

# CRITERIOS PSICOLOGICOS EN LOS CUESTIONARIOS

## *Prenotandos.*

La problematidad de los sistemas pedagógicos se hace transparente en los cuestionarios o temarios. ¿Quién nos garantiza la eficacia plena del cuestionario manejado? ¿No depende la eficacia de los supuestos educativos o de los objetivos postulados? Necesitamos, en cuanto hombres, puntos de apoyo o criterios que nos permitan prever el éxito futuro.

El vaivén pedagógico hunde o eleva cuestionarios para reelevarlos o hundirlos en nueva perspectiva. Se puede afirmar sin temor al yerro que una de las características cuasi-esenciales de los cuestionarios es su estado de transición, de inestabilidad y revisión continua. Los contenidos materiales de la ciencia varían en cantidad y jerarquía. La situación cultural de la sociedad es no sólo transformada del hoy al mañana, sino imposible de pronosticar la intensidad y sentido de la variación. El psiquismo del escolar cambia tanto en cuanto desarrollo individual como en cuanto a las experiencias personales. ¿Quién mantendrá que el escolar que hoy posee diez años es equivalente al escolar que hace un siglo poseía diez años? Si esencialmente podrían ser idénticos, existencialmente son diversos.

Mas si objeto, ambiente y sujeto varían de una a otra época, ¿quién defendería la permanencia de los cuestionarios? No debe extrañar la decidida diversidad de los cuestionarios alcanzados por pedagogos.

## *Concepto.*

¿Querrá decir criterio psicológico en los cuestionarios aquel modo de discernir que nos permite asegurar que los cuestionarios están centrados en el escolar tal cual ahora es? ¿O bien colocamos la tilde sobre el escolar tal cual está siendo?

Tanto el uno como el otro son dos maneras de concebir los cuestio-

narios. En la primera se trazan o bosquejan etapas de desenvolvimiento y se elabora lógicamente un conjunto de temas o cuestiones que respondan a las necesidades o situaciones encuadradas en la etapa. En la segunda sólo es posible señalar nevaduras primarias de los cuestionarios, ya que se admite la continuidad en el desenvolvimiento genético, y ¿quién podría adherirse al desarrollo insensible con un cuestionario rígido al que responder?

En sentido estricto los cuestionarios elaborados con criterio psicológico son los que se centran en lo que el sujeto es o está siendo, sin tener en cuenta lo que será o podría ser. Se centran en el presente, en la actualidad, y no en el futuro.

La aceptación pura de estos cuestionarios contraría el sentido tradicional de la educación, concebida como heteroeducación, para dejar paso a la cuasiautoeducación. Ahora el maestro actúa en segundo plano. El cuestionario no es impuesto, sino extraído o sugerido.

### *Dificultades.*

Surgen las dificultades al reflexionar sobre el sujeto que aprende. ¿Podríamos reducir al escolar sólo a inteligencia, sólo a sentimiento o sólo a voluntad? Serían ilegítimos tales supuestos, pero es innegable que han dado lugar a diferentes métodos. Los grados de libertad metódica al considerar al escolar (1) son más que los métodos psicológicos.

Conclusión lógica pero ineficiente es la que reclama la consideración del escolar íntegro tal cual es o está siendo. Sólo hemos trasladado la dificultad a definir lo que se entiende por escolar íntegro.

El escolar íntegro es un ente sencillamente complejo. Herencia, ambiente y originalidad se constituyen en los grandes factores determinantes de actitudes y aptitudes, de experiencias intelectuales y emotivas. Mas el escolar sólo se define cuando herencia, ambiente y originalidad se funden para dar lugar a *este* escolar.

¿Podremos nosotros como pedagogos construir un temario o cuestionario para este o para cada escolar? ¿Sería conveniente delinearlos sólo para grupos diferenciados de alumnos? ¿Acaso lo más útil es elaborar temarios para el niño en general?

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

Los tres interrogantes responden a posiciones psicológicas y van desde lo individual a lo general.

Analicemos las tres posiciones para resolver esta dificultad. ¿Será posible construir cuestionarios para *cada* escolar? La posibilidad no se puede negar con sistema individual, pero se puede discutir. ¿Es posible que el adulto íntegramente constituido como tal tome contacto inmediato y preciso con lo original de *este* escolar? Nunca se podría demostrar tal contacto que, a lo sumo, es intuible. Tampoco se podrá demostrar la imposibilidad. Mas si es verosímil admitir que la elaboración de un cuestionario para *cada* escolar en sistema no-individual pertenece al orden de lo utópico, ¿qué maestro podría estar simultáneamente en contacto con varios escolares?, ¿no perdería lo original de cada uno en el cambio de situaciones?

En el polo opuesto nos encontramos al considerar al niño en general. Este ente abstracto se puede perfilar con gran número de notas y se le puede llenar con contenidos discutibles. Una vez conformado, no es tarea difícil para un pedagogo elaborar cuestiones que respondan al ente recién creado. Mas nace el obstáculo que ya suena a viejo, ¿dónde encontrar ese *escolar promedio*? ¿Existe el niño cuyas aptitudes y actitudes corresponden a un valor estadístico representativo? Y si por admitir admitiésemos la existencia del *escolar promedio*, ¿defenderíamos como cuestionario psicológico el que no atiende a los supra o infranormales?

Creemos que la solución se encuentra en delinear cuestionarios no para el *escolar promedio* ni para *cada niño*, sino para grupos diferenciados de escolares. La diferenciación debe realizarse no considerando a los niños como unidad indivisible, sino mediante estudio del distinto desarrollo aptitudinal. Cada escolar podrá agruparse diferencialmente con condiscípulos diversos, conforme la aptitud considerada. Se exigirá el concurso de la enseñanza individualizada.

### *Postulados.*

I.—El escolar discurre por diversos estadios de desenvolvimiento.

II.—El progreso por dichos estadios varía intensamente de uno a otro escolar.

III.—En cada escolar evolucionan las aptitudes con ritmo peculiar.

IV.—La disposición del escolar para resolver una situación nueva depende del desenvolvimiento total.

V.—Las necesidades generales y particulares de cada niño constituirán la base del cuestionario.

VI.—No deben demorarse las actividades para las que el escolar está dispuesto o maduro.

### *Bases constructivas*

Será ridículo hablar de ritmo aptitudinal sin poseer antes un criterio preciso de desenvolvimiento general del escolar primario. Es necesario conocer las características de todo alumno para luego especificar las diferencias.

Admitidas las notas generales y la perfectibilidad del escolar, debe lograrse determinar el estado de cada niño y pronosticarse la aparición o emergencia de aptitudes.

Debe admitirse que si bien para cada escolar aptitudes, intereses y actitudes aparecen insensiblemente, se pueden determinar los topes mínimos de emergencia. Estos mínimos servirán como límite inferior de los cuestionarios diferenciados.

Las necesidades, experiencias e intereses de los escolares deben coordinarse al elaborar el cuestionario con criterio psicológico.

Para nada servirá lo elaborado si descuidásemos al maestro. Al atender al maestro hemos de recordar que el procedimiento más general consiste en presentarles un programa muy detallado con sugerencias metodicas. ¡¡Así se presiona al maestro, pero no se le satisface!! No se le incita a encontrar las necesidades de los alumnos. Debe orientarse y adiestrarse al maestro en escuelas apropiadas para que con cuestionarios mínimos esquemáticos y entrega a la escuela sepan ajustarse a los escolares.

La posibilidad de ajuste exige la elaboración de cuestionarios diferenciales y flexibles que permitan la adecuación al individuo.

### *El escolar en general.*

El escolar primario para el que se proponen cuestionarios se encuentra en la última etapa infantil.

Aunque sería pretencioso resumir los caracteres del escolar desde seis a doce años, sí podemos señalar las tendencias.

La gran vitalidad de los años iniciales se mantiene durante toda la escolaridad. Mas su interés por la actividad en sí misma se matiza por diferentes motivos, dando lugar a la competición y también a la cooperación.

Intelectualmente predominan los intereses objetivos especiales, debido, entre otras cosas, a la superioridad de la memoria sobre las otras potencias. Debido a la incomprensión y a su reducido horizonte experimental, el niño aprende por aprender. Para él no hay útil e inútil. La inutilidad de lo aprendido es un reflejo claro de ineptitud docente. ¿Por qué ensalzar el tipo nemónico en lugar de compensar su tendencia defectuosa mediante ejercicios comprensivos?

Contra la simple acumulación de conocimientos reacciona el escolar intentando organizarlos en nociones fundamentales. Abandona el estado prelógico para centrarse en el nocional y encararse con el puramente lógico al final de la escolaridad. El pensamiento relacional aparece con debilidad para fortalecerse a media edad. Mas no puede pretenderse ni abstracción plena ni concepción pura.

Lentamente se desenvuelve la actitud de trabajo que le incita a concluir lo empezado y a buscar un resultado en toda actividad. Esto le lleva a sentirse unido al buen maestro y al alumno destacado.

Contra algún tipo de enseñanza conviene destacar el predominio de las tendencias sociales sobre las individuales, compensado en la pubertad y continuado en la adolescencia.

### *Necesidades e intereses.*

Como hemos dicho, al elaborar los cuestionarios debemos fundamentarnos en las necesidades e intereses de todos y cada escolar.

Así como pudiera afirmarse que las necesidades de los niños suelen desembocar en intereses manifiestos si no se reprimen, no es cierto que todo interés sea expresión de una necesidad interna. El contacto original del interés no tiene por qué obedecer a necesidad interna aunque esté íntimamente ligado.

¿Cómo averiguar las necesidades de *cada* escolar? Ante esta pregunta los investigadores han respondido con varios criterios: fisiológico, psicofisiológico y psicológico. A partir del estudio de las características

óseas, musculares, neurales y orgánicas se han alcanzado las probables necesidades fisiológicas. Las psicológicas se han determinado a través de los intereses del escolar.

Los cuestionarios sujetos al criterio psicológico han tenido una doble dirección: la psicobiológica y la psicopedagógica. En la psicobiológica toda actividad escolar parte de las necesidades sentidas aquí y ahora por el alumno. Lo trazado sólo podrá ser como orientación y a manera de ejemplo. Este cuestionario nos diría: «Cuando en el escolar aparecen tales necesidades o intereses, parece conveniente realizar tales actividades o presentar ciertos objetos.»

La corriente psicopedagógica acepta parcialmente la psicobiológica, pero la supera. El interés puede aparecer en el sujeto ante una adecuada presentación del objeto. A un objeto normalmente no interesante se le condiciona hasta convertirlo en lleno de interés. Como limitación de esta tendencia pedagógica e impuesta por la misma teoría es la de no forzar el interés. Es decir, si, no obstante la nueva presentación, no se consigue el interés, se debe abandonar el intento pedagógico.

### *Dificultades.*

Los obstáculos para crear cuestionarios apoyados en los intereses aparecen al recordar la ignorancia actual en cuanto a la concreción y aparición de los intereses en los escolares.

Se me podrá objetar que diversos psicólogos han propuesto una clara secuencia de intereses o bien que anteriormente hemos hablado de intereses objetivos especiales. Pero ¿en qué consiste esa especialidad o por qué hay desacuerdo entre los estudiosos?

En la aparición de los intereses incide una constelación de factores centrados en la herencia, ambiente y originalidad de cada alumno. Las experiencias personales, el ejercicio, la educación, el desenvolvimiento general y aptitudinal son especificaciones de los tres grandes factores citados.

Las investigaciones realizadas han mostrado cómo los escolares varían sus preferencias por las materias de estudio conforme evolucionan. No se ha encontrado el mismo orden ni a los seis, ni a los ocho, diez o doce años.

*Técnicas de investigación.*

Todas las técnicas psicológicas cooperan en la determinación de los intereses. Mejor dicho: todas las técnicas de evaluación, pero no de mensuración.

Como más rápido se ha recurrido a las entrevistas y cuestionarios (2). Proponemos como más adecuado un sistema escalonado de entrevistas o cuestionarios.

Se averiguaría en primer lugar la preferencia por materias. La elección orientará poco porque depende de excesivas condiciones. Por ello será más efectiva la indagación más precisa realizada con preguntas adaptadas a la mente infantil. Mejor averiguaremos los intereses con preguntas como: «¿Te gustaría saber por qué dan luz las bombillas?», que con ésta: «¿Te gusta la electricidad?»

Elaborando un cuestionario con preguntas de tal estilo se determinan las preferencias. Se elaborará nuevo cuestionario para matizar los intereses apoyándonos en los resultados del segundo.

Si se busca el interés respecto de libros de lectura, se puede emplear ora el recuento de peticiones, ora el interés humano predicho con fórmulas de lecturabilidad.

*Evolución aptitudinal.*

Así como los intereses son difícilmente determinables, la emergencia de las aptitudes tiene más puntos de ataque, ¿no es fácil someter a pruebas a los niños hasta averiguar cuándo dominan las situaciones a resolver?

Pero volvamos al tema. Conforme resumimos en su día (3), la determinación del momento de emergencia o madurez inicial junto al de la madurez óptima son fundamentales.

También recordamos respecto de la lectura la diferencia entre la madurez de las aptitudes mecánicas y de las comprensivas. Esta distinción la mantenemos para todas las materias escolares en las que parece

(2) Fernández Huerta, J.: «Investigación pedagógica: Procedimientos de evaluación». *Revista Española de Pedagogía*. Abril-junio 1947. Págs. 269-287.

(3) Fernández Huerta, J.: «Maduración, preparación y disposición lectoras». *Revista Española de Pedagogía*. Abril-junio 1950. Págs. 217-245.

presentarse antes la adquisición mecánica. Piénsese en lectura, matemáticas, historia, filosofía...

¿Cómo influirá en los cuestionarios el estudio de la maduración? En principio servirá para eliminar aquellas cuestiones para las que tal niño es aún inepto, sin que la admisión de esta ineptitud presuponga juicio de incapacidad o capacidad débil. Nadie ha demostrado que la emergencia tardía de una aptitud sea síntoma de debilidad. Una cosa es la capacidad y otra la emergencia de una aptitud. Por otra parte, no es posible hacer que un niño madure más rápidamente que lo que su constitución le permita.

Luego si pretendemos la comprensión de lo aprendido para que la asimilación e integración sea plena, hemos de atender no a la madurez mecánica, sino a la comprensiva. La precipitación mecanicista conduce sólo a un monumental memorismo. También suele caracterizarse por la inercia o rutina escolar, tan perniciosa por anquilosar el espíritu infantil.

Mas las aptitudes emergen en diferentes momentos. No puede admitirse una eclosión de aptitudes emergentes al igual que se puede negar la radicalidad de crisis tradicionales. El estudio de los diversos momentos de emergencia y de madurez óptima constituye lo que puede denominarse evolución aptitudinal.

¿Cuál de las aptitudes conexas con el hacer escolar emerge la primera? ¿En qué orden aparecen las aptitudes?

De manera general afirmamos que no puede darse un orden de emergencia para *todo* escolar, sino un orden de probabilidad. La tendencia de los niños a poder realizar actividades en cierta edad puede ser alterada por *este* escolar.

No se han señalado algunos momentos; mas la aptitud para comprender el lenguaje oral y la aptitud musical emergen antes que la gráfica y numérica. Es cierto que no suelen manifestarse con notas óptimas por ser incrementables, pero justifican los cuestionarios de las escuelas de párvulos. Conversación, música, dibujo y numeración hasta cinco deben, junto a ejercicios sensoriales, constituir la base de la actividad parvular.

Los autores contemporáneos que buscan la comprensión en lugar de la mecanización renuncian al concepto de simultaneidad de lectura y escritura. Esta renuncia implica el abandono del asociacionismo en que se apoyaba la simultaneidad. La lectura en orden del aprendizaje



es anterior a la escritura, aunque no al dibujo gráfico. Los seis años de edad se admiten como necesarios con métodos colectivizados y lectura comprensiva. Lo extraordinario no contradice nuestra exposición.

Las nomenclaturas o vocabularios geográfico, geométrico, histórico y científico pueden adquirirse en discontinuidad relativamente pronto. Apenas lee el alumno aprende lo que es una isla, triángulo, Viriato y líquido. Pero este aprender pertenece a lo mecánico o nemónico siendo de interés débil.

La introducción comprensiva en el terreno de las ciencias escolares sigue el orden aproximado de Geografía, Geometría, Historia y Ciencias. En cuanto límites de comprensión aplicables a la Geografía como localizadora e interpretadora pueden darse los de nueve y doce años.

Límites equivalentes se encuentran para la Geometría, Historia y Ciencias, aunque emerja antes la comprensión de la ley física que el denominado sentido de la evolución histórica.

Como conclusión de estos hallazgos se debe alcanzar la eliminación de lo incomprendido, para robustecer lo dominable.

### *Determinación de la emergencia.*

Experimentalmente una aptitud no existe o no ha emergido mientras no se pueda discernir con una prueba.

La determinación de la emergencia exige poseer una serie de pruebas mejor o peor tipificadas. Si el escolar responde positivamente se hace patente su madurez, si las respuestas son nulas queda manifiesta su inmadurez.

### CONCLUSIÓN

El criterio psicológico en los cuestionarios se despreocupa totalmente de lo que puede servir en la vida adulta. Busca sólo lo que en cada momento conviene al desenvolvimiento psíquico del escolar.

JOSÉ FERNÁNDEZ HUERTA  
Profesor de la Universidad de Madrid