

RECURSOS DIDACTICOS EN LOS TRES TIPOS BASICOS DE CUESTIONARIOS

INTRODUCCIÓN

Sería muy difícil presentar cuestionarios o programas bien elaborados que no vayan acompañados de instrucciones metodológicas. ¿Es necesaria esta habitual compañía? No admitimos su necesidad mas sí su conveniencia. Mejor admitiríamos la necesidad de que los cuestionarios sean corolario más que postulado.

Ante un cuestionario puede preguntarse *algún* maestro ¿cómo he de actuar para llevarlo a cabo? La respuesta se le dará en las esquemáticas o amplias instrucciones adjuntas. Al conjunto de orientaciones e instrucciones posibles para realizar un cuestionario, es lo que se puede denominar *recursos didácticos*.

Si obedecemos al esquema tripartito de programas: lógico-epistemológico, psicológico, social, hemos de reconocer que no existe un sistema didáctico asimilable pura y radicalmente a una de las tres concepciones.

Ningún pedagogo ha podido satisfacer su intento conductor con una sola perspectiva. No se quiere intentar desmembrar la instrucción, aunque el troceo sea tan agudo que se malogre la integración didáctica. A la desintegración tiende más el docente que el didacta, debido entre otras razones, a principios de economía mental y de inercia magistral.

De acuerdo con nuestra teoría de los métodos didácticos (1) destacamos la indeterminación actual junto a la variedad isomórfica de recursos didácticos aplicables. Mas al intentar acomodar la *predominancia* de un criterio programático en un sistema escolar, encontramos los siguientes pares:

Cuestionario lógico-epistemológico: Enseñanza común o colectiva.

Cuestionario psicológico: Enseñanza individual e individualizada.

Cuestionario social: Enseñanza colectiva o de equipos.

(1) Fernández Huerta, J.: «Libertad e isomorfismo de métodos didácticos». *Revista Española de Pedagogía*. Oct. Dic. 1952. Págs. 503-515.

ENSEÑANZA COMÚN O COLECTIVA

No toda enseñanza común o colectiva quiere ajustarse a un criterio lógico-epistemológico. Los adalides de la escuela contemporánea se mantenían, al principio, dentro del sistema común, aunque arremetiesen contra el formalismo herbartiano.

¿Cuáles serán las notas esenciales de la enseñanza común o colectiva? Son éstas:

1) La intencionalidad didáctica apunta más a la enseñanza que al aprendizaje.

2) Se enseña a un grupo de alumnos, o a todos los alumnos, al mismo ritmo y con idéntica intensidad.

3) Los escolares han de seguir invariablemente el plan trazado.

Estas notas de la enseñanza en común o colectiva son las que por sí solas exigen la existencia y aplicación de cuestionarios elaborados con criterio lógico-epistemológico. Es de esta forma el cuestionario lógico-epistemológico una consecuencia de la concepción didáctica y no un principio de la directriz escolar. Pero la fácil fecundidad de los elaboradores de cuestionarios con criterio lógico-epistemológico ha invertido los términos y ha hecho suponer que los *recursos didácticos* deben acompañar a los cuestionarios. ¿No sería más claro afirmar que *estos* cuestionarios son los adecuados cuando interpretamos de *tal* modo el hacer escolar? Mucho temo que se construyan cuestionarios *como sea* y después se bosquejen recursos para facilitar *ese* como sea. La desmembración no podría tener mejor comienzo.

Identificados los alumnos con un hipotético escolar o con un estadístico escolar medio, sólo resta un aspecto claro: la ordenación lógica de las diferentes ciencias o materias escolares. Un segundo proceso de jerarquía o de fecundidad científica servirá como selectivo de los contenidos aprehensibles en cada tramo escolar. ¿No es esto una primera aceptación de criterios psicológicos? ¿No deberíamos admitir como segunda la de adaptar ligeramente al vocabulario textual o explicativo?

Mas si pretendemos ajustarnos al tema que se nos ha sugerido hemos de partir de los cuestionarios para esbozar concursos didácticos. ¿Cuáles son los métodos aplicables? Si hojeamos didácticas metodológicas de principios de siglo o elaboradas como a principios de siglo, hallamos multitud de métodos y recursos todos encajables a este tipo de cuestionarios.

Ante ellos no nos atreveríamos a afirmar que el método deductivo es exclusivo en la enseñanza común, pero sí resalta tal predominio que prácticamente aparece como único. ¿Quién negará que bajo el manto de método indirecto se nos ha ofrecido, a veces, lo que podríamos denominar método inductivo o en lenguaje didáctico método de experiencia generalizada? ¿Acaso el método transductivo o analógico no es de gran utilidad en la escuela primaria?

Contra los detractores del método deductivo calificarnos como ilegítima la afirmación de que en la escuela conduce el verbalismo y la superficialidad. Sólo la aceptamos cuando el escolar es incapaz de comprender las premisas originales de *este* razonamiento didáctico. No debemos olvidar que estas premisas pueden ser conclusiones próximas al mundo infantil.

¿Cuáles serían los eslabones del método? ¿Cuál el esquema metódico del hacer docente? La metódica didáctica se adhirió a los denominados grados formales por fácil concepción y por sencillez estructural. *Preparación, exposición, conexión, composición total y aplicación*, con sus variantes, son los pilares de la enseñanza común o colectiva.

En la etapa de tránsito entre este criterio y los otros dos: psicológico y sociológico encontramos:

1) Los comienzos de la escuela activa que, propugnando moldes psicológicos y de formación social, por no hallar vías de acceso se ligaba a un psicologismo manifiesto o larvado.

2) *Las escuelas globalistas, solidaristas, serena...* quienes realizando el formalismo lo negaban teóricamente.

3) El plan Dalton, demasiado aferrado al trabajo impuesto.

ENSEÑANZA INDIVIDUAL E INDIVIDUALIZADA

Si pudiera admitirse que la enseñanza individual se instalaría en la comunicación intersubjetiva de docente y discente, también podría polemizarse tal aserto. ¿Hasta qué punto la comunicación de sujeto a sujeto se distorsiona por causa del «nuevo» objeto comunicado por el docente al discípulo? ¿En qué grado el objeto conformado al docente puede por contacto intersubjetivo ser transferido al discente?

La respuesta más simple: «Mediante transformación en otro objeto adaptado» nos lleva a tener que admitir en la formación instructiva

lo que no es necesario aceptar en la educativa: el objeto. Llamémosle símbolo, signo, objeto o relación, pero su necesidad es indiscutible.

Al tomar contacto con el objeto nos introducimos en terreno técnico. ¿Es posible que pueda transformar el objeto a mi conformado? ¿Cómo realizar tal variación? No negamos la posibilidad; tan sólo afirmamos que el *cómo* pertenece al terreno individual, al campo de lo original tanto docente como discente. Este campo está vedado al didacta en cuanto científico.

Como he indicado (2) las soluciones técnicas renuncian a la enseñanza individual. Se centran en la enseñanza individualizada, es decir, en la enseñanza individual en cuanto al tiempo, ritmo y selección peculiar de contenidos discentes, y común en cuanto al sistema de conocimiento a aprender por todos los escolares es el mismo.

No equivale enseñanza individualizada a escuela a la medida, mas constituye la mejor aproximación técnica a la misma.

Sus notas técnicas plantean una exigencia a la enseñanza individualizada: el material. El material, de la clase que sea, sustituye al maestro.

Tres son las principales clases de material: manuales, libros de trabajo y fichas, ya que los objetos precisos no están al alcance de la escuela.

Variantes son las técnicas: Montessori, Deschamps, Freinet, Dalton, Winnetka, Dottrens, Huerta...

No corresponde a este artículo resumir las técnicas antedichas, mas sí indicaremos la sistematización sensorial montesoriiana, el fomento de la observación de Deschamps, la renuncia a *cualquier* texto escolar de Freinet; el contrato y laboratorio daltonino; el sistema estadístico experimental anterior a la definición del material de Winnetka; el eclecticismo de Dottrens entre la escuela ginebrina y la norteamericana, y la aplicabilidad del sistema de Huerta a escuelas de 40 a 50 alumnos.

ENSEÑANZA COLECTIVA O POR EQUIPOS

Dada la fecha, tan reciente aún, de la introducción de estos sistemas sería ingenuo suponer se oponen a los individualizados. Algunos de los que he citado anteriormente participan de los dos puntos de vista.

(2) Véase *Criterios psicológicos en los cuestionarios*.

Mas ahora no preocupa *sólo* el alumno en cuanto es o está siendo, sino también en cuanto pueda o deba ser. La teoría conexionista se introduce subrepticamente para fomentar la organización y casuística social en la escuela. Se dirá «Debe el alumno prepararse *para...*», luego se le enfrentará con las experiencias que contornen *ese para*. En rabiosa exageración se afirmará que la escuela debe ser una sociedad en pequeño.

Se advertirá que en la sociedad *sólo* son necesarios ciertos conocimientos y se propondrán programas mínimos. Incluso se dirá que los conocimientos no deben participarse en la escuela si no sirven para la vida social. En avance demoledor se develará el sistema objetivo de nociones escolares para pretender únicamente desenvolver aptitudes y fomentar actitudes. ¿Hasta qué punto el conocimiento objetivo desenvuelve las aptitudes? Es un problema que parecen ignorar por aceptar las conclusiones conexionistas.

Por ser la etapa de escuela primaria de fuerte tendencia social han encontrado los pedagogos allanado al camino de la cooperación y solidaridad, aunque se lucha con la formación del sentido de responsabilidad.

Como puede verse en otros lugares de esta revista, la diversidad de cuestionarios es lo suficientemente amplia como para dar lugar a multiplicidad de «recursos».

Las grandes directrices podrían circunscribirse a los métodos Cousinet, Jena, proyectos, «scoutismo» y autogobierno.

De modo más o menos mitigado, en todos estos sistemas rige la agrupación de escolares para realizar actividades comunes. También aparecen en los sistemas Winnetka y Freinet.

No pueden tratarse ahora estos métodos por desbordar las posibilidades del artículo, mas quisiéramos señalar la dificultad de introducción en los países cuyo profesorado no esté bien preparado para realizarlo. Junto a esta limitación está la de que tanto edificio como mobiliario y material deben ser apropiados. La renuncia a esta sistemática cuando el número de escolares exceda de 35, puede compensarse con introducciones episódicas que ligen más a los alumnos.

JOSÉ FERNÁNDEZ HUERTA

Colaborador del Instituto «San José de Calasanz»
de Pedagogía