

MÉTODOS EDUCATIVOS

Por ALEJANDRO SANVISENS MARFULL

El enfoque sistémico en la metodología educativa

Abordar la problemática de los *métodos educativos* implica un replanteamiento de las condiciones metodológicas de la educación y un estudio o, por lo menos, una descripción de los varios aspectos direccionales que la metodología educativa ofrece hoy. Al mismo tiempo, una indicación de las concreciones estructural-dinámicas en que se nos presentan los métodos educativos, con su sentido renovador y prospectivo.

Pero esta problemática es, no hay duda, muy amplia y presenta dificultades expositivas de variada índole en cuanto a su sistemática adecuada y en cuanto a su reducción sintética¹. De ahí que nuestro enfoque, en el marco de una exposición breve, a ser posible abarcadora de las dimensiones principales y de las caracterizaciones que observamos en la metodología educativa contemporánea, haya de partir y de fundamentarse en el procedimiento más reductivo y esquemático que la propia metodología, en su sentido general, nos ofrece. Se trata de abordar esta temática, incluso en sus aspectos analíticos, en la apoyatura y en el contexto de una caracterización sistémica.

Enfocar la educación como sistema no implica, de buenas a primeras, que “todo” en la educación sea perfectamente sis-

¹ Cfr. MEANS, R. K., *Metodología y Educación*. Ed. cast. Buenos Aires, Paidós, 1969.

temático ni, menos aún, que esté sistematizado con el rigor que la *Teoría de Sistemas* —que trata de precisarse y desarrollarse en nuestra época²— exige en el plano científico, en sus vertientes epistemológica y metodológica. Simplemente indica que, con finalidades de precisión y esquematización, se trata de reducir el hecho educativo, en nuestro caso en su dimensión metodológica, a un sistema que ofrezca posibilidades claras de tratamiento lógico y de aplicación eficaz. Otro aspecto es, en el plano real, considerar —no ya simplemente “enfocar”— la educación, el hecho educativo en su totalidad, como un sistema dinámico, con las distintas características que un sistema de esta índole presenta a la consideración científica. Aunque, ciertamente, ambos aspectos o planos estén íntimamente conexiónados y resulte en sí dificultoso aislarlos o separarlos, dada su indudable implicación real y metodológica.

El enfoque sistémico, tanto en su dimensión real como en la correspondiente a la metodología, parte de la reducción abstracta de la educación a un sistema entendido como realidad compleja interconexionada. Dicha realidad tiene carácter dinámico y, en cuanto a sus propios elementos, están enlazados

² La Teoría de Sistemas ha sido expuesta, entre otros tratadistas, por L. A. ZADEH. El objetivo y el término de dicha teoría fueron presentados por L. von BERTALANFFY. Fue creada la Sociedad de Investigación de los Sistemas Generales, afiliada a la A.A.A.S., que ha publicado *Anuarios* sucesivos desde 1956. La *Cibernética* de WIENER y la búsqueda comparativa de principios psicológicos de Heinz WERNER han contribuido a su desenvolvimiento en varios órdenes. También han aportado algunas bases los estudios de B. KAPLAN y las ideas de A. KOESTLER. Cfr. BERTALANFFY, Ludwig von, *An Outline of General System Theory*. Londres, “Brit. Journ. f. Philos. of Science”, 1950; Id. *General System Theory A Critical Review*. New York, 1962 y 1966; MESAROVIC, M. D., *Foundations for a General Systems Theory*. New York, Wiley, 1964; en relación con la Teoría de Modelos, STACHOWIAK, H., *Gedanken zu einer allgemeinen Theory der Modelle*. S. G., 1965; aspectos metodológicos, BUNGE, M., *Scientific Research*. Vol. I, *The Search for System*. Berlín-Heidelberg-New York, Springer-Verlag, 1967; aspectos cognoscitivos y educacionales, ZYPKIN, *Adaption und Lernen in kybernetischen Systemen*. Trad. del ruso. Munich, R. Oldenbourg, 1970; aspectos generales y epistemológicos, ROSE, J. (Edit.), *Progress of Cybernetics*, 3 vols. Londres, Gordon and Breach, 1970-71; interés a este respecto, la publ. *Kybernetes*, International Journal of Cybernetics and General Systems. Londres, Gordon and Breach, 1972.

en relación de dependencia óptica y operativa. En este sentido, se trata de una estructura funcional. Por otra parte, el hecho educativo y, por ende, el sistema que lo representa se inserta en un medio humano y sociocultural a su vez complejo, multiforme, en cuya funcionalidad interviene, entre otros factores más o menos determinativos, la misma educación como hecho, al tiempo que éste es influido y, en muchos aspectos, determinado por dicho medio contextual y ambiental. Por este lado, la educación, relacionada estrechamente con otras realidades y factores socioculturales, se presenta como un *sistema abierto* —como sistema humano que es, como vital— en conexión con otras estructuras y funciones, participando de un proceso humano-social de línea optimizante. Tiene posibilidades anentrópicas, como todo proceso cultural. Mirado en sí mismo, bajo el aspecto de la retroacción positiva o negativa (aumentativa o correctiva) que la educación ofrece, en relación con el medio y con su propia efectividad, el sistema educativo se ofrece como *cerrado*, en cuanto a la determinación de su estructura y modificación efectora por sus resultados humanos y cultural-sociales³.

También, en este mismo sentido, la educación nos viene dada como *sistema de comunicación*, con los elementos típicos y las funciones propias de los sistemas dinámicos comunicativos e informativos, caracterizados constitutivamente por un emisor, un receptor y un canal informativo, y funcionalmente por un impulso o estímulo, una codificación efectora y una recepción interpretativa o descodificante, en un medio a la vez informativo y receptivo. Los procesos retroactivos y las redes de interconexión, en este plano humano-social tan complejo que la educación encarna, se vinculan al proceso educa-

³ Ver un modelo en esta dirección en STOLUROW, Lawrence M., "A model and cybernetic system for research on the teaching-learning process", en *Programmed Learning*, Brit. Journ., of the Ass., for Progr. Learning, 1965; Id., *La Instrucción como concepto sistémico*, en P. H. ROSSI y B. J. BIDDLE, *Los nuevos medios de comunicación en la enseñanza moderna*. Trad. R. J. WALTON. Buenos Aires, Paidós, 1970, págs. 162 y sigs.

tivo y contribuyen a la creación y modificación de *patrones* educativos y culturales de carácter espontáneo y, también, de carácter intencionado, formalizado. Tales patrones vienen representados por motivaciones y creencias de variada índole psicosocial. Las vías metódicas del proceso educativo, visto a través de este enfoque sistémico, pueden advertirse con cierta nitidez epistemológica, aprovechando a los estudios pedagógicos, así como a la acción educativa correspondiente ⁴.

Investigación pedagógica y acción educadora

Una primera distinción importante en el tema metodológico, en relación con la educación, se precisa, en efecto, entre la metodología de la *investigación pedagógica*, como búsqueda, sistematización y exposición o explicación en el terreno educativo, y la metodología propia de la *acción educadora*, como realización educativa en el campo individual-personal y en el colectivo-social. La metodología del arte y de la praxis educacional interesa en este segundo aspecto, el de una metodología real o aplicada, no siempre derivada, precisamente, en el proceso histórico de la educación, de la búsqueda intencionada y científica de los caminos, sino, en muchas circunstancias de la cultura y de la marcha social, de los mismos factores determinativos que intervienen en el sistema de la educación y en su complejo contexto característico.

Una renovación metodológica ha tenido y seguirá teniendo lugar en los dos ámbitos que la investigación y la acción ofrecen al pedagogo. La primera, en el plano teórico, contribuyendo a consolidar la Pedagogía como ciencia y, con ello, al

⁴ Cf. FRANK, Helmar, *Kybernetische Grundlagen der Pädagogik*. Baden-Baden, Agis-Vlg., 1967; KNÖCHEL, W., *Grundlagenprobleme der Pädagogik in kybernetischer sicht*. Berlín, Volk und Wissen, 1967; MANN, A. P., y BRUNSTROM, C. K. (Edts.); *Aspects of educational technology*. III. Londres, Pitman, 1969; CHURGIN, *Formeln und was dann*, Trad., del ruso. Berlín, Veb Verlag Technik, 1970.

establecimiento sistemático de las Ciencias de la Educación. La segunda, en el terreno práctico de la actividad educativa, diversificándose en el aprovechamiento pragmático de una serie de metodologías específicas de los campos psicológico-general, psicológico-social, sociológico y culturalista, así como de aspectos metodológicos fundamentales de las ciencias matemáticas, biológicas y tecnológicas. De este modo, por ejemplo, el aprovechamiento aplicado de la Estadística, la Psicotecnia, la Sociometría, la Economía, la Terapéutica, la Dinámica de Grupos, la Tecnología electrónica, la Informática, et cetera, constituyen muestras magníficas del engarce epistemológico entre diversas ciencias culturales, matemáticas, experimentales y tecnológicas y las Ciencias de la Educación y, más aún, en el dominio aplicado, del engarce entre sus metodologías correspondientes, que se precisan en su formulación, lo mismo que en su desarrollo peculiar⁵.

Desde el mismo nacimiento de la Pedagogía como ciencia, dichas aplicaciones metodológicas —en el plano teórico y en el práctico o de realización— han ido diversificándose y puliéndose en su multiforme estructuración y funcionalidad, permitiéndonos, a través de sus resultados y de su proyección educativo-cultural, examinar sus posibilidades actuales y futuras en el marco de una educación renovadora. Por otra parte, las técnicas de la educación, que arrancan del mismo hecho educativo en su perspectiva histórica y en su concreción subjetiva, han cobrado un valor metodológico y una complejidad manifestativa de considerable importancia, que conviene examinar y, en lo posible, sistematizar, tanto por lo que concierne a su papel metodológico —científico y educacional— como por lo que se refiere a su carácter propiamente tecnológico en

⁵ APTER, Michael J., *The new technology of education*. Londres, MacMillan, 1968; MANN, A. P., y BRUNSTROM, C. K., *Ob. cit.*, 1969; LAENG, M., *L'educazione nella civiltà tecnologica*. Roma, Armando, 1969; RICHMOND, W. K., *The teaching revolution*. Londres, Methuen, 1967 (Ed. esp.: *La revolución en la enseñanza*. Barcelona, Herder, 1971).

el ámbito educativo⁶. Junto con ello, es preciso analizar y estudiar las posibilidades prospectivas que los nuevos métodos educativos —no tan sólo los ya utilizados y perfeccionados— proporcionan, en cuanto a investigación pedagógica y en cuanto a la acción educadora. Tales nuevos métodos, derivados o no de los hasta ahora practicados, imprimen un carácter netamente renovador y optimizante a la educación cara al futuro, en el que se vislumbran perspectivas de actividad y ocupación humano-sociales bastante diferenciadas de las actuales y en el que la cultura puede derivar hacia formas y funciones muy evolucionadas y negentrópicas⁷.

La *dimensión operativa* de los métodos de investigación y de acción habrá de considerarse con detenimiento, porque constituye, junto con la valoración cuantitativa y cualitativa de los métodos, uno de los temas de mayor apreciación en la evolución metodológica contemporánea. Si en las ciencias y técnicas de la naturaleza y en el campo lógico-matemático dicha operatividad se ha considerado y valorado desde tiempo, partiendo de una formulación y, hasta, algoritmización oportuna, también ha llegado a las ciencias y técnicas humanas, a partir de una simbolización adecuada y de una apreciación estimativa de hechos y procesos (cuantificaciones, resultados, evaluaciones, formulaciones...) habiéndose decantado en mediciones y valoraciones operativas de variada aplicación. En el campo educativo, la metodología operativa ofrece una dimensión investigadora adecuada en lo que se refiere a simbolización, esquematización y sistematización, que culmina principalmente en

⁶ El segundo plano se considera ampliamente en la Sección V del "V CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGÍA", relativa a *Instrumentos didácticos*.

⁷ Ver aspectos evolutivo-social-culturales en PHENIX, Philip H., *Educación y Sociedad*. Buenos Aires, Paidós, 1970; aspectos metodológico-instructivos en ESCOBAR, V. I., "La ciencia transforma la metodología de la Enseñanza", en *Revista de Educación*, 202, Madrid, marzo-abril, 1969, págs. 45-53. Con respecto a la ciencia como "factor de civilización y de evolución", en su perspectiva actual y futura, cf., GONSETH, Ferdinand, "El conocimiento por la ciencia", en *Futuro Presente*, 1, Madrid, noviembre, 1971, págs. 69-83.

la apreciación sistemática y en la semiótica-informacional; y una dimensión aplicada o práctica que tiene su idónea expresión en la metodología proveniente de la "escuela activa" y su pluriforme y fructífera derivación.

"Metodología investigadora operativa", podríamos decir, y "metodología activo-operativa", valga la redundancia, añadiríamos, sirven para mostrarnos dos campos dimensionales de la metodología educativa de indiscutible importancia en este momento, en que se aprecian especialmente las características dinámicas de los procesos humanos y cultural-sociales. El dinamismo educativo —inserto, como sabemos, en el humano-cultural-social— se refuerza con el empleo de métodos de índole funcional, con tendencia al desarrollo conveniente de las disposiciones operativas. Educar —y educarse— es una función, además de una forma o perfección y de una relación, y resulta perfectamente lógico enfocar científicamente y emplear con técnicas precisas los métodos de valor operativo cuya eficacia puede ser garantizada con todo rigor. El examen, pues, de este importante aspecto debe preocupar al pedagogo de hoy, interesado en la valoración humanística de su objeto no menos que en la valoración cuantitativa y operativa del mismo⁸.

⁸ Para algunos de los puntos citados ver GROOT, A. DE, *Methodology*. Londres, 1970; MIALARET, G., *Educación nueva y mundo moderno*. Barcelona, Vicens Vives, 1968; MORRISH, Iver, *Disciplines of education*. Londres, Allen & Unwin (Unwin University Book), 1969. Para educación y estructura social, educación y desarrollo, cf., PEREIRA, L., y FORACCHI, M., *Educación y Sociedad*. Buenos Aires, El Ateneo, 1970; aspectos operativo-instructivos en MORENO GARCÍA, J. M., "Problemas y técnicas de la enseñanza y del aprendizaje", en *Bordón*, 161, Madrid, enero 1969, págs. 47-53; enfoque práctico, principalmente de metodología y problemas de la enseñanza en la escuela primaria, GARTNER, F., *Planeamiento y conducción de la enseñanza*. Buenos Aires, Kapelusz, 1970. Cuestiones diversas, directa o indirectamente relacionadas en *The Encyclopedia of Education*. Londres-New York, MacMillan, The Free Press, 1971.

Programación y tecnología

En esta dimensión operativa inscribiríamos la *metodología de la programación*, en sus aspectos planificativo y, hasta, teórico, y en el tecnológico o, si se quiere, técnico-práctico. El gran avance de la metodología instructiva en este terreno, con sus aplicaciones múltiples y su repercusión tecnológica, nos obligan a un adecuado planteamiento de su fundamentación teórica, de sus resultados efectivos, debidamente controlados, y de su perfeccionamiento y extensión aplicativa en varios niveles, contenidos y aspectos de la educación. Estudiar, de acuerdo con la situación e investigación educativas contemporáneas y ante las posibilidades educativas del porvenir, el plano metodológico de la programación y de su aprovechamiento técnico, así como del empleo cibernético de medios cada vez más perfeccionados, incluso “adaptativos” y “casi orgánicos”, constituye un objetivo de la metodología educativa actual, interesada en precisar y en contrastar su propia eficacia —humana y técnica— a este respecto.

Porque, ciertamente, en íntima relación con el progreso constante de los métodos de programación —con sus técnicas especiales y derivadas—, se nos ofrece hoy el panorama de una cibernética pedagógica, cuyos métodos se extienden, según varios de sus propugnadores, desde toda una interpretación “relacionista” e “integrativa” de la educación en su conjunto hasta una aplicación mecánico-electrónico-orgánica de varios modelos prácticos de procesos analógicos de aprendizaje y enseñanza⁹. En este sentido, su cuestión afectaría no ya tan

⁹ Cfr. ITELSON, L. B., *Mathematische und kybernetische Methoden in der Pädagogik*. Berlín-Oeste, Volk u. Wissen, 1967; ZYPKIN, *ob. cit.*, en la nota 2; FRY, Edward, *Máquinas de Enseñar y Enseñanza Programada*. 2.^a ed. cast., Madrid, Magisterio Español, 1970; COUFFIGNAL, Louis, y otros, *La Cibernética en la Enseñanza*. Ed. cast. México, Dina, Ed. Grijalbo, 1968; HINGUE, François, *La enseñanza Programada. Hacia una Pedagogía Cibernética*. Ed. cast., Buenos Aires, Kapelusz, 1969; PASK, Gordon A., “Adaptive

sólo a la eficacia de ciertos métodos de enseñanza diferencial y práctica, ligados a una Tecnología educacional, sino incluso a una metodología educativa general, por afectar en su consideración metodológica a los mismos procesos de aprendizaje, adaptación, comunicación y desarrollo. No hay duda que el metodólogo de la educación, aun en su sentido más general y global, debe preocuparse por la significación y la utilidad específica y concreta de tales métodos y de su orientación educativa, en cuanto afectan al problema educativo, a la metodología pedagógica y a la búsqueda de eficacia educadora ante el mundo masificado y tecnológico en que estamos y en el que avanzamos casi determinísticamente. Precisamente para que el hombre, y justamente el hombre educador, sepa a qué atenerse respecto a su creación y control de medios tecnológicos, y contrarreste con su espíritu irreductible y renovador el mero significado técnico y positivo de tales métodos, debe imponerse en ellos y tratar de superar a través de los mismos y por su influencia humana el sentido de una educación determinística, unidimensional. Conociendo adecuadamente el objeto, la orientación y la efectividad de tales métodos, podrá emplearlos también adecuadamente con un fin precisamente humanístico. Para humanizar los medios, el educador debe dominarlos con su conocimiento superior y su acción humana, rectamente dirigida.

En relación con lo dicho, se ha hablado de "revolución científica de la enseñanza". La profundidad de los cambios que intervienen en la misma están ligados a una serie de varia-

teaching with Adaptive machines", en A. A. LUMSDAINE y R. GLASER (Edts.), *Teaching Machines and Programmed Learning*. Washington, N. E. A., 1960; FRANK, Helmar, "Pedagogía cibernética e instrucción programada", en *Bol. inform. s. instr. program.*, 5, junio, 1970, págs. 4-14. Para varios aspectos, cf., además, GAGNÉ, *Las condiciones del aprendizaje*. Trad. A. de la ORDEN HOZ y A. GONZÁLEZ SOLER. Madrid, Aguilar, 1971; FONS MARTÍN, J. L. y PUJOL BALCELLS, J., "Nuevos medios y técnicas para la enseñanza superior, I y II", en *Revista Española de Pedagogía*, 115 y 116, Madrid, julio-septiembre, 1971, y octubre-diciembre, 1971, págs. 298-314 y 415-432.

bles¹⁰. Dos de estas variables se advierten nítidamente: una es la explosión de los conocimientos, cuyo ritmo de crecimiento ha llegado a niveles altísimos, con consecuencias de aplicación tecnológica muy desarrollada; la otra es la explosión demográfica, cuyo vertiginoso aumento plantea serios problemas sociales y económicos, al mismo tiempo que problemas culturales y educacionales¹¹. En ciertos momentos, el valor absoluto del aumento de la población escolar es, paradójicamente, mayor que el aumento de la población de un país o de una zona geográfica determinada. Tanto el crecimiento y la necesidad de los conocimientos científicos y tecnológicos, como el aumento explosivo de la población y de las necesidades educacionales, promueven una revisión sistemática de los métodos educativos y de los de transmisión de conocimientos en general, que repercute en un interés creciente hacia las metodologías basadas en la programación y en la técnica puesta al servicio de la enseñanza en todos sus grados. Si, por una parte, hace falta planificación educativa para que la educación alcance organizadamente a todo el ámbito humano de los países y zonas de población, por otra es bien manifiesta la necesidad de formación del profesorado y, no hay que decir, la promoción del mismo, para atender convenientemente a las necesidades escolares y formativas en general. Pero precisamente por estas mismas urgencias se busca un sistema metodológico acorde con las posibilidades tecnológicas de nuestro tiempo, que per-

¹⁰ En relación con la "teoría de la información", las máquinas electrónicas y la enseñanza actual y futura, v. PLANQUE, Bernard, *Máquinas de Enseñanza*. Trad. José FERNÁNDEZ GONZÁLEZ. Barcelona, Plaza-Janés, 1970, espec., cap. X. *¿Cómo se enseñará mañana?*, págs. 235-285; también GARRIC, Daniel, *La Informática, revolución total*. Trad. F. SACCONI RAMOS. Barcelona, Plaza-Janés, 1971, espec. *La enseñanza programada*, págs. 37 y sigs. Para la problemática general que nos ocupa, cf. COOMBS, Phillip H., *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, ed. Península, 1971.

¹¹ Consecuencias del incremento educativo en George Z. F. BEREDAY y Joseph A. LAUWERIS (Edits.), *The Education Explosion*. Londres, Evans Br., 1965; LAENG, M., *Op. cit.*, en la nota 2, 1969; RICHMOND, W. K., *Op. cit.*, en la nota 2, 1967 y 1971; COOMBS, Ph. H., *Op. cit.*, en la nota anterior, 1971.

mita el máximo rendimiento educativo, sin forzar hasta un límite imposible la disponibilidad humana de la educación como magisterio.

La simple programación y la tecnología educacional no pueden suplir al hombre educador, cuya labor de guía, orientación, selección de conocimientos y, en último término, de valoración científica y humana de la educación resulta cada vez más indispensable. Pero la labor del pedagogo, en su función auténtica, puede completarse y acrecentarse con la ayuda de métodos y técnicas que permitan ventajas de individualización, enseñanza secuencial, precisión de objetivos concretos, relación cuantitativa (programa-alumnos), atención simultánea a grupos dispersos, participación activa del educando, flexibilidad de los calendarios escolares, promoción de la atención y utilización creciente y activa de la información. El papel de "educador", reservado al hombre-maestro, puede salvaguardarse y perfeccionarse si los métodos de programación y la tecnología instructiva se conciben y emplean adecuadamente¹².

Estudiar, pues, y valorar con recto criterio dicha metodología es una misión importante del pedagogo de hoy, especialmente con vistas a una renovación educativa y a una perspectiva educacional justipreciada certeramente.

Pedagogía comparativa

No se trata, ahora, de descubrir la metodología comparativa en la educación. El desarrollo de la Pedagogía Comparada

¹² Cfr. GARCÍA HOZ, Víctor, *Sobre el Maestro y la Educación*. Madrid, 1944; espec. Id., *Educación personalizada*. Madrid, C. S. I. C., 1970. Ver también GALINO CARRILLO, M.^a Angeles, "La calidad de la enseñanza", en *Revista Española de Pedagogía*, 107, Madrid, julio-septiembre, 1969, páginas 319-335; OLIVEROS, A., "El profesor y la calidad de la educación", en *Revista de Educación*, 206, Madrid, noviembre-diciembre, 1969, págs. 12-18; GARCÍA HOZ, Víctor, "Concepto de escuela y de maestro en la educación personalizada", en *Educadores*, 58, Madrid, mayo-junio, 1970, págs. 357-374.

es en nuestra época, desde luego, evidente. Lo que importa es advertir que su progreso, tanto en el dominio de la investigación como en el de la aplicación, ha permitido vislumbrar una vía metodológica de notable efectividad en los estudios educacionales y en la planificación educativa y escolar. Cabe ya, también contrastar resultados y realizaciones, en el plano de una sistemática educacional.

Los estudios comparativos no se ofrecen aislados de una visión estructuralista y funcionalista, podríamos decir también “relacionista” e “integracionista”, en el contexto cultural y filosófico¹³. El avance de una metodología comparativa, incluso en el campo de las ciencias puramente experimentales, y no hay que decir en el de las ciencias histórico-culturales, reafirma el criterio —clásico, mas a veces descuidado imperdonablemente— de la importancia del razonamiento y de los métodos de analogía, junto a los deductivos e inductivos, en el quehacer científico. En este momento, gracias a la formulación metódica de una Teoría de Sistemas y, en conexión con ella, de la denominada Teoría de Modelos, el razonamiento de analogía y el método comparativo que en él se funda vuelven a cobrar valor de credibilidad científica. Mejor dicho, lo adquieren, puesto que en el mejor de los casos —seguramente, por falta de profundización y oportuna aplicación sistemática de la vía analógica— no habían pasado de tener un valor criteriológico de mera probabilidad. Sin apenas pretenderse, en la consideración epistemológica y metodológica de la ciencia moderna, que cobrarán importancia de probabilidad ponderada o

¹³ Una orientación especial, en sentido empírico-positivo, se observa en NOAH, Harold J., y ECKSTEIN, Max A., *La Ciencia de la Educación Comparada*. Trad. A. BIGNAMI. Buenos Aires, Paidós, 1970; v. espec., 2.^a parte: *El método científico*, págs. 125 y sigs. y 3.^a *El método científico en educación comparada*, págs. 179 y sigs. Ver además, DEL POZO, A. R., “Conveniencias y limitaciones de la Educación Comparada”, en *Revista de Educación*, 23, La Plata, 1969, págs. 109-114; ROSELLÓ, Pedro, “La Educación Comparada al servicio de la planificación”, en *Revista de Educación*, 210-221, Madrid, julio-octubre, 1970, págs. 33-42; DÍEZ HOCHLEITNER, R., “Utilización de la Educación Comparada en el planeamiento integral de la educación”, en *Revista de Educación*, 210-211, Madrid, julio-octubre, 1970, págs. 42-46.

estadística, como ocurre con los métodos propiamente inductivos, en general por falta de advertencia del valor real y lógico de la analogía, en sus múltiples aplicaciones teóricas y prácticas.

Pero la aplicación sistemática de la Teoría de Modelos, cada vez más extendida y con resultados reconocidos epistemológicamente como efectivos, va permitiendo una precisión del procedimiento analógico y comparativo y consiguiendo una confianza creciente en su fundamentación formal y real. En cuanto a la educación, permite —entre otras ventajas dignas de estudio— considerar el problema de las “unidades comparativas” (patrones o valores de apreciación, con sus variables correspondientes) desde un ángulo sistemático, que se traduce en la admisión y ordenación de “corrientes educativas”, en el plano dinámico (Rosselló) y en la formulación de una técnica socio-cultural aplicada a la comparación de los sistemas de educación, con basamento en métodos de base experimental e inductiva (Bereday)¹⁴.

Se utilizan en Pedagogía Comparada técnicas experimentales y estadísticas. Se persigue, también aquí, naturalmente, una metodología operativa. Se investigan las unidades comparativas en educación, junto con su sentido peculiar y relativo. Al mismo tiempo, se considera el método de los indicios

¹⁴ ROSELLÓ, Pedro, *La Teoría de las Corrientes Educativas*. Cursillo de Educación Comparada Dinámica. La Habana (Cuba), UNESCO-América Latina, 1960; KANDEL, I. L., *The New Era in Education. A Comparative Study*. Boston, Houghton Mifflin, 1965; MOEHLMAN, Arthur H., *Comparative Education Systems*. Nueva York, C. f. Ap. Res. in Ed., 1963 (Ed. cast., Buenos Aires, Troquel, 1968); VEXLIARD, Aleixandre, *La Pédagogie Comparée. Méthodes et problèmes*. París, Pr. Univ. de Fr., 1967 (Ed. cast., Buenos Aires, Kapelus, 1970); BEREDAY, George Z. F., *El método comparativo en Pedagogía*. Trad. Ismael ANTICH. Barcelona, Herder, 1968. Sobre ROSELLÓ, véanse además, RUIZ BERRIO, Julio, “El Dr. Pedro Rosselló, primer profesor europeo de educación comparada”, en *Revista Española de Pedagogía*, 112, Madrid, septiembre-diciembre, 1970, págs. 480-483; GAMBARRA, A., “Semblanza de Pedro Rosselló”, en *Revista de Educación*, 210-211, Madrid, julio-octubre, 1970, págs. 29-33; TUSQUETS, Juan, “La personalidad, el pensamiento y la obra de Pedro Rosselló”, en *Perspectivas Pedagógicas*, 27, Barcelona, 1971, págs. 343-351.

convergentes y de los casos irreductibles y conexos. Como ya hemos dicho, se aplica la Teoría de Modelos, en su doble posibilidad: *teórica* (modelos abstractos de la realidad educativa o de algún aspecto de la educación), con objeto de representar formalmente y estudiar la problemática educacional; y *práctica o de realización* (modelos de control, simuladores, realizaciones piloto), para comprobar su eficacia y aplicabilidad extensiva. Se intenta, además, una semiótica comparativista, de posible aplicación al campo pedagógico. Los gráficos y esquemas, los cuadros comparativos, la sinopsis, el material bibliográfico, los informes y la personalidad científica y trabajos del pedagogo comparativista son otros temas y aspectos de interés metodológico que importa considerar y precisar en este terreno de la valoración del método comparativista de la educación¹⁵.

El campo de aplicación, ligado a los problemas metodológicos, es muy amplio: aplicaciones *teórica* —concerniente a la comparación teórica y doctrinal—, *realista* —que se refiere a los sistemas educativos—, *geográfico-antropológica, socio-cultural, institucional, metodológica* —en cuanto compara métodos educativos e instructivos, tecnologías, materiales...—, *histórica, prospectiva y concreta* (atendiendo a la comparación de los trabajos escolares y a las técnicas de equipos). No es necesario resaltar la posible diversificación de tales aplicaciones. Podríamos resumir la problemática metodológica que en este orden importa considerar en sentido renovador:

Métodos pedagógico-sistemáticos comparados.

Métodos educativo-históricos comparados.

Métodos didácticos comparados.

Metodología de la educación internacional.

¹⁵ TUSQUETS, Juan, *Teoría y Práctica de la Pedagogía Comparada*. Madrid, Magisterio Español, 1969. En el aspecto de metodología histórica y semiótica, ver también, SANVISENS MARFULL, A., "La metodología comparativa en la historia de la educación y de la pedagogía", en *Perspectivas Pedagógicas*, 25-26, Barcelona, 1970, págs. 43-72.

Métodos de planificación comparados (Incluyendo prospectiva educacional comparada).

Orientación y formación

En el terreno concreto de la actividad educativa y de los medios generales de educación la consideración metodológica es de gran importancia. Acaso convendría concederle el primer lugar en el estudio de los "métodos de educación". Precisamente en esta dimensión es donde puede considerarse con cierto rigor el papel cualitativo de la educación y de sus métodos, junto con las apreciaciones cuantitativas que la Pedagogía experimental y la tecnología educativa establecen¹⁶.

Justamente importa aquí atender a los métodos como, más que simples procedimientos formales, vías pragmáticas o medidas puestas en práctica durante toda la educación, con objeto de conseguir, en general y en los distintos aspectos particulares, el fin de la misma. Los medios, factores y formas de la educación, incluyendo la enseñanza o educación instructiva, han de obrar conjuntamente para alcanzar el fin primordial de la educación. Esto es, el desarrollo adecuado del hombre y, propiamente, de sus facultades específicas. Se está en vías de alcanzar dicho fin poniendo de acuerdo el plano objetivo de la

¹⁶ Cfr. TROW, William Clark, *Educación y Tecnología*. Ed. cast. Buenos Aires, "El Ateneo", 1967; v. espec. 5. *Sistemas y organización*, págs. 116 y siguientes. En otro sentido, DEBESSE, M., "Les méthodes pédagogiques", en *Traité de Psychologie Appliquée*. París, P. U. F., 1955; HOOK, Sidney, *La educación del hombre moderno*. Ed. cast. Buenos Aires, Ed. Nova, 1957 (espec. cap. IX, *El buen maestro*, págs. 163 y sigs.); FOERSTER, Friedrich Wilhelm, *Temas capitales de la educación*. Trad. A. ROS. Barcelona, Herder, 1960 (espec. apart. *Los más altos objetivos de la educación*, págs. 113 y sigs.); GARCÍA HOZ, Víctor, *Normas elementales de Pedagogía Empírica*. Madrid, Escuela Española (4.ª ed.), 1964; PLANCKE, R. L., *Colloque pour l'étude des problèmes de la didactique*. Bélgica, D. Cultura Wetteren, 1964; HERNÁNDEZ RUIZ, Santiago, *Metodología general de la enseñanza*. México, U. T. E. H. A., Barcelona, Montaner y Simón, 1967; SANABRIA, José María, *La Educación en la Sociedad Industrial*. Pamplona, Universidad de Navarra, 1969; PERETTI, André De, *Las contradicciones de la cultura y la pedagogía*. Ed. esp. Madrid, Ed. Studium, 1971.

materia educativa con el plano subjetivo o psicosocial del desarrollo del educando¹⁷.

El avance en cuanto a la materia educativa y en cuanto al conocimiento psicofísico del educando y de su evolución e inserción en el mundo socio-cultural no debe hacernos perder de vista al educando en su totalidad: su realidad, sus necesidades, su actividad, sus fines. Consideración humanista y psicológica integral de la educación que responde a un criterio amplio, de base antropológica y ética y de finalidad valorativa y trascendente. El sentido personalista de la educación aflora aquí de modo patente, radical. Se trata de formar al hombre y, fundamentalmente, a la persona. La formación de la personalidad se convierte en el objeto primordial de la educación, al que se subordinan convenientemente otros objetivos accesorios, implicados en la trayectoria formal y real del proceso educativo. Formación de la personalidad para el desarrollo adecuado e íntegro de la misma.

De ahí que el estudio de los métodos educativos venga a cobrar en esta perspectiva un sentido profundo. La sistematización apropiada —abarcando aspectos antropológicos, psicosociales, éticos, científico-generales, instructivos y normativos— de dichos métodos se hace sumamente difícil. Y, por otra parte, su tratamiento, en especial en cuanto a su síntesis y direccionalidad requiere un tacto delicado, principalmente por la textura y configuración particulares, por la dinamicidad, en que incluiríamos también aspectos de labialidad e intencionalidad característicos, reveladora de una vía adaptativa y teleológica. Y, sin embargo, tales métodos son, si cabe hablar así, los más propios de la educación. Constituyen el patrón, la medida de los demás métodos. No es posible referirse a una me-

¹⁷ PETER, R. S., *El concepto de educación*. Buenos Aires, Paidós, 1969; LEMUS, L. A., *Pedagogía. Temas fundamentales*. Buenos Aires, Kapelusz, 1969 (espec. ap. *Fines de la Educación y Medios Educativos*); CORELL, W., *Introducción a la Psicología Pedagógica*. Ed. esp. Barcelona, Herder, 1970; CLAUSE, Arnold, *Iniciación en las ciencias de la educación*. Buenos Aires, Kapelusz, 1970; BELTH, Marc. *La educación como disciplina científica*. Buenos Aires, El Ateneo, 1970.

todología educativa, singularmente en camino de renovación, sin referirse a ellos procurando su enfoque correcto y su dilucidación oportuna. Lo más justa posible. Porque, en definitiva, tales métodos determinan la verdadera educación¹⁸.

Distinguimos en este contexto *métodos orientativos* y *métodos formativos*. Pueden incluirse en el primer apartado los problemas de la "orientación, consejo y guianza como métodos educativos" y los temas, de interés humanístico, sobre la relación entre "formación y conducta", estudiados en el plano metodológico. Otros puntos se ofrecen en conexión con el sentido de guía, conducción, dirección..., que la educación representa, y de su metodología al respecto. Por ejemplo, los relativos a "electividad y control", "autoridad y libertad", "autorregulación y corrección", "consecución de equilibrio y evolución optimizante", "independencia personal y participación", etc. Y, ya, en el apartado metodológico-formativo, se pueden comprender los métodos informativos, con la problemática semiótica y creacionista que hoy plantean, y los métodos propiamente formativos, con su peculiar intencionalidad y la grave dificultad de su fundamentación crítica y de su integración humanística. Se ligan a ellos los métodos de enseñanza, que pueden ser descritos en síntesis, analizando, eso sí, las posiciones actuales sobre la metodología del aprendizaje y el enfoque sistemático de las metodologías escolares e instructivas¹⁹.

El tema de la renovación metodológica cobra aquí una impronta distintiva y muy aguda, por ofrecerse como una renovación formativa e instructiva, afectando no tan solo a la

¹⁸ REDDEN, John y RYAN, Francis, *Filosofía católica de la educación*. Trad. A. ÁLVAREZ VILLAR. Madrid, Morata, 1967; PROHASKA, L., *Pedagogía del encuentro*. Ed. esp. Barcelona, Herder, 1967; BRAUNER, CH. y BURNS, H. W., *Problemas de educación y filosofía*. Buenos Aires, Paidós, 1969; KAMPMANN, *Conocer para educar*. Barcelona, Herder, 1970; TUSQUETS, Juan, *Teoría y Práctica de la Educación*. 2 vols. Madrid, Magisterio Español, 1971 (ap. 1972).

¹⁹ NERVI, J. Ricardo, *La práctica docente y sus fundamentos psicodidácticos*. Buenos Aires, Kapelusz, 1969. En el primer aspecto, MILLER, Frank W., *Orientación: principios y servicios*. Madrid, Magisterio Español, 1970; en el segundo, indic. gener. útiles en O. C. D. E., *La technologie de l'Enseignement*. París, Publ. de L'OCDE, 1971.

información sino al control intrínseco y extrínseco de la actividad educadora. Varias cuestiones de la comunicación y de la habituación quedan implicadas. Conviene examinar también, si es posible, los aspectos afectivos de la educación, en su proyección metódica, puesto que intervienen eficazmente en el proceso educativo, subjetivamente considerado, en varios planos de su apreciación y desarrollo. Los métodos habituadores y creacionistas, en fin, deben precisarse a la luz de los intereses actuales y prospectivos de una educación superadora, verdaderamente optimizante. Es decir, una educación que sin descuidar en modo alguno el papel determinativo del hábito sensible e intelectual, confiere un destacado margen a la espontaneidad, a la creatividad y a la imaginación constructiva en general, así como a su formación correspondiente. Persiguiendo una integración armónica a través de una línea de superación creciente de las situaciones humanas educativas, en su contexto propio, en búsqueda de estados evolutivos de nivel óptimo.

Quizá conviene añadir que en esta determinación metódica deberá hacerse hincapié en el aspecto cualitativo, salvaguardando la dimensión propiamente humana de la educación y de sus métodos característicos.

Dimensión sociológica de los métodos educativos

La gran importancia que los métodos psicológicos y sociológicos tienen en la educación debe abordarse convenientemente. Pero así como los primeros parece que se insertan en modo principal en la propia tarea investigadora y activa de la formación del educando, los segundos parecen cobrar su mayor interés pedagógico —sin descuidar el anterior— en cuanto al proceso educativo y a su contexto peculiar.

Puede hablarse, no obstante, hoy día, propiamente, de la *dimensión psicosociológica de los métodos educativos*, pues se hace difícil separar la mutua dependencia y, hasta, la unidad que establece la doble entrada de vías metódicas psicológicas

y sociológicas en el campo educativo y en su correspondiente metodología general. Cumple tratar de ordenar, partiendo de apoyaturas lógicas y reales, los aspectos, las funciones y las categorías de esta conexión, justipreciando resultados y proponiendo perspectivas de estudio nuevas e interesantes²⁰.

El valor de los métodos psicológico-educativos y, mejor aún, psicológico-social-educativos no es necesario resaltarlo. Hay suficiente experiencia y suficientes comprobaciones para tener un margen de confianza previa sobre su eficacia pedagógica. Pero su decantación experimentalista y cuantitativista, casi algorítmica exigen, cada vez más, un acendrado rigor verificativo y, por otro lado, un afán crítico, también rigorista, en cuanto a su valoración científica. Principalmente en razón de su interés precisivo. La depuración que la misma aplicación estadística en el campo pedagógico exige, buscando la legitimación indiscutible de resultados y evaluaciones a este respecto, dando entrada a la lógica del interés, a la esperanza matemática y, con ello, a los cálculos estocásticos (podríamos decir también lógica de la utilidad, probabilidad no-lineal y cálculos de lo aleatorio), nos indica la necesidad metodológica de precisión y de fundamentación en bases inductivas muy seguras, afincadas en la ciencia matemática y en la lógica moderna.

Por otra parte, la Sociología de la Educación y la Pedagogía Social, de tanto interés educacional, han alcanzado una madurez que permite seleccionar sus métodos específicos y estimar adecuadamente sus resultados y posibilidades. Los métodos sociológicos de la primera de estas disciplinas y los pe-

²⁰ STANLEY, W., *Social foundations of education*. New York, 1956; GARCÍA HOZ, V. y otros autores, "Educación y Factores Sociales", Bórdón, núm. 107-108, Madrid, marzo-abril, 1962; KELLY, William A., *Educational Psychology*. Milwaukee (Wisconsin), Bruce Publ., 19.^a impr., 1960 (Ed. esp., Madrid, Morata, 1967); STONES, E., *Psicología Educativa*. Madrid, Magisterio Español, 1969; FUNDACIÓN ROYAUMONT, *La Psicopsicología en sus aplicaciones*. Madrid, Marova, Col. Estudios del Hombre, 1971. Para la dinamicidad social en general, VIRTON, P., *Los dinamismos sociales*. Barcelona, Herder, 1969; BALANDIER, G., *Sens et puissance. Les dynamiques sociales*, París, 1971.

dagógicos de la segunda, con la diferencia específica que los caracteriza en su sentido estricto, pueden ser analizados en su proyección actual y en su dinamicidad cara al futuro. Así, hay que considerar justamente una *Metodología de la educación social*, muy interesante, por el lado de la Pedagogía Social, y una *Metodología de la investigación y tratamiento sociológico-educativo*, de indiscutible importancia, por el lado de la Sociología de la Educación. Se comprende, además, que no baste aquí tampoco valorar los aspectos cuantitativos —provenientes de una metodología simplemente empírica y positiva— sino valorar además los cualitativos —más entroncados con la metodología normativa y humanística—, que ofrecen aspectos intrasubjetivos y afectivos con respecto a la alteridad y la interacción.

Resulta innecesario decir que la utilización de métodos procesales y situacionales en la Psicología Social y en la Sociología Educativa ha permitido estudios muy variados sobre caracterización, reacciones, ambientación y procesos de comportamiento grupal de mucho interés y aplicación ²¹.

La *Dinámica de Grupos* aplicada a la educación ofrece una metodología de valor práctico muy sugestiva y, en su desarrollo pedagógico actual, verdaderamente renovadora. Desde los mismos tiempos de Kurt Lewin, la Dinámica de Grupos presentaba un ángulo de enfoque pedagógico y, en cierto modo,

²¹ VARIOS AUTORES, *Educazione e Società nel mondo contemporaneo*. Brescia, La Scuola Edit., 1965; HILDRETH, S. G., *Socialización y disciplina*. Buenos Aires, Paidós, 1966; STALCUP, R. J., *Sociología y Educación*. Buenos Aires, Paidós, 1969; BRAVO GARCÍA, Agustín, *Sociología de la educación*. Madrid, Escuela Española, 1969; PHENIX, Philip H., *Op. cit.*, en la nota 7; PEREIRA, L. y FORACCHI, M., *Op. cit.*, en la nota 8; ZANOTTL, L. J., *La escuela y la sociedad en el siglo XX*. Buenos Aires, Ángel Estrada, 1970; GARCÍA GARRIDO, J. L., *Los fundamentos de la educación social*. Madrid, Magisterio Español, 1971. Sobre metodología sociológica, ver entre otros, MYRDAL, Gunnar, *Objetividad de la investigación social*. Ed. esp., 1970; BOUDON, R., *Los métodos en sociología*. Barcelona, A. Redondo, 1970; POLANSKI, Norman A., *Metodología de la investigación del trabajo social*. Madrid, Euramérica, 1970; CERRONI, U., *Metodología y ciencias sociales*. Trad. R. de la IGLESIA. Barcelona, 1971.

afectivista. Las muchas derivaciones metodológicas a que se ha prestado y las ventajas obtenidas en cuanto a integración grupal-escolar y grupal-educativa, nos hacen pensar que su inserción en la metodología educativa general no andaba desencaminada. Ahora, con la experiencia adquirida, es ya posible someter toda la gama de sus aplicaciones escolar-educativas a un juicio estimativo —seguramente muy favorable— y, en lo posible, a una revisión en varios aspectos oportuna. Dicha revisión tenderá a eliminar acaso el cuantitativismo exagerado de ciertas derivaciones a que se prestan determinadas técnicas grupales y, sobre todo, a suprimir el carácter de “adaptación conformista” y de “integración no progresiva” con que se ha calificado, no sin cierta justificación, al objetivo de esta metodología. Operatividad evolutiva debe pedirse, más que mera operatividad adaptativa.

Las técnicas derivadas de la Dinámica del Grupo Educativo no difieren demasiado, en su aspecto metodológico, de las que se refieren al grupo en general (profesional, empresarial, cultural, recreativo...). Reduciendo bastante el número de tales técnicas, por atender únicamente aquí a su base metodológica, podemos intentar clasificarlas en estos cinco apartados:

- | | | |
|---|---|--|
| I. Por la <i>acción verbal</i> de los miembros | } | <ol style="list-style-type: none"> 1. Explicación 2. Diálogo 3. Discusión 4. Interrogación 5. Proposición (propuesta) |
| II. Por la <i>acción numérica</i> de los miembros | } | <ol style="list-style-type: none"> 1. Conferencia 2. Reunión 3. Asamblea 4. Junta (General o Especial) 5. Convención |
| III. Por el <i>carácter</i> de la temática | } | <ol style="list-style-type: none"> 1. Conversación 2. Lección (Inform. y guía) 3. Entrevista 4. Encuesta 5. Coloquio (Simposio) |

- | | | |
|---|---|---|
| IV. Por la <i>participación</i> activa de los componentes | } | <ol style="list-style-type: none"> 1. Ensayo (Pruebas; tanteos) 2. Experimentación 3. Práctica usual (normal u ordin.) 4. Práctica especial (o extraordin.) 5. Dramatización, casos... |
| V. Por la <i>finalidad</i> perseguida (carácter grupal) | } | <ol style="list-style-type: none"> 1. Preparadora 2. Mediadora 3. Comprobativa 4. Ocasional (o circunstancial) 5. Promocional |

La acción verbal, la intervención numérica, el carácter de la temática, la participación de los componentes y el objetivo perseguido determinan, pues, veinticinco técnicas grupales, las cuales, a su vez, podrían subdividirse en varias técnicas derivadas o subsiguientes.

Claramente se observa la aplicación escolar y socio-educativa en general de las técnicas citadas, cuyos métodos y procedimientos peculiares —que, a su vez, se subdividen y matizan extraordinariamente— permiten un desarrollo notable de la metodología escolar. Convendrá, a través de los estudios y de las experiencias debidamente comprobadas, precisar los aspectos a considerar en la selección de las técnicas grupales educacionales, la jerarquización de los objetivos, la variabilidad de fines y medios y las circunstancias permanentes y ocasionales (ambientales, contextuales, instrumentales...), que intervienen en su realización²².

²² Entre otros muchos estudios, cons. HERBERT, E. L. y FERRY, G., *Pédagogie et Psychologie des Groupes*. París, "Edit. de L'Epi", 1966 (Ed. esp., Trad. E. RIAMBAU, Barcelona, Nova Terra, 1967); ERL, Willi, *Gruppenpädagogik in der Praxis*. Tübingen, Katzmann, 1967; RAMA, G. W., *Grupos sociales y enseñanza secundaria*. Ed. esp., 1968; MÜLLER, Carl-Wolfgang, *Gruppenpädagogik*. Weinheim, Beltz, 1968; BANY, Mary A. y JOHNSON, Lois V., *La Dinámica de Grupo en la Educación*. Ed. cast., México, M. Aguilar, 1965 (ed. esp., Madrid, M. Aguilar, 1970); FERRY, Giles, *Técnicas de grupo en la educación*, Barcelona, Fontanella, 1970; CIRIGLIANO, Gustavo F. J. y VILLAVERDE, A., *Dinámica de Grupos y Educación*. Buenos Aires, Humanitas, 1967 (3.ª ed., 1970); LE DU, Jean, *Catequesis y Dinámica de grupo*. Barcelona, Herder, 1971; REEVES, E. T., *La dinámica del comportamiento de grupos*. Ed. esp., 1971;

Por otra parte, en muchos aspectos, en relación con lo mismo, la *aplicación sociométrica* debe ser examinada a la luz de los estudios metodológico-educativos actuales. Si es cierto que la Sociometría de Moreno y la de sus seguidores, especialmente la de aquellos que han encontrado y ampliado su campo de utilización en la Pedagogía, se ha mostrado fructífera y de fácil aplicación escolar, no es menos cierto que se ha prestado a inútiles esfuerzos en los casos en que determinadas variables reducían su efectividad y su valor teórico-práctico. No descubriremos aquí las ventajas y los posibles inconvenientes de los métodos socio-métricos, ni tan solo en cuanto a su aplicación escolar y educativa; más bien nos importa señalar que, como otros métodos psicossociológicos, deberán someterse a una crítica rigurosa en su propio beneficio y en el de la metodología educativa de sentido renovador. Especialmente, interesa valorar sus adaptaciones educacionales en lugares y ambientes en los que su eficacia, indudable en tantos casos, debe demostrarse previamente²³.

Metodología educativa especial

Se han abierto grandes campos de aplicación metodológico-educativa que afectan a dominios especiales de la Pedagogía.

MAILHIOT, Bernard, *Dinámica y génesis de grupos*. Madrid, Marova, Col. Est., del Hombre, 1971.

²³ Cfr. SMITH, W. R., *Sociometry for Teachers*. Michigan, Univ. of Michigan, 1951; BASTIN, Georges, *Les techniques sociométriques*. París, P. U. F., 1961; NORTHWAY, M. I., *Sociometric Testing: A Guide for Teachers*. Toronto, 1957; Id., *Initiation à la sociométrie*. Trad. H. JIDOUARD. París, Dunod, 1964; MORENO, Jacob L., Ed. cast., de su obra básica, *Fundamentos de la Sociometría*. Buenos Aires, Paidós, 1962; RICO VERCHER, Manuel, *Sociometría*. Madrid, Bibl. Aux. de Educ., 1961; MONTOYA, M.^a Nieves, *Utilización pedagógica de la Sociometría*. Madrid, Rialp, 1961; RAMSOY, O., *Social Groups as System and Subsystem*. Glencoe, New York, Free Pr., 1963; OLMSTED, M. S., *El pequeño grupo*. 2.^a ed. Buenos Aires, Paidós, 1966; YAUCH, W. A., *Las relaciones humanas y la escuela*. Buenos Aires, Paidós, 1969; VARELA SIABA, M., "Relaciones humanas en la empresa educativa", en *Vida Escolar*, 108, 1969, páginas 10-14; aspecto psicol. general en GUILLAUMIN, Jean, *La dinámica del examen psicológico*. Madrid, Magisterio Español, 1970.

Así, hemos asistido al desenvolvimiento de las *metodologías pedagógicas especiales* en cuanto hacen referencia a la educación del hombre considerado en alguna de las circunstancias peculiares en que puede ofrecerse al pedagogo: como posible enfermo, deficiente, superdotado..., o como en situación post-escolar, como adulto, como anciano... La gama de posibilidades que se ofrecen a este enfoque es amplísima.

Destaquemos, por su importancia actual, los *métodos curativos y reeducativos*²⁴ y la particular caracterización de la educación de sordos, invidentes, deficientes motóricos, etc. El gran auge adquirido, muy justamente, por la *metodología de la rehabilitación*, en sus distintos aspectos, confiere un valor específico y de notable repercusión en el campo educativo a la diversidad de técnicas empleadas. Podemos incluir aquí la temática propia de la "Psicagogía", entendida en el sentido de Engelmayer, como actividad, confiada al psicopedagogo, de tratar los problemas psicológicos del educando mediante consejos y de guía terapéutica. Los *métodos de reorientación* tienen también en este ámbito singular aplicación y caracterizaciones múltiples. Particular interés ofrecen, por una parte, el método llamado *de transformación*, propio de la psicología individual, precisado por Birnbaum, esencialmente como cambio de las vivencias negativas y depresivas en positivas y progresivas, y, por otra parte, los *procedimientos no-directivos*, que pretenden justamente superar la "pedagogía dominativa" y que se basan, según las conocidas experiencias de Rogers y Slavson, en la capacidad propia de percatarse de las adaptaciones defectuosas y de aprender, además, la conducta adecuada. Se trata como sabemos de dar al educando confianza personal

²⁴ Ver entre otros, MASLOW, A. H., SHAFFERK etc., *Métodos psicoterapéuticos*. Buenos Aires, Paidós, 1965; BRAVO GARCÍA, Agustín, *Pedagógica terapéutica*. Madrid, Escuela Española, 1969; ADAMS, Margaret, *El subnormal mental*. Barcelona, Nova Terra, 1970; TUTOR, María J., "Problemas y técnicas de la educación especial", en *Bordón*, 161, Madrid, enero, 1969, págs. 71-74; OLERON, Pierre, *La inferioridad física del niño*. Barcelona, Miracle, 1969; ANASTASI, *Psicología diferencial*. N. ed., Madrid, Aguilar, 1969; OSTER, Jakob, *El niño deficiente mental*. Madrid, Euramérica, 1971.

en una situación apropiada en la que pueda desenvolverse libremente y se encuentra a sí mismo, con posibilidades de corrección y autoencauzamiento. La situación apropiada considerada idónea es, precisamente, "el juego". El maestro psicoterapeuta se limita en este caso a mantener una relación afectuosa con el alumno y hace lo posible por conocer y reflejar los sentimientos y tendencias del muchacho educando; estados, sentimientos, esfuerzos y aspiraciones de éste son verbalizados por el maestro para contribuir eficazmente a esclarecer las vivencias individuales. Un principio fundamental en este método es, por parte del maestro, el de la "seguridad interior"; el educador ha de estar seguro de su actitud, de su confianza, y llevar al convencimiento de la capacidad del muchacho para resolver satisfactoriamente sus problemas. Tanto los métodos de transformación como los no directivos —que se distinguen por el intento de influencia mayor o poquísima influencia sobre el niño o el adolescente—, propugnan una dosis de confianza en la capacidad propia del "niño difícil", sin emplear procedimientos represivos o coercitivos²⁵.

Dentro de este campo de estudios —aunque debe incluirse también en la metodología educativa general y en la sociológica— puede adscribirse la temática propia del *método integrativo*, en que se establece la relación educador-educando de modo integrado en cuanto a la acción educadora y encauzadora. Predominan entonces las técnicas del trabajo en común, la estimulación amistosa, el consejo, la conversación, la per-

²⁵ ROGERS, Carl, *Psychothérapie et relations humaines*. Louvain, 1965; RASSEK, ARDJMAND, M., *El "niño problema" y su reeducación. Principios. Organismos y Métodos*. Madrid, Rialp, 1965; PARENT, P. y GONNET, C., *Los escolares con problemas*. Barcelona, Vicens Vives, 1966; ROLLA, Edgardo, *Psicoterapia individual y grupal*. 3.^a ed., Buenos Aires, 1962; BISSONNIER, *Educación religiosa y trastornos de la personalidad*. Alcoy, Marfil, 1969; BERTRÁN QUERA, Miguel, "El desarrollo de la personalidad en el proceso psicoterápico de Karl Rogers", en *Perspectivas Pedagógicas*, 25-26, Barcelona, 1970, páginas 139-146. Sobre el enfoque no-directivo en el campo social, PAGÈS, Max, *L'orientation non-directive en psychotérapie et en psychologie sociale*. París, Dunod, 1965; BATTEN, T. R., *El enfoque no-directivo en el trabajo social de grupo y comunidad*. Madrid, Euramérica, 1971.

suasión... Interviene la natural relación de compañerismo, la voluntad recíproca de adaptación mutua, el enfrentamiento común a las dificultades y problemas. Se trata, pues, de colaborar activamente y de consuno el educador y el alumno en la consecución de unos mismos valores. No hay, por tanto, una relación unilateral, sino coordinada, complementada o, por mejor decir, integrada. Búscase la participación del educando en el régimen del proceso educativo y en la responsabilidad del mismo. Con ello, frente al sistema del autoritarismo educativo y escolar, se intenta instaurar una cooperación voluntaria basada en el afecto y la estimulación y, lo que es básico, ampliar constantemente el ámbito de la responsabilidad personal del educando. O sea, en definitiva, favorecer el autogobierno personal.

En la metodología educativa especial cabe incluir la *educación de subnormales* y la de *superdotados*. Y, también en relación con lo dicho, la *Terapéutica escolar teórica y práctica*, así como el importante campo de la *reeducción de la delincuencia y de las desviaciones*²⁶.

²⁶ GAIL, F. F. y PETERS, H. J., *Guidance readings for counselors*. Chicago, Rand McMally, 1962; BRESSUN, F. y otros, *Le processus d'adaptation*. París, P. U. F., 1967; GAL, R., *Orientación escolar. Métodos y técnicas de observación de los alumnos*. Caracas, Ministerio de Educación, 1964; SABATER, A., *Juventud inadaptada y delincuente*. Barcelona, ed. Hispano-Europea, 1965; CHOMBARD DE LAUWE, Y., *Psychopathologie de l'enfant inadapté*. París Centre Nat. de la Rech. Scient., 1963; GORDON, H., *Psicoterapia y orientación infantil*. Buenos Aires, Hormé, 1967; BISSONNIER, H., *Pedagogía religiosa de los inadaptados*. Barcelona, Nova Terra, 1969; PILCH, M. M., *Escolares talentosos, lentos, desfavorecidos e impedidos*. Buenos Aires, Paidós, 1969; SERRANO, Gómez, *Delincuencia juvenil en España*. Madrid, Doncel, 1969; DORON, R., *La vie affective de l'adolescent inadapté*. París, Dunod, 1970; AZUA, L. y otros, *Deficiencia mental, cuestión urgente*. Madrid, Euramérica, 1970; ROGERS, C. R., *Le développement de la personne*. Trad. E. L. HERBERT. París, Dunod, 1970; DÍAZ ALLUÉ, M.^a Teresa, RÍOS GONZÁLEZ, J. A., PELAZ LORENZO, L., ARROYO SIMÓN, M., TORT, A., MOSTEIRO PINTOR, P. y RUIZ DE AZÚA, Luis, *Bordón*, números 179-180. Madrid, marzo-abril, 1971. Sobre terapia de grupo, MORENO, Jacob L., *Psicoterapia de grupo y Psicodrama*. México, 1966; GRINBERG, L., LANGER, M. y RODRIGUÉ, E., *Psicoterapia del grupo*. 2.^a ed., Buenos Aires, Paidós, 1968; ANZIEU, Didier, *El Psicodrama analítico en el niño*. Buenos Aires, Paidós, 1968; ROGERS, C. y KINGET, G. M., *Psicoterapia y relaciones*

Lugar especial merece, sobre todo actualmente, la *enseñanza de adultos*, con una valoración crítica de sus posibilidades reales y con una búsqueda consciente y fundamentada de superación. Sabemos que la educación de adultos debe partir de las condiciones reales de la vida. Pero es difícil encontrar una metodología que, efectivamente, sirva para educar a los adultos en una cultura que constituya un estilo de vida y que consiga una auténtica madurez espiritual²⁷.

El tema, tan candente hoy, en varios puntos relacionado con el anterior pero en modo alguno identificado con él, de la *educación permanente*, debe ser abordado con la meticulosidad y espíritu renovador y profundo que naturalmente requiere. Ofrece este tema, además de importantes aspectos humanísticos, sociales, políticos, económicos y, claro está, psicopedagógicos, una dimensión metodológica entroncada con ellos, que no es la menos difícil de plantear y resolver. La necesidad, las formas y los modos, las posibilidades y repercusiones de la educación permanente, especialmente las que se relacionen con la "pedagogía del tiempo libre" y la "pedagogía del ocio", ofrecen una problemática que conviene acometer con gran conocimiento de causa, con la documentación precisa y con finalidad pragmática de renovación efectiva²⁸.

Convendría añadir una distinción y posible caracterización de la metodología educativa en la "era del ocio", entroncada con la "pedagogía del tiempo libre" —que ahora mencionábamos— y con los estudios metodológico-prospectivos.

humanas. 2 vols. Madrid, Alfaguara, 1967; ACKERMAN, N. W. y otros, *Teoría y práctica de la psicoterapia familiar*. Buenos Aires, Proteo, 1970; Obras de ROLLA, PAGÈS y BATTEN, citadas en la nota 25.

²⁷ GREEN, E., *Adult education*. Londres, 1953; GUZMÁN, P., *Enciclopedia. Promoción cultural de adultos*. Madrid, Tubal, 1965; espec. MAÍLLO, Adolfo, *Educación de adultos*. Madrid, Escuela Española, 1969.

²⁸ Ver entre otros, HARTUNG, Henri, *La educación permanente*. Madrid, Ed. Cit., 1967; VEGA RELEA, Juvenal de, *El hombre y su educación permanente*. Madrid, Ed. Escuela Española, 1969; SCHWARTZ, B., "Reflexiones prospectivas sobre la educación permanente", en *Revista de Educación*, 205, Madrid, septiembre-octubre, 1969, págs. 7-21; ROMERO, Andrés, "Educación permanente", en *Temas*, Madrid, 1970, págs. 10-18.

Métodos de enseñanza diferencial y práctica

Capítulo importante de la metodología pedagógica contemporánea lo forman aquellos métodos que podemos denominar diferenciales y prácticos o aplicados. Su campo, que no se desliga del propio de la metodología educativa general ni de la psicociológica y de la que hemos llamado "especial", es vastísimo. Viene a extenderse a todas las formas diferenciadas y peculiares de educación, en su sentido particular y concreto. Acaso podría hablarse de *métodos generales de educación* (en que se integrarían, además de los esenciales y existenciales, formativos e informativos, habituadores y condicionantes e instrumentales, los comparativos y los psicociológicos), de *métodos educativos especiales* (en los que habíamos incluido los métodos "asistenciales" y los que podríamos llamar "situacionales" con referencia al hombre en general) y, como derivación, *métodos educativos aplicados*, que atienden a la enseñanza diferencial y práctica, constituyendo una aplicación peculiar de los métodos educativos generales y especiales. Esos son los métodos a que nos referimos ahora.

Su ordenación depende del fundamento diferencial y pragmático que se adopte como criterio clasificador: tipos de escuelas, niveles, profesionalidad, distinción sexual, edades, individualización y socialización, enseñanzas determinadas o particulares, medios técnicos a utilizar, etc. Huelga decir que su entronque con los métodos especiales, de los que constituyen una derivación directa, es íntimo, a veces casi indiferenciable²⁹.

²⁹ Cfr. MAYER, Fr., *New Perspectives for Education*. Washington, 1962; GIANOLA, P., *Metodología educativa. La educación del adolescente*. Barcelona, 1966; P. A. S., *Educación: Pedagogía y Didáctica*. Salamanca, Sígueme, 1967; ANSAY-TERWAGNE, H. y VELUT, J., *La nueva pedagogía. Teoría y práctica*. Buenos Aires, Kapelusz, 1967; MORENO GARCÍA, J. M., *Art. cit.*, en la nota 8; SUND, R. B., *La enseñanza de la ciencia en la escuela secundaria*. Buenos Aires, Paidós, 1969; GOODLAD, John, *Un nuevo concepto de programa escolar*. Madrid, Magisterio Español, 1969; GUTIÉRREZ, Elena, "Un sistema escolar en función de la educación personalizada", en *Educadores*, 58, Madrid, mayo-junio, 1970, págs. 375-388.

Puede tratarse aquí del aspecto metodológico de la llamada *escuela abierta*, por ofrecerse como una nueva posibilidad educativa, con modalidades de libre elección temática y de libre participación escolar.

Las *metodologías profesionales*, con su rico caudal de modalidades específicas, de acuerdo con el gran número de profesiones y de tecnologías correspondientes, pueden ser precisadas en su sentido educador y ordenadas de acuerdo con las tendencias prospectivas que nuestra época manifiesta. Interesa destacar el papel programador y efectivo que ha cobrado la *enseñanza por correspondencia*, cuya extensión e influencia, en muchos casos decisiva, no pueden desconocerse por el pedagogo práctico y por el investigador de la metodología pedagógica.

Los temas de la *pedagogía universitaria*, vistos desde el ángulo metodológico, sometidos hoy a explicable revisión, así como, entre otros aspectos, el de las *universidades populares* y de la *escuela a distancia* —con referencia a nuevos medios de comunicación informativa y formativa—, los de la *metodología del diálogo* y la *entrevista*, entroncados estrechamente con la metodología grupal, y algunos más relacionados con los modernos enfoques escolares y socio-educativos, conviene tratarlos de acuerdo con la aguda problemática que plantea nuestro tiempo, en sentido socio-cultural y en sentido propiamente educativo³⁰.

³⁰ Para éste y otros puntos, en sentido general, MAGER, R. F., *Comment définir des objectifs pédagogiques*. París, Gauthier-Villars, 1971. Aspectos inter., en HOLT, Rinehart Winston, *Educational Technology*. New York, Cecco, 1954; NAHOUM, Ch., *La entrevista psicológica*. Buenos Aires, Kapelusz, 1967; CERVELLATI, Jolanda, *Didattica differenziale*. Firenze, Giunti, 1968; NERVI, J. R., *Op. cit.*, en la nota 19; RUIZ BERRIO, J., "Problemas y técnicas de la investigación pedagógica", en *Bordón*, 161, Madrid, enero, 1969, págs. 17-28; NAVARRO HIGUERA, Juan, "La enseñanza a distancia como fórmula docente supletoria", en *Vida Escolar*, 121-122, Madrid, septiembre-octubre, 1970, págs. 47-53; SARRAMONA, Jaime, "La enseñanza por correspondencia", en *Perspectivas Pedagógicas*, 25-26, Barcelona, 1970, págs. 117-126; O. C. D. E., *Op. cit.*, en la nota 19; ELIADE, Bernard, *La escuela abierta*. Barcelona, Fontanella, 1971; ILLUBCA, Luis, *La entrevista*. Madrid, Magisterio Español, 1971.

Naturalmente, después de las experiencias —varias veces revisadas— relativas a la *coeducación*, en relación con los grados y niveles escolares, conviene precisar cara al futuro sus posibilidades y, en todo caso, sus ventajas, apelando especialmente, más que a las ideologías que apoyan criterios unificadores o discriminatorios, a los resultados experimentales conseguidos al respecto. Temas como los de la educación en función del sexo, metodología de la educación femenina, formación profesional de la mujer..., pueden ser abordados en este apartado, no sólo por su enorme importancia humana y social sino también por su interés en cuanto a metodología especial y aplicada.

Varios aspectos de la *educación* y de la *enseñanza individualizada* y de la *socio-educación*, que afectan a problemas metodológicos y al empleo de técnicas específicas con carácter selectivo y distintivo, particularmente en su manifestación escolar, deberán discutirse en relación con su efectividad y su modo de aplicación adaptativo, en su dimensión didáctica y, sobre todo, en su dimensión pedagógico-general. Las cuestiones metodológicas del *trabajo en equipo*, en su dimensión educativa y escolar, vuelven a cobrar interés en este apartado.

El plano metodológico de las técnicas audiovisuales y, particularmente, los *métodos gráficos y cinemáticos*, en su significación educativa y en su posible desenvolvimiento en una civilización que alguien ha llamado "icónica", convendrá someterlos a un examen de carácter fundamental y proyectivo³¹.

³¹ Dimensión pedagógica general, sobre éste y otros temas, v. GARCÍA HOZ, Víctor, *Educación personalizada*. Madrid, C. S. I. C., 1970 (cit. n. 12), donde se resumen las exigencias de la individualización y de la socialización educativas. Dimensión didáctico-general, v. en NERICI, I. G., *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires, Kapelusz, 1969. Algunas cuestiones indic. en el texto en DIEUZEIDE, Henri, *Les Techniques audio-visuelles dans l'enseignement*. París, P. U. F., 1965; CONSEIL DE LA COOP. CULT., *La contribution des moyens audiovisuels à la formation des enseignants*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1965; LEFRANC, Robert (Dir.), *Las técnicas audiovisuales al servicio de la enseñanza*. Buenos Aires, El Ateneo, 1968; GUGGENHEIM, F. y C., *Nuevas Fronteras en Educación*. T. II, *Organización escolar y medios didácticos*. Madrid, Morata, 1969; MARTÍNEZ MUÑIZ, "Bases psicológicas de la

Incuestionablemente, tal examen deberá extenderse a los *nuevos medios de comunicación*, singularmente los llamados "medios de comunicación social", en sus implicaciones pedagógicas. En efecto, las posibilidades metodológico-educativas de los medios de comunicación son claramente manifiestas. Se prevén nuevos medios y nuevas aplicaciones de los mismos. El interés pedagógico y didáctico que han venido a cobrar rebasa incluso las predicciones más aventuradas que pudieron hacerse advirtiendo su enorme influencia educativa y, especialmente, instructiva³². Su valoración metodológica, cuantita-

coeducación", en *Rev. de Psic. Gen. y Aplic.*, 99-100, Madrid, 1969, págs. 852-864; HANSEN, J. C., *Planeamiento del aprendizaje en la escuela de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Ángel Estrada, 1970; GARTNER, Friedrich, *Planeamiento y conducción de la enseñanza*. Buenos Aires, Kapelus, 1970; enseñanza en equipos: BAIR, Medilll y WOODWARD, Richard G., *La enseñanza en equipo (Team Teaching)*. Madrid, Magisterio Español, 1969; VELASCO GARRIDO, Agustín, "La enseñanza en equipo y el problema de la planificación", en *Bordón*, 181, Madrid, mayo, 1971, págs. 285-319; otros puntos, cons. VARIOS AUTORES, *Enciclopedia Técnica de la Educación*. 3 vols. Madrid, Santillana, 1970; métodos de enseñanza y sistema escolar, DAHLÖF, Urban S., *Ability Grouping, Content Validity, and Curriculum Process Analysis*. Nueva York, Columbia University, 1971.

³² Rec. el libro de P. H. ROSSI y B. J. BIDDLE (Compil.), *Los nuevos medios de comunicación en la enseñanza moderna*. Ed. cast. Buenos Aires, Paidós, 1970 (citado en la nota 3). En otro sentido, y para varios aspectos, GARCÍA JIMÉNEZ, J., *Televisión, educación y desarrollo en una sociedad de masas*. Madrid, C. S. I. C., 1965; Id., *Comunicación, imagen, sociedad*. Madrid, 1969; APTER, M. J., *Op. cit.*, en la nota 5; UNWIN, Derick, y LEEDHAM, John (Edts.), *Aspects of educational technology*. Londres, Methuen, 1967; MCLUHAN, Marshall, *La comprensión de los medios como las extensiones del hombre*. Trad. R. PALAZÓN. México, Ed. Diana, 1969; Id., *La Galaxia Gutenberg*. Trad. Juan NOVELLA. Madrid, Aguilar, 1969; POWELL, L. S., *Communication and Learning*. Londres, Pitman and Sons, 1969; KOENIG, Allen E. y HILL, Ruane B., *TV educativa: presente y futuro*. Buenos Aires, Troquel, 1970; VOLPICELLI, Luigi, *La televisión y los jóvenes*. Buenos Aires, Ed. Estrada, 1970; GÓMEZ R. DE CASTRO, Federico, *El valor didáctico del símbolo*. Madrid, Min. de Educ. y Cien. Guías Didáct. de Ens. Media, 1970; AGUADO ARRESE, A., *Del hecho televisivo a una pedagogía de la imagen*. Madrid, C. S. I. C., 1970; FONS MARTÍN, J. L. y PUJOL BALCELLS, J., Art. de 1971 cit. en la n. 9; Nota sobre "Presente y futuro de la televisión educativa", en *Bordón*, 181, Madrid, mayo 1971, págs. 329-330. Complement. inter. Infor., acerca de "Seminario Internacional sobre Prospectiva de la Educación", publicado en *Revista Española de Pedagogía*, 115, Madrid, julio-septiembre, 1971, págs. 325-331.

tiva y experimental, por una parte y, por otra, cualitativa y humanística, debe hacerse ahora, en previsión justa de lo que el futuro de la educación nos depara, como hombres de una nueva cultura y como educadores del porvenir.