puede hacer cosas que no sabía ni podía hacer antes; en que tiene conocimientos y hábitos que antes no poseía. Por consiguiente, los resultados del aprendizaje son conocimiento y hábitos, y desde el punto de vista de su resultado, el aprendizaje puede ser definido como el proceso de formación de hábitos y adquisición de conocimientos.”

Podríamos calificar este enfoque de tipo tradicional.

Pero hoy ya hay consenso en definir el aprendizaje como “modificación del comportamiento mediante la experiencia.”

En tal acepción encontramos a Cronbach⁽¹⁾: “La conducta implica una respuesta a determinada situación. Si una persona constantemente tiene diferentes respuestas durante este mes en comparación con las respuestas que dio hace un mes, decimos que ha aprendido algo. Con más precisión diremos que el APRENDIZAJE SE MANIFIESTA POR UN CAMBIO DE CONDUCTA COMO RESULTADO DE LA EXPERIENCIA.”

Como plantea Hill⁽²⁾ “en términos psicológicos, lo que no se aprende no es necesariamente “correcto” (aprendemos tanto hábitos malos como buenos), ni consciente o deliberado, ni requiere acto manifiesto alguno.”

¿Cómo se produce el aprendizaje? ¿Qué factores determinan qué es lo que aprendemos y la rapidez con que lo hacemos?

Brevemente expondremos algunas teorías al respecto. -

2.- Teorías sobre el aprendizaje

Por teoría vamos a entender a una interpretación sistemática de un área del conocimiento.

Por consiguiente, teoría del aprendizaje es una interpretación sistemática sobre el aprendizaje. Hill⁽³⁾ señala que una teoría del aprendizaje reúne por lo general tres condiciones diferentes, pero estrechamente relacionadas.

“Primero, es un enfoque de un área del conocimiento, una manera de analizar, de discutir y hacer investigaciones sobre el aprendizaje.”

“Segundo, toda teoría del aprendizaje es un intento de resumir una gran cantidad de conocimientos acerca de las leyes del aprendizaje en un espacio relativamente pequeño.”

“Tercero, una teoría del aprendizaje es un intento creativo de explicar que es el aprendizaje y por qué actúa como lo hace.”

Hill agrupa las teorías del aprendizaje en dos clases fundamentales: teorías conexionistas y teorías cognitivas. Además, ofrece un esquema de teorías intermedias.

En la breve exposición siguiente adoptaremos el pensamiento expuesto por Hill.

2.1.- Teorías conexionistas

Entre ellas tenemos las teorías de la contigüidad, representadas por Watson y el conductismo, y por Guthrie, y las teorías del refuerzo, representadas por Thorndike, Skinner y Miller.

Todas las interpretaciones conexionistas del aprendizaje concuerdan en considerar el aprendizaje

1.- Lee. J. Cronbach: “Psicología Educativa”-Impresora GALVE, S.A.- México, 1969

2 - 3.- Winfred F. Hill: “Teorías contemporáneas del aprendizaje”. Edit. Paidós; Bs. Aires; 1966

como una cuestión de conexiones entre estímulos y respuestas. Estas conexiones reciben diversos nombres, tales como hábitos, nexos de estímulo-respuesta, y respuestas condicionadas. No obstante, siempre existe una concentración sobre las respuestas que ocurren, sobre los estímulos que las producen y sobre las maneras en que la experiencia cambia estas relaciones entre estímulos y respuestas.”

2.1.1.- Teorías de la contigüidad:

John B. Watson es el representante más notorio de una corriente psicológica norteamericana que alzó su voz para exclamar: “Basta de estudiar lo que piensa y siente la gente; ¡empecemos a estudiar lo que hace!”

Con un artículo publicado en 1913, “La Psicología tal como la concibe el conductismo.” “Watson se interesaba únicamente en la conducta, no en la experiencia consciente. La conducta humana debía estudiarse tan objetivamente como el comportamiento de las máquinas.”

Para Watson, nuestra “conducta es una cuestión de reflejos condicionados, es decir de repuestas aprendidas mediante lo que se llama ahora condicionamiento clásico.”

¿Qué interpretación del aprendizaje elabora Watson? Consideraba todo aprendizaje como condicionamiento clásico. “Nacemos con ciertas conexiones estímulo-pregunta llamadas reflejos. Sin embargo, podemos crear una multiplicidad de nuevas conexiones estímulo-respuesta mediante el proceso de condicionamiento. Si un nuevo estímulo actúa junto con el estímulo para la respuesta refleja, después de varios apareamientos similares el nuevo estímulo producirá, por sí sólo la respuesta.”

“El condicionamiento es parte del aprendizaje. No solo tenemos para aprender a responder a nuevas situaciones; debemos aprender también nuevas respuestas.”

Watson explica la conexión basada en dos principios: frecuencia y recencia.

El primero establece que “cuanto más frecuentemente producimos una respuesta dada a un estímulo dado, tanto más probables que hagamos de nuevo esa respuesta a ese estímulo.”

El otro principio establece que “cuanto más reciente es una respuesta dada a un estímulo dado, tanto más probable es que tal respuesta se reitere.”

2.1.2.- Interpretación de Guthrie:

Edwin R. Guthrie plantea su interpretación en su obra “La Psicología del Aprendizaje”, publicada en forma definitiva en 1959.

El principio básico del aprendizaje para Guthrie es este: “Una combinación de estímulos que haya acompañado a un movimiento, tiende, al repetirse, a ser seguida por aquel movimiento.” Es decir, si hacemos algo en una situación determinada, la próxima vez que nos encontremos en esa situación tendemos a hacer nuevamente lo mismo. “De aquí que siempre que el estímulo y la respuesta se presenten juntos, se producirá el aprendizaje.”

Guthrie no dan ninguna importancia al “refuerzo”, sino simplemente mediante la acción. –

2.1.3.- Teoría conexionista de Thorndike:

Thorndike es un teórico del refuerzo. Para Watson, la frecuencia y la recencia eran los principios básicos del aprendizaje; para Guthrie “los enlaces estímulo-respuesta se fortalecen simplemente por la respuesta suscitada en presencia de los estímulos, Thorndike no rechazó esas posiciones, que resumió en su LEY DEL EJERCICIO. Sin embargo, su ley primaria del aprendizaje es la LEY DEL EFECTO. De acuerdo con ella “la fijación de las conexiones estímulo-respuesta dependían, no simplemente del hecho de que el estímulo y la respuesta se presentaran juntos, SINO LOS EFECTOS QUE SEGUÍAN A LA RESPUESTA. Si un estímulo era seguido por una respuesta; y después por un factor de satisfacción, se fortalecía de la conexión estímulo-respuesta; si un estímulo era seguido por una respuesta y después por un factor perturbador, la conexión estímulo-respuesta se debilitaba.”

De esta manera, los efectos satisfactorios y perturbadores de las respuestas determinaban si las conexiones estímulo-respuesta serían fijadas o eliminadas.”

2.1.4.- Interpretación de Skinner:

B.F. Skinner (ver párrafo sobre enseñanza programada) también pertenece a los teóricos conexionistas.

Reconoce dos tipos de aprendizaje, que corresponden a una clase distinta de conducta, conducta respondiente y conducta operante.

“La conducta respondiente es producida por estímulos específicos: dado el estímulo la respuesta tiene lugar Automáticamente.”

“La conducta respondiente está formada por las conexiones específicas de estímulo-respuesta llamadas reflejos. Nacemos con cierto número de reflejos y adquirimos otros a través del proceso de condicionamiento.”

De este modo, “la característica distintiva de la conducta respondiente reside en que es la respuesta a estímulos.”

“La conducta operante se caracteriza porque opera sobre el medio ambiente. La conducta operante es emitida por el organismo, más bien que producida por estímulos. Esto no significa que no esté influida por estímulos.” Este tipo de conducta es el más habitual y generalizado.

Para Skinner, “si la ocurrencia de una respuesta operante es seguida por un refuerzo aumenta su probabilidad de que ocurra de nuevo. El reforzador es una recompensa.”

Skinner distingue entre reforzadores positivos y negativos, de los cuales hace un interesante estudio para concluir en su posición de la programación de los reformadores, de donde derivaría la técnica de enseñanza programada.

2.1.5.- Interpretación conexionista de Miller:

Neal Miller sustenta también una posición conexionista del refuerzo. “Mientras que para Skinner el concepto de refuerzo es fundamental en su interpretación del aprendizaje, Miller opina lo mismo del IMPULSO.”

“Un impulso es un estado de excitación del organismo, un estado que estimula al individuo a la acción. Sea cual fuere su fuente; un impulso despierta al individuo y lo mantiene activo. Por consiguiente, el impulso es la base de la activación.”

Para Miller, el impulso es uno de los cuatro elementos del aprendizaje; los otros son: respuesta; reducción, resultante en el impulso; conjunto de estímulos que orienta la respuesta.”

Según Miller, “un estímulo fuerte aumenta la actividad y la eliminación del estímulo fuerte la disminuye. Esta reducción de la fuerza de un impulso tiene una propiedad muy importante: refuerza cualquier respuesta producida justo antes de la reducción. De este modo, cualquier respuesta que sirva para reducir el impulso es reforzada y por lo tanto tiende a ser aprendida. La reducción del impulso es por lo tanto, la operación básica del aprendizaje.”

Pero hay más: “no aprendemos simplemente una respuesta para reducir un impulso dado siempre o dondequiera que el impulso ocurra, la respuesta depende de las condiciones. Los estímulos que orientan la respuesta y determinan cual es la respuesta que se producirá, reciben el nombre de indicaciones (cues).”

En síntesis, los cuatro elementos del aprendizaje según Miller son: impulso, indicación, respuesta y recompensa. –

2.2.- Teorías Cognitivas

Hemos visto que la revolución psicológica de Watson consistió básicamente en establecer que “la psicología no podía ocuparse de la conciencia sino de la conducta. Quería abolir el estudio de las imágenes o ideas en favor del estudio de los estímulos y las respuestas.”

En Alemania Max Wertheimer también lanzó un desafío a la psicología tradicional alemana. Wertheimer “quería estudiar la conciencia del como aparece en su totalidad, más bien que dividirla en partes. Para la psicología tradicional todo lo que observamos es un mosaico de diminutos retazos de color. Sólo cuando se juntan todos esos trozos diminutos forman la escena que observamos. Wertheimer refutó ese concepto. Insistió en que realmente vemos la escena como un todo significativo.

Únicamente mediante un proceso muy artificial de análisis podemos dividir este todo en trozos de diferentes colores y matices. Lo mismo se aplica al pensamiento. - La psicología tradicional consideraba que todos nuestros pensamientos están compuestos por imágenes conectadas mediante un proceso de asociación. Wertheimer rechazó también este desmembramiento. Nuestros pensamientos son percepciones significativas totales y no conjuntos asociados de imágenes.”

A las totalidades dinámicas Wertheimer aplicó la palabra alemana Gestalt (forma, pauta, configuración).

En esta forma, Wertheimer se constituye en el pionero de las teorías cognitivas “El aprendizaje no es principalmente una cuestión de agregar nuevas huellas y substraer los antiguos, sino de CAMBIAR UNA GESTALT POR OTRA. Este cambio puede ocurrir a través de una nueva experiencia, pero puede producirse también mediante la reflexión o el mero transcurso del tiempo.

La teoría gúestáltica del aprendizaje se ocupa de la forma en que se producen estas restauraciones.”

2.2.1.- La Gestalt y el aprendizaje:

“La contribución más importante de la teoría de la Gestalt a nuestro conocimiento del aprendizaje reside en el estudio de la invisión.”

La invisión es la comprensión profunda de ahí que “la persona que aprende y que tiene invisión ve toda la situación bajo un nuevo aspecto, un aspecto que incluye la comprensión de las relaciones lógicas o la percepción de las conexiones entre medios y fines.”

La invisión requiere que ciertos aspectos de una situación se vean en su relación mutua, que parezcan como una sola Gestalt ¿Cuáles son los factores que determinan que esto ocurra?”

Koffka señaló así las leyes del aprendizaje, siendo dos las principales; ley de la proximidad y ley del cierre. Estas leyes, Wertheimer las había enunciado como principios de la percepción lo cual nos indica que en la teoría de la Gestalt la percepción y el aprendizaje están íntimamente ligados entre sí.

“La ley de la proximidad, aplicada a la percepción, se refiere a la manera en que los ítems tienden a formar grupos según como están espaciados; los ítems más cercanos se agrupan siempre.”

“La ley de proximidad aplicada al aprendizaje puede referirse igualmente a la cercanía, ya sea en el espacio o en el tiempo.”

“La ley de cierre establece que las áreas cerradas forman unidades más rápidamente. Si la ley de cierre se aplica al aprendizaje, desempeña el mismo papel en una teoría cognitiva del aprendizaje que el del refuerzo en una teoría conexionista.”

Para Wertheimer, en resumen, la invisión en educación es fundamental. “Creía que los maestros ponían demasiado énfasis en la memorización rutinaria, a expensas de la comprensión. Por tanto, en sus estudios trató de encontrar los medios de que el aprendizaje se lograra con una invisión mayor por parte del que aprende.”

“Comprensión no significa solamente la exactitud lógica, sino la percepción del problema como un todo integrado, la percepción de los caminos por los cuales los medios conducen al fin.”

2.2.2.- El sistema de Lewin:

Kurt Lewin trabajó con Wertheimer y Koffka. –

Sin embargo, a él le interesó no tanto adentrarse en los problemas más bien técnicos de la percepción, el aprendizaje y el pensamiento, sino que estudiar la motivación, la personalidad, y la psicología social.

Por eso, “el sistema que desarrolló para orientar este estudio no es fundamentalmente una teoría del aprendizaje, pero es un sistema de descripción dentro del cual se pueden estudiar el aprendizaje, la motivación, la personalidad y la conducta social.”

Lewin buscaba un sistema teórico “para predecir la conducta motivada de un individuo particular. Halló la respuesta en el concepto de ESPACIO VITAL. Esto puede definirse como la totalidad de los hechos que determinan la conducta de un individuo dado, en un momento determinado.

“El espacio vital incluye la persona en sí y su ambiente conductual, que consiste en todo o que in-

fluye en su conducta. En el espacio vital tienen particular importancia las notas que busca la persona, las cosas o situaciones que trata de evitar y las barreras u obstáculos que restringen su movimiento hacia las metas o que lo separan de las mismas.”

En esta forma, Lewin configura una psicología topológica.

“El conocimiento del espacio vital que describe Lewin nos permite predecir razonablemente bien que hará el individuo”, pero no explica la naturaleza del aprendizaje. Este último implica un cambio en el espacio vital. “¿Cómo podemos predecir cuándo y cómo se producirán esos cambios?” Lewin no se adentró en el problema del caso.

2.3.- Teorías intermedias

Bajo esta denominación consideramos a aquellas teorías que intentan combinar los aciertos de las teorías conexionista y cognitiva. -

2.3.1.- Conductismo intencionista de Tolman:

Edward Tolman hizo sus trabajos en el apogeo del conductismo, lo que significó que dedicara gran interés en la medición precisa de la conducta y en el mejoramiento del hombre. Pero, Tolman advertía que el conductismo “mostraba muy poco interés por los aspectos cognitivos de la conducta. Los seres humanos no responden simplemente a estímulos; actúan de base a creencias, expresan actitudes y se esfuerzan por alcanzar las metas. Lo que necesitamos es una teoría que reconozca estos aspectos de la conducta sin sacrificar su objetividad.”

Tal teoría la denominó Tolman como conductismo intencionista

“¿Qué es el conductismo intencionista?”. - Primero, es una forma de conductismo y, como tal, se ocupa de la conducta objetiva, no de la experiencia consciente.”

Además, “Tolman acentuaba la relación de la conducta con las metas. La mayor parte de nuestra conducta no es tanto una respuesta a los estímulos sino un esfuerzo hacia el logro de alguna meta. – La búsqueda de la meta es la que da unidad y significado a nuestra conducta.”

Esto es, el conductismo intencionista estudia la conducta tal como se organiza alrededor de las intenciones o propósitos.

En la teoría de Tolman, las cogniciones actúan como variables intervinientes .

“Una meta dada puede ser enfocada mediante una gran variedad de actos diferentes, no sólo como secuencias de respuestas, sino también como posibles caminos alternativos para alcanzar el objetivo.”

Este involucra “tomar en cuenta las cogniciones del individuo, sus percepciones del mundo y sus creencias acerca del mismo.” Vale decir, Tolman acepta la concepción del espacio vital de Lewin.

Las cogniciones son el resultado de la experiencia con ciertos estímulos; y las cogniciones actúan para producir respuestas.

En su sistema, Tolman distingue seis tipos de aprendizaje.

“El primer tipo de aprendizaje es la formación de CATEXIAS. Una catexia, según Tolman, es la tendencia a buscar ciertas metas en lugar de otras, cuando se experimenta un impulso determinado.

“El segundo tipo de aprendizaje implica las CREENCIAS DE EQUIVALENCIA. No son meras creencias en que en una situación determinada se encontrará una recompensa o un castigo, sino condiciones de que la situación es equivalente a la recompensa o al castigo y en consecuencia es, en sí mismo, recompensadora o castigadora.”

El tercer tipo de aprendizaje se refiere a “la formación de las EXPECTATIVAS DE CAMPO. Estas son cogniciones acerca de qué conduce a qué. Casi todo lo que comúnmente llamamos conocimiento se incluye bajo este rótulo. Estas expectativas de campo se desarrollan a través de las experiencias con el mundo objetivo.”

El cuarto tipo de aprendizaje consiste en los MODOS DE COGNICIÓN DE CAMPO. Los modos de cognición de campo son formas de aprendizaje o propensiones a aprender ciertas cosas más fácilmente que otras.”

La quinta variedad de aprendizaje en el sistema de Tolman es la DISCRIMINACIÓN DE IMPULSO,

que consiste en la capacidad para distinguir entre diferentes impulsos.”

El sexto tipo de aprendizaje es el de las PAUSAS MOTORAS”, que dice relación con las habilidades musculares” mediante las cuales se llega realmente a las metas.

2.4.- Otras teorías del aprendizaje

Como es imposible dar una visión parcial siquiera de las modernas teorías sobre el aprendizaje, aparte de las reseñadas, nos limitaremos a enunciar algunas más:

2.4.1.- Teoría conexionista formal de Clark L. Hull

Que es la más ambiciosa y famosa de las teorías conexionistas formales del aprendizaje, estructurada en una posición lógica de postulados y teoremas similares a los de la geometría.

2.4.2.- Sistema de Spence (IA)

Para Spence, los productos del aprendizaje se consolidan como la fuerza del hábito, los conocimientos, las destrezas, las habilidades y las actitudes orientadas por el incentivo.

2.4.3.- Teoría de Hobart Mowrer (IA)

Según Mowrer, el aprendizaje es un mecanismo de supervivencia emocional. Los conocimientos y habilidades no son fines en sí mismos, sino los instrumentos que el sujeto desarrolla para predecir el peligro (clásico) y actuar para reducir su miedo (instrumental).

2.4.4.- Teoría estadística de William K. Estes (IA)

El proceso es la selección estadística de señales del entorno (muestreo), mientras que el producto es la consolidación de una respuesta estable (conocimientos, hábitos y habilidades) que surge cuando el alumno domina las probabilidades de éxito en una situación dada.

Es decir, el maestro no solo enseña el “paso a paso” (proceso), sino que busca que el producto sea una conducta predecible y sólida ante cualquier estímulo ambiental.

3.- Productos del aprendizaje

Las diversas teorías tratan de explicarnos el aprendizaje como proceso.

Pero también hablamos de aprendizaje para referirnos al producto o resultado que se obtiene al cabo del proceso, es decir, a lo que se ha aprendido.

En este último caso, productos del aprendizaje son los conocimientos, los hábitos, las destrezas, las actitudes, etc.-

Si bien es importante para el maestro poseer un conocimiento acerca de qué es el aprendizaje como proceso, no es menos importante tener claridad acerca de qué resultados o productos se espera alcanzar en determinadas situaciones del aprendizaje.

Los productos del aprendizaje plantean la consideración de dos aspectos muy importantes: motivación del aprendizaje y evaluación del aprendizaje. –

3.1.- Motivación del aprendizaje

Ya hemos establecido que el papel del maestro, de acuerdo con la Didáctica Operacional, es dirigir el aprendizaje de los alumnos.

Uno de los problemas esenciales que tal dirección supone es el de la motivación.

Alves de Matto expresa: “La motivación no es un problema exclusivo de la enseñanza y del aprendizaje. Está presente en todas las manifestaciones de la vida humana, condicionando su intensidad y su eficiencia.”⁽⁴⁾

Vale decir, la motivación condiciona el comportamiento humano.

El mismo autor citado plantea las siguientes conclusiones al respecto:

4.- Luis Alves de Matto: “Compendio de Didáctica General”.- Edit.Kapelusz.- Bs. Aires – 1963

IA.-Los textos originales se encontraban incompletos; por lo tanto, fueron reconstruidos y finalizados con el apoyo de Inteligencia Artificial (IA).

- a). “cualquier motivación es siempre mejor que ninguna”;
- b). “la motivación positiva, por los incentivos, por la persuasión, por el ejemplo y por la alabanza, es más eficaz y provechosa que la negativa, hecha por amenazas, gritos, reprensiones y castigos. La superioridad de la motivación positiva sobre la negativa es evidente, tanto por el esfuerzo ahorrado como por la superior calidad de los resultados.”
- c). “la motivación negativa, aunque eficaz hasta cierto punto (pero inferior a la motivación positiva) es anti psicológica y contra educativa, transformando a los alumnos en inseguros, tímidos, cobardes, hipócritas y violentos; aunque atienda con alguna eficacia a los objetivos inmediatos de la instrucción, es perjudicial a los intereses más fundamentales de la educación, comprometiendo la formación saludable y armoniosa de la personalidad de los alumnos”.-

¿Qué es motivación?

Para Harper⁽⁵⁾ “la motivación es un estado de organización del individuo, que selecciona, sostiene y dirige la conducta.”

Por su parte John Ryan⁽⁶⁾ expresa. “Tres factores están involucrados en el proceso de aprendizaje. Ellos son la ACTIVIDAD de un ORGANISMO en interacción con su MEDIO. La actividad es lograda por la motivación del que aprende. La motivación es el FACTOR PSICOLÓGICO del aprendizaje.”

Alves de Matto por su lado señala que “motivar el aprendizaje es hacer irrumpir en el psiquismo de los alumnos las fuentes de energía interior y encauzar esta energía para que los lleve a aprender con empeño, entusiasmo y satisfacción.”

Para nosotros la motivación es la reacción personal de cada sujeto frente a los incentivos internos o externos que movilizan su comportamiento. –

De aquí que en el aprendizaje los factores de incentivación y de motivación deben considerarse interrelacionados.

La incentivación es el proceso de estimulación, a través de motivos diversos. La motivación es la reacción personal a los estímulos.

La motivación es un proceso que debe ser continuo en el aprendizaje, para que cumpla sus funciones básicas, a saber:

- a). función selectiva, esto es, concentración de la atención del alumno en el campo específico de interés dominante;
- b). función energética, destinada a la intensificación de la energía y esfuerzos del alumno, y
- c). función direccional, vale decir, orientación de los esfuerzos y dirección definida a los actos y trabajos para alcanzar las metas deseadas.

3.2.- Evaluación del aprendizaje

La evaluación del aprendizaje es el otro problema importante en la orientación y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El proceso Mario Leyton⁽⁷⁾ define la evaluación como un proceso en el cual se comparan las experiencias con los objetivos.

Óscar Vera, en “Evaluación y elementos de estadística”, anota: “Proceso por el cual se determinan los valores de una empresa. En educación, el proceso por el cual se determinan hasta qué punto se realizan las finalidades u objetivos de la empresa educacional.”

Pedro Caballero⁽⁸⁾ escribe: “el concepto moderno de evaluación rebasa por supuesto, la mera medida del progreso escolar.”

“La evaluación es un proceso continuo mediante el cual se determinan las modificaciones producidas en el alumno en función de los objetivos que persigue la educación.”

Podemos definir la evaluación del aprendizaje como UN PROCESO DINÁMICO Y CONTINUO DE DIAGNÓSTICO, PRONÓSTICO Y CONTROL DEL APRENDIZAJE PARA MEJORAR TODOS SUS ASPECTOS DE ACUERDO CON LOS OBJETIVOS PROPUESTOS.

Así, concebimos la evaluación del aprendizaje no sólo para controlar sus resultados, sino que también como diagnóstico y pronóstico del aprendizaje.

5.- Roberto Harper: “Introducción a la Psicología” Edit. Continental. México; 1962

6.- John Ryan y otros: “Educational Psychology”. Barros and Noble Inc. New York; 1961

7.- Mario Leyton S. “Principios e instrumentos básicos del aprendizaje y del currículum”. (Apuntes mimeografiados).

8.- Pedro A. Caballero: “La evaluación del trabajo escolar”.- O.E.A.- División de Educación Washington – 1958

En esta forma, la evaluación del aprendizaje cumple una función diagnóstica, una función pronóstica y una función control.

La función diagnóstica puede hacerse a través de procedimientos tales como:

- a). observación directa y sistemática de las actitudes y métodos de estudio y trabajo de los alumnos;
- b). análisis de las tareas y producciones escolares del alumno;
- c). pruebas diagnósticas;
- d). interrogatorios reflexivos;
- e). entrevistas individuales.

Sobre la base del diagnóstico el maestro está en condiciones de prever o pronosticar lo que podrá esperarse razonablemente de los alumnos, y determinar el programa más adecuado.

La función control del aprendizaje implica una serie de procedimientos según sea el o los productos de aprendizaje que se desea evaluar.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje hay tres conceptos básicos, objetivos, actividades y experiencias.

La evaluación viene a ser, precisamente, el proceso continuo de medición y valoración de las experiencias, que ya hemos definido como conductas específicas en situaciones determinadas.

En consecuencia, la evaluación es sobre conductas específicas en situaciones determinadas.

De esta manera, no se trata sólo de evaluar informaciones y conocimientos, sino también de evaluar habilidades, hábitos, actitudes, etc.-

Como un tema sobre modalidades de evaluación excede los límites de un texto de didáctica, nos remitiremos sólo a considerar la evaluación de elementos cognitivos de los alumnos.

Dejando de lado las formas tradicionales de evaluación al respecto (exámenes orales y escritos; interrogaciones) tenemos que los instrumentos más adecuados son las PRUEBAS OBJETIVAS.

Dichas pruebas ofrecen las siguientes ventajas; entre otras:

- a). Seguridad en la calificación
- b). Rapidez de corrección
- c). Rapidez y economía de esfuerzo en la prueba para el alumno
- d). Amplitud (permite abarcar grandes unidades de materias)
- e). Permite el análisis diagnóstico de dificultades
- f). Facilita la enseñanza correctiva.

De las diversas formas que adoptan los ítems de una prueba objetiva, tales como VERDADERO – FALSO; IDENTIFICACIÓN; COMPLETACIÓN; ANALOGÍA; RAZONAMIENTO; etc., la más aconsejable es la de SELECCIÓN MÚLTIPLE.

Los ítems de Selección Múltiple presentan la siguiente estructura:

- a). Enunciado
- b). Alternativas.

El enunciado contiene una frase o proposición, formulada en sentido afirmativo o en forma de pregunta, que encierra el contenido que se desea evaluar.

Las alternativas dan las respuestas probables al enunciado. De todas ellas, una es la acertada y las otras funcionan como distractores.

El ítem de Selección múltiple puede adoptar tres modalidades:

- elegir la respuesta correcta
- elegir la respuesta más acertada
- elegir la respuesta incorrecta.

A.- Ejemplo de ítem de Respuesta Correcta :

Enunciado:

“La distancia de cualquier punto de la Tierra al meridiano O de Greenwich se llama :

Alternativas:

- | | |
|---------------|----|
| a) latitud | a) |
| b) paralelo | b) |
| c) longitud | c) |
| d) solsticio | d) |
| e) equinoccio | e) |

En este caso sólo hay UNA RESPUESTA CORRECTA.

B.- Ejemplo de ítem de Respuesta más acertada :

Enunciado:

“La Didáctica es:

Alternativas:

- a) una disciplina pedagógica de base científica cuyos contenidos son principios y procedimientos de enseñanza
- b) una disciplina que estudia los factores del proceso de enseñanza-aprendizaje
- c) una disciplina que estudia los problemas del método, materia y objetivos
- d) una disciplina pedagógica que tiene por objeto la técnica de la enseñanza
- e) una disciplina cuyo objeto es dirigir el aprendizaje de los alumnos.

En este caso todas las alternativas son válidas pero UNA SOLA ES LA MÁS ACERTADA.

C.- Ejemplo de ítem de Respuesta incorrecta:

Enunciado:

“Chile es un gran importador de:

Alternativas:

- a) materias primas
- b) alimentos
- c) cobre
- d) maquinarias
- e) automóviles.

En este caso UNA SOLA RESPUESTA es incorrecta.

A continuación, ofrecemos algunos ejemplos de ítems de Selección Múltiple preparados por los profesores Pablo Ramírez R. Y Moisés Moya B., sobre la fórmula de elección de la respuesta correcta.

INSTRUCCIONES:

En el lado derecho de cada pregunta marque con una cruz (+) la letra correspondiente (A, B, C, D o E) que usted considere correcta.

1.- La distancia de cualquier punto de la Tierra al meridiano de Greenwich se llama:

- | | |
|---------------|----|
| A) Latitud | A) |
| B) Paralelo | B) |
| C) Longitud | C) |
| D) Solsticio | D) |
| E) Equinoccio | E) |

2.- La zona más elevada del sistema andino es la comprendida entre:

- A) Arica y Santiago A)
- B) Santiago y Puerto Montt B)
- C) Colombia y Ecuador C)
- D) Ecuador y Perú D)
- E) Puerto Montt y Tierra del Fuego E)

3.- El mineral de cobre más grande del mundo se encuentra en Chile y corresponde a las minas de:

- A) El Teniente A)
- B) El Salvador B)
- C) Chuquicamata C)
- D) La Disputada D)
- E) La Africana E)

4.- El monte más alto de Chile es el :

- A) Aconcagua A)
- B) Tupungato B)
- C) Osorno C)
- D) Mercedario D)
- E) Ojos del Salado E)

5.- Chile es un gran exportador de:

- A) Petróleo A)
- B) Azufre B)
- C) Salitre C)
- D) Azúcar D)
- E) Carbón E)

6.- Ecuador terrestre es el :

- A) Círculo máximo que pasa por ambos polos A)
- B) Meridiano O que pasa por Greenwich B)
- C) Paralelo trazado a los 23°27' Lat. N. C)
- D) Círculo Máximo que divide la tierra en dos hemisferios D)
- E) Paralelo trazado a los 23°27' Lat. S. E)

7. En Estudios Sociales se ha trazado una línea sobre la que se han marcado fechas en Historia. La línea comienza en el año 1700 y termina en el año 2000.- ¿Qué letra ubicada sobre la línea corresponde al año 1812?

1700

2000

P	Q R	S	T
---	-----	---	---

- A) La letra P A)
- B) La letra Q B)
- C) La letra R C)
- D) La letra S D)
- E) La letra T E)

8.- La industria siderúrgica tiene gran porvenir en Chile debido a:

- A) la abundancia de minerales de cobre A)
- B) las grandes reservas de salitre B)
- C) la abundancia y la calidad de nuestro carbón C)
- D) la riqueza del país en minerales de hierro D)
- E) la cercanía de la industria siderúrgica con su materia prima E)

9.- El área de un rectángulo es igual a:

- A) la suma de sus lados A)
- B) el cuadrado de su lado menor B)
- C) el cuadrado de su lado mayor C)
- D) la mitad del producto de su lado mayor por su lado menor D)
- E) ninguno de los anteriores E)

10.- El número mixto $7/100$ es igual al número decimal:

- A) 8,7 A)
- B) 8.07 B)
- C) 8,007 C)
- D) 0,87 D)
- E) 8,70 E)

11.- Sin efectuar la división ¿cuál de estos ejemplos tiene el mayor cociente?

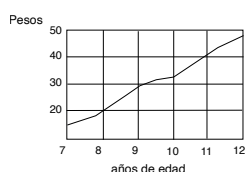
- A) $4136 : 82 =$ A)
- B) $4136 : 80 =$ B)
- C) $4136 : 72 =$ C)
- D) $4136 : 69 =$ D)
- E) $4136 : 71 =$ E)

12.- ¿En cuál de los casos siguientes no cambia el valor de un número?

- I.- Multiplicándolo por 1,
 - II.- Dividiéndolo por 1,
 - III.- Multiplicándolo por un recíproco.
- A) Sólo I A)
 - B) Sólo II B)
 - C) Sólo III C)
 - D) Sólo I y II D)
 - E) Sólo I y III E)

13.- El dibujo muestra el peso de Marcia. ¿Durante qué año ganó Marcia más peso?

- A) De 7 a 8 años A)
- B) De 8 a 9 años B)
- C) De 9 a 10 años C)
- D) De 10 a 11 años D)
- E) De 11 a 12 años E)



14.- Respecto al gráfico del problema 13. ¿cuál era la edad de Marcia cuando pesaba 40 Kg.?

- A) 8 años A)
- B) casi 9 años B)
- C) exactamente 9 años C)
- D) poco más de 9 años D)
- E) 9 años y medio E)

PROBLEMAS DEL CAPÍTULO XI

A.- Ejercicios

- 1.- Investigue cuáles son los pasos de todo aprendizaje, según Cronbach.
- 2.- Anote tres diferencias entre las teorías conexionistas y las teorías cognitivas del aprendizaje.
- 3.- Anote dos semejanzas entre las teorías de la contigüidad y las teorías del refuerzo del aprendizaje.
- 4.- Elabore siete ítems de selección múltiple para un tema de Castellano. –

B.- Problemas

- 1.- Exprese su opinión sobre esta afirmación de John B. Watson: “nuestra conducta es una cuestión de reflejos condicionados”. –
- 2.- Busque ejemplos de aprendizaje que corresponden a los seis tipos de Tolman.
- 3.- ¿Por qué ninguna teoría sobre el aprendizaje es totalmente válida?

Bibliografía Complementaria

- **Deese, J., & Hulse, S. H.** (1967). La psicología del aprendizaje. McGraw-Hill. (Obra original publicada en inglés como The Psychology of Learning).
- **Hilgard, E. R., & Bower, G. H.** (1973). Teorías del aprendizaje. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1948).
- **Guthrie, E. R.** (1935/1952). La psicología del aprendizaje. Harper & Row. (Obra original publicada en 1935 como The Psychology of Learning).
- **Skinner, B. F.** (1953/1970). Ciencia y conducta humana. Fontanella. (Obra original publicada en 1953 como Science and Human Behavior).

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- **Adams, J.** (1960). Evolución de la teoría educativa. UTEHA. (Obra original publicada en 1912 como *The Evolution of Educational Theory*).
- **Aebli, H.** (1967). Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget. Kapelusz. (Obra original publicada en alemán en 1951 como *Didaktische Psychologie*).
- **Alberty, H.** (1967). Reorganización del currículo de la escuela secundaria (P. Siegel, Trad.). Cuadernos de la Superintendencia (N° 10). (Obra original publicada en 1947 como *Reorganizing the High-School Curriculum*).
- **Alves de Mattos, L.** (1966). Compendio de didáctica general (Trads. J. G. de la Fuente & R. S. de la Fuente). Kapelusz. (Obra original publicada en portugués como *Sumário de didática geral*).
- **Bagley, W. C.** (s.f.). El proceso educativo. (Trad. de la edición estadounidense). Santiago de Chile: [Editorial varía según la impresión, frecuentemente asociada a textos universitarios de formación docente]. (Obra original publicada en 1905 como *The Educative Process*).
- **Bassi, Á. C.** (1939). Principios de metodología general: técnica de la enseñanza. Editorial Claridad. (Colección Biblioteca de Ciencias de la Educación).
- **Bloom, B. S.** (Ed.). (1971). Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales (M. Leyton Soto, Trad.). El Ateneo. (Obra original publicada en 1956 como *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*).
- **Burton, W. H.** (1952). The guidance of learning activities: A summary of the principles of teaching based upon the growth of the learner. Appleton-Century-Crofts. (Obra original publicada en 1944).
- **Carkovich, A.** (1967). Esquema para una filosofía educacional. Cuadernos de la Superintendencia, (10). Santiago de Chile: Superintendencia de Educación Pública.
- **Caswell, H. L., & Campbell, D. S.** (1935). Curriculum development. American Book Company.
- **Cebollero, P. A.** (1958). La evaluación del trabajo escolar. División de Educación, Departamento de Asuntos Culturales, Unión Panamericana (OEA).
- **Comenio, J. A.** (1922). Didáctica Magna (S. López de Mendoza, Trad.). Editorial Reus. (Obra original publicada en latín en 1657 como parte del *Opera Didactica Omnia*; la versión checa es de 1632).
- **Consejo Nacional de Educación.** (1967, 25 de junio). Acta de sesión del Consejo Nacional de Educación. Superintendencia de Educación Pública de Chile.
- **Coordinación de Programas de Estudio.** (1967). Programas de estudio del 2° ciclo básico de la Educación General Básica [Apuntes mimeografiados]. Ministerio de Educación Pública / Superintendencia de Educación.
- **Cronbach, L. J.** (1965). Psicología educativa (2.ª ed.). Impresora Galve / Biblioteca de Psicología y Educación. (Obra original publicada en inglés como *Educational Psychology*).
- **Decroly, O., & Boon, G.** (1953). Iniciación al método Decroly. Editorial Losada. (Colección La Escuela Activa).
- **Dewey, J.** (1953). Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación (L. Luzuriaga, Trad.). Editorial Losada. (Obra original publicada en 1916 como *Democracy and Education*).
- **Dewey, J.** (1925). La escuela y la sociedad (D. Barnés, Trad.). Librería de Francisco Beltrán. (Obra original publicada en 1899 como *The School and Society*).
- **Dewey, J.** (1940). Mi credo pedagógico (L. Luzuriaga, Trad.). Editorial Losada. (Obra original publicada en 1897 como *My Pedagogic Creed*).
- **Diedrich, P. B.** (1936). A master list of types of pupil activities. *Educational Research Bulletin*, 15(6), 153–169. College of Education, Ohio State University.
- **Dirección de Educación Secundaria.** (s.f.). Renovación: Experimentación (Boletín N° 6).
- **Ducasse, P.** (1963). Historia de las técnicas. Editorial Universitaria de Buenos Aires (EUDEBA).
- **Ettinger, K.** (1961). Glosario administrativo. Herrero Hermanos.
- **Fernández, P.** (1947). Lecciones de filosofía. Universo.
- **Ferrière, A.** (1927). La escuela activa. Editorial Beltrán.
- **Ferrière, A.** (1921). La educación en la familia. Ediciones Forum.
- **Gómez Catalán, L.** (1954). Didáctica general. Editorial Universitaria.

- **Gómez de Spencer, R.** (1965). Nueva didáctica general. Editorial Kapelusz.
- **González, D.** (1959). Didáctica o dirección de aprendizaje. Editorial Cultural.
- **González G., C.** (1965). Globalización de la enseñanza. Fernández Editores.
- **Guillén de Rezzano, C.** (1950). Didáctica general y especial. Editorial Kapelusz.
- **Hasper, R.** (1962). Introducción a la psicología. Ediciones Continental.
- **Hernández Ruiz, S.** (1940). La ciencia de la educación. Editorial Atlante.
- **Hill, W.** (1965). Teorías contemporáneas del aprendizaje. Editorial Paidós.
- **Hubert, R.** (1965). Tratado de pedagogía general. Editorial El Ateneo.
- **Jones, A. J., Grizzell, E. D. y Grinstead, W. J.** (1950). El sistema de unidades de trabajo escolar. UTEHA
- **Keeler, K. L. y Sweet, M.** (1931). La unidad de trabajo. Lincoln School, Teachers College.
- **Kilpatrick, W. H.** (1957). Filosofía de la educación. Editorial Nova.
- **Lefebvre, H.** (1964). El marxismo. Eudeba.
- **Leyton Soto, M.** (1966). Principios e instrumentos básicos del aprendizaje y del currículum [Apunte mimeografiado]. Programa de Perfeccionamiento del Profesorado.
- **Linton, R.** (1945). Cultura y personalidad. Fondo de Cultura Económica.
- **Mantovani, J.** (1944). Educación y plenitud humana. Editorial El Ateneo.
- **Morrison, H. C.** (1931). La práctica de la enseñanza en las escuelas secundarias. Universidad de Chicago.
- **Mossman, L. C.** (1938). The activity concept. Macmillan.
- **Munizaga, R.** (s.f.). Principios de educación (3.ª ed.). Editorial Universitaria.
- **Ogburn, W. F. y Nimkoff, M. F.** (s.f.). Sociología. [Manual o libro de texto].
- **Ortega y Gasset, J.** (s.f.). El tema de nuestro tiempo. Editorial Calpe.
- **Ottaway, A. K. C.** (1956). Educación y sociedad. Editorial Kapelusz.
- **Palmade, G.** (1964). Los métodos en pedagogía. Editorial Paidós.
- **Pino, M.** (1966). Didáctica general. Editorial Universitaria.
- **Romero, F.** (1950). El hombre y la cultura. Editorial Espasa-Calpe.
- **Romero, F. y Pucciarelli, E.** (1942). Lógica. Editorial Espasa-Calpe.
- **Ryan, J. y otros.** (1961). Educational psychology. Barnes & Noble.
- **Schmieder, A. y Schmieder, J.** (1946). Didáctica general. Editorial Losada.
- **Siegel, P.** (1967). Algunos procedimientos para la aplicación de un currículum (Cuaderno N.º 10). Superintendencia de Educación.
- **Smith, C.** (1945). The normative unit. Teachers College Record, 46(4), 213–220.
- **Soto, V. y Avendaño, O.** (1967). Glosario de términos pedagógicos (Documento N.º 3). Servicio de Divulgación de la Reforma Educacional.
- **Stiles, L. y Dorsey, M.** (1959). La enseñanza democrática en las escuelas secundarias. Editorial Letras.
- **Stocker, K.** (1964). Principios de didáctica moderna. Editorial Kapelusz.
- **Tyler, R. W.** (s.f.). Syllabus for education (N.º 310). University of Chicago Press.
- **Valenzuela, D., Riquelme, B. y Gómez Catalán, L.** (1945). La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria. Imprenta Universitaria.
- **Valenzuela, D., Riquelme, B. y Gómez Catalán, L.** (1954). Esquemas para la tecnificación del trabajo escolar. Carrión Hnos.
- **Ventesa Rosich, J. M.** (1965). Problemas educativos y enseñanza programada. Educadores: Revista de la Federación Española de Religiosos de Enseñanza, 7(35), 785–802.
- **Ventesa Rosich, J. M.** (1966). Enseñanza programada: Libros y máquinas para aprender. Educadores: Revista de la Federación Española de Religiosos de Enseñanza, 8(36), 15–32.
- **Whipple, G. (s.f.).** What pupils do in activity (Course of Study Bulletin N.º 162). Los Angeles City Schools.
- **Wickert, R.** (1950). Historia de la educación. Editorial Losada.

ANTECEDENTES PROFESIONALES

de Mario Alberto Ramírez Sepúlveda

• TÍTULOS:

- Profesor de Educación Primaria.
- Profesor de Educación.

• CARGOS DESEMPEÑADOS:

- Profesor.
- Director de Escuela de Primera Clase.
- Profesor de Pedagogía en la Escuela Normal Superior “José Abelardo Núñez”.
- Profesor de Post Grado en el Instituto Superior del Magisterio.
- Profesor de Didáctica en la Universidad Técnica del Estado, Sede Santiago.
- Profesor de Educación en la Universidad de Chile, Sede La Serena.

• INVESTIGACIÓN Y/O CREACIÓN:

- Autor de artículos de la especialidad en diversas Revistas.
- Autor de Proyecto N° 209 de Investigación, aprobado por la Comisión de Investigación Científica de la Universidad de Chile.
- Director de Seminarios de Título.
- Autor de texto titulado “Panorama y Problemas de Didáctica General”, registro de propiedad intelectual N° 34839.

• EXTENSIÓN:

- Asesor de Unidades de Enseñanza encomendadas por S.M.S. y Ministerio de Educación.
- Profesor Invitado a VIII Escuela Internacional de Universidad de Concepción.
- Profesor de Jornadas de Perfeccionamiento a Magisterio de Talcahuano.
- Profesor de escuela de Primavera, Universidad de Concepción, sede Los Ángeles.
- Profesor de Centro de Perfeccionamiento del Magisterio.
- Profesor de Seminario de Docencia de la Universidad de Chile, Sede La Serena.

• ACTUACIÓN GREMIAL:

- Vicepresidente Nacional de la Sociedad de Escuelas Normales.(1966).
- Presidente Nacional de Sedes Universitarias de la Universidad de Chile. (1968).
- Miembro del Congreso Universitario Transitorio de la Universidad de Chile.

• OTROS ANTECEDENTES:

- Estudios de Derecho, Universidad de Chile.
- Becario de Comisión Fulbright a Universidad de Puerto Rico.
- Invitado por Universidad René Descartes, Sorbonne Sciences Humaines, Francia.
- Administrador de MANESA.

Mario Ramírez Sepúlveda

El profesor pensaba el mundo
en el espacio de la sala,
a sus estudiantes hablaba
en espacios tiempos fecundos,
diciendo cual Segismundo
que la vida es un soñar,
que lo importante no es reinar
sino vivir consciente
de la vida y de la muerte,
que siempre hay que despertar

Si ya fuera madrugada
estaría aquí contigo
elevando volantines
enseñando a hacer amigos
explorando el universo
indagando explicaciones
conversando de las dudas
esgrimiendo mil razones

Si ya fuera madrugada
Profesor Mario Ramírez
gozaría con Tchaikovsky
mientras danzan sus pequeñas
buscaría entre sus libros
para leer a Makarenko
una nueva educación
es necesaria en todo tiempo

Si ya fuera madrugada
te diría que no es justo
que en las aulas haya chicos
sin comidas en el cuerpo
sin tener su propia cama
blandiría una bandera
para anunciar al mundo
que el amor es lo que manda



Edgardo Carabantes Olivares