

# ESTUDIOS



## Textos didácticos revolucionarios

JOSE FERNANDEZ HUERTA

*Catedrático de Didáctica de la Universidad de Barcelona*

### AUTODIAGNOSTICO PROYECTIVO

Perdóname este intento orientador. Antes de seguir leyendo te conviene reflexionar sobre la primera impresión, la más espontánea, que tuviste al interpretar este ambivalente título. ¿Te convendrá? Sí. Conforme haya sido podrás autodiagnosticar ciertas propensiones políticas, didácticas o científicas.

¿Has pensado que te ofrecería una orientación bibliográfica de los textos básicos en los que se amamantaron muchas revoluciones? ¿Has imaginado que intentaría esquematizar una antología revolucionaria? ¿Has creído te indicaría los grandes textos de mi cosmovisión política? En cualquiera de estos casos demuestras una clara inclinación hacia la política o haber convivido intensamente dentro de una comunidad gobernante o muy dirigida.

¿Has supuesto que la revolución se refiere solamente a la «didacticidad» de los textos de estudio y lectura? En este «raro» caso puedes estar seguro de una clara predisposición hacia los saberes didácticos.

¿Te has fijado en la revista en que esto se publica, en la firma del autor y en su cargo antes de tomar una primera decisión? ¿Has pensado que esos tres datos no son suficientes y has preferido «catar» el artículo? En este caso, menos raro que el anterior, se puede pronosticar existe en ti una clara actitud científica. Cultivala, entrégate a ella con intensidad y cosecharás grandes satisfacciones.

Puede que tu primera interpretación haya englobado a las tres. Entonces, enhorabuena.

Te felicito por haber captado la interacción didáctico-política dentro de una perspectiva científica. ¿No recuerdas la «vieja» táctica de atacar

pautas políticas o culturales mostrando los errores psicodidácticos de libros y publicaciones? Todos tenemos propensión a transferir modelos. Si los textos representan una cultura o cosmovisión, cuando los textos son deficitarios es fácil llevar a la convicción de que la cultura o cosmovisión representada también lo es.

### REVOLUCION DIDACTICA EN LOS TEXTOS

La «clave didáctica» de un texto no está en el pulimento de su contenido ni en la profundidad conceptual, sino en su «didacticidad».

Entiendo por «didacticidad» de un texto la intencionalidad abierta o manifiesta de aumentar la eficiencia discente, de ayudar en el aprendizaje, de orientar al alumno dentro de un conjunto de contenidos sapienciales. Un texto conseguirá su máxima eficacia cuando el alumno situado ante él se identifique con el estilo de su contenido, intervenga con plenitud personal y modifique su conducta abierta.

Puede que me hables de las conversiones logradas por libros de espiritualidad. Admito que no suelen ser textos, pero los encuentro llenos de auxilios didáctico-espirituales. Fijate bien en su estructura. Buscan la identificación del lector, la intervención plena y la modificación de nuestra conducta. Nos proponen la respuesta vital y sobrehumanizada en lugar de la verbal o mecanizada. Nos indican las vías mejores para conseguirlo (de acuerdo con la interpretación personal del autor, apoyada, muchas veces, en argumentos de autoridad). Suelen llevar mucha carga didáctica.

Los textos o libros escolares pretenden facilitarnos la interiorización de la cultura y llevarnos a una verdadera integración. Por otra parte, la psicología del aprendizaje dominante en la actualidad exige la manifestación abierta de la interiorización. Es por ello necesario pensar en procedimientos que permitan evaluar la posesión de pautas culturales o de información cultural.

Al alumno se le incitará para que realice actos en los que demuestre la posesión de saberes, la rapidez de las respuestas, la seguridad de las evocaciones o la claridad del discernimiento.

Los nuevos textos escolares no se conformarán con «sospechas o conjeturas». Suponer que los alumnos leerán, comprenderán e integrarán lo que se les presenta, creer que la inclusión de preguntas o cuestionarios lleva al alumno a plantearse problemas y responder a ellos... pertenece a la conducta «cerrada» o «cubierta». Los nuevos textos promoverán actividades de los alumnos con respuestas fácilmente comprobables.

Estos nuevos textos intentan, además, conseguir que el mismo alumno sea el que compruebe los aciertos o errores, sin necesidad de una rectificación o aclaración por parte del profesor (que es posible se demore más de lo conveniente).

#### FUNDAMENTOS DEL DIDACTISMO EN LOS TEXTOS

Quiero ahora referirme al «didactismo» de los textos «revolucionarios» de un modo genérico. En primer lugar haré una aclaración: el nacimiento de cada una de las formas de textos a las que me voy a referir no ha sido simultáneo. Nuestros maestros las introducían apoyados en determinados principios de aprendizaje entonces dominantes. La «moda» también influye sobre las circunstancias del concepto «didacticidad». Esta «moda» produce una variación de nuestra personalidad modal, lo que nos lleva a encontrar ventajosas ciertas formas y menos ventajosas o perjudiciales otras. Esto se puede apreciar al comparar todas las formas de los libros funcionales a los que me voy a referir.

Fíjate bien en el avance sistemático de estos libros. Con sus cuatro decenios a cuestas los menos adultos y un decenio los más críos se encuentran en el momento más interesante. Edades límites que se justifican porque los textos funcionales son criaturas del experimentalismo en las ciencias del aprendizaje. No creas que «tests» y experimentos deshumanizan. Sólo buscan caminos para conocernos mejor y para encontrar «lo común» en todos los que aprenden o en ciertos grandes grupos. Todo el complejo experimental ha servido para demostrar la eficiencia de ciertas formas de estudiar o de preguntar, de ciertos estilos de incitar al estudio, de ciertas maneras de coordinar el contenido a aprender, de ciertas modalidades de intervención del alumno en el aprendizaje, etc.

En el área psicodidáctica vamos en busca de los «factores» generales de estos textos funcionalmente revolucionarios y que sólo esporádicamente aparecían en los tipos menos anticuados. ¡Qué «viejos» parecen muchos de nuestros libros escolares recién editados!

Junto a estos factores generales, válidos para los textos a que me voy a referir, caben otros factores de segundo grado que ligan los primarios de algunos textos. Algunos señalaremos en su momento oportuno.

Los factores generales de los textos funcionales son:

1) Aprendizaje personal. 2) Facilitación madurativa. 3) Incentivo de dominio. 4) Realización activa. 5) Aproximación iterativa. 6) Formulación proobjetiva. 7) Confianza autocorrectiva.

No es necesario delimitar estos conceptos, pero lo prefiero.

1. Por *aprendizaje personal* entiendo lo que, imprecisamente, se llama autoinstrucción y también se ha denominado enseñanza individualizada. En estos textos cada escolar o estudiante aprenderá conforme su singularidad personal, lo que significa también conforme su «tempo personal» o velocidad singular de aprendizaje, variable de acuerdo con la materia considerada y su disposición. Esta forma de aprender contraría el valor pedagógico del sacrificio personal realizado por el escolar rápido en pro del mediano o lento, pero, en realidad, suele pasar inadvertido para transformarse en tedio y producir hábitos de pereza. Caben otras pautas de sacrificio con más valores convivenciales.
2. Por *facilitación madurativa* entiendo el que todos estos textos se han concebido para que, desde el principio, puedan ser comprendidos y dominados por los alumnos que han vencido la dificultad del umbral inicial del texto. En muchos casos comienzan con actividades e informaciones predispositivas. Si el escolar fracasa ante ellas no continuaría con ese texto, sino que tomaría el anterior (si lo hubiese) o «esperaría». Todos los ejercicios posteriores se adecuan al nivel madurativo supuesto al elaborar el texto correspondiente (el texto elegido o muchos de sus elementos han sido previamente probados mediante ensayos experimentales).
3. Por *incentivo de dominio* entiendo el contexto formado por la curiosidad agónica, combativa, del que aprende y el nivel de superación implícito en el avance, en la competición con uno mismo. Todos habéis advertido la «condena a inutilidad» de un texto cuando vuestra actitud hacia él ha sido indiferente o negativa. Los textos funcionales, revolucionarios, ponen mucho cuidado en el logro de esta faceta motivacional. El escolar o estudiante ha de sentirse interesado, atraído, por el texto como conjunto, por su contenido y forma de exponerlo, por su manejabilidad y presencia y por

la complacencia de autoestimar su avance consiguiente en el saber considerado. (De como se intenta conseguir este conjunto, acomodado a las pautas culturales o subculturales respecto de la interpretación de la importancia del «dominio instructivo», surgen las variantes de funcionalización en textos.)

4. Por *realización activa* entiendo el que todos estos textos se han concebido para que los estudiantes o escolares respondan mediante actividad manual (normalmente lenguaje gráfico o pictórico) a las cuestiones preguntadas o sugeridas. Es verdad que, científicamente, se ha comprobado cómo la respuesta mental puede ser tan eficiente como la manual o escrita cuando se han elaborado bien los textos y forma de intervención, pero se tiende a la realización escrita. Dos son las razones en pro de esta tendencia: a) Mayor duración de la actividad y mayor intervención de elementos personales, con lo que parece probable se refuerce el aprendizaje. b) Mayor confianza en la confrontación sincera de respuestas y aciertos, evitando el «autoengaño» de la respuesta dudosa o condicionada que lleva al «esto es lo que quería decir». En su contra está la velocidad del aprendizaje, lo que hace más aconsejable para los bien dotados la elección o respuesta mental.
5. Por *aproximación iterativa* entiendo el intento de integración del aprendizaje o el proceso de organización discente que nos quiere llevar a través de diferentes situaciones, que entre sí forman un contexto, a una modificación de nuestra conducta respecto de contenidos asimilables. Se constituye por una serie de preguntas o cuestiones sugeridas distintas, pero muy próximas entre sí, que enfocan la cuestión desde diversos escorzos. El estudiante o escolar alcanzará la solución por sí solo, «sin repetir» alguna de las situaciones, pero con tal «relación de proximidad» que una pregunta o cuestión coadyuva con otra en el éxito final.
6. Por *formulación proobjetiva* entiendo un estilo especial de redacción del texto ofrecido a los alumnos. No está concebido al modo clásico de «grandes» exposiciones, explicaciones y narraciones, sino a base de párrafos breves (menores de cien palabras, por lo general) que llevan a respuestas limitadas en el espacio. Es muy corriente reduzcan las respuestas al mínimo posible de palabras o actividades. Esta tendencia proobjetiva facilita la determinación del acierto y del error, la autoevaluación y la enseñanza correctiva. No se pudo introducir en los textos de manera variadamente sistemática hasta que se consolidaron los exámenes de «nuevo tipo» o «pruebas objetivas». (Como simple nota aclaratoria señalaremos los intentos contemporáneos de dar sentido proobjetivo a los exámenes tradicionales para que con esta nueva estructura se favorezca la «confianza» en la calificación. De esta manera

los exámenes de «ensayo» son de gran fidelidad sin perder todos los valores de interpretación personal, aunque se reduzca algo la creatividad.)

7. Por *confianza autocorrectiva* entiendo la postura mental predominante en los autores de textos didácticos funcionalmente revolucionarios. El autor, desde el principio, «confía» en el alumno y el alumno queda instalado en esta atmósfera de confianza. Confía en que puede realizar eficientemente el aprendizaje con el mínimo de aclaraciones. Confía en que llevará a cabo las actividades aconsejadas conforme las orientaciones amplias del texto. Confía en que no leerá la respuesta (cuando se le ofrece en alguna parte del texto) antes de leer o intentar responder la pregunta. Confía en que realizará los ejercicios oportunos después de algún desacuerdo (conforme se indica). Confía en que realizará todos los repasos, revisiones y actividades aconsejadas para afianzar la información oportuna. Confía en que no avanzará por el mero hecho de «aparecer» como alumno super-rápido.

Esta postura superadora de los textos funcionales es radicalmente distinta a los textos anticuados. En los textos anticuados, como en muchas de sus directrices didácticas, predomina la «desconfianza» en el escolar. La «insuficiencia» madurativa lleva a errores, y en el «viejo» estilo se creía en que «una» respuesta errónea se afianza y produce un encadenamiento de errores. Todavía algunos de los textos funcionales manifiestan parte de esta «desconfianza» al dejar gran cantidad de actividades a revisión por el profesor.

Esta postura de confianza lleva a reconsiderar el «estilo de vida» del maestro o profesor que coordine con el nivel de formación de la personalidad. Hay diferentes niveles de confianza reflejados en la estructura de los mismos textos.

#### MODALIDADES DEL FUNCIONALISMO REVOLUCIONARIO EN LOS TEXTOS

Ya he destacado y dado una breve noticia sobre los *siete factores generales* de los textos nuevos, de los textos llenos de sentido funcional. No creas que en todas las modalidades del funcionalismo son idénticos los pesos factoriales. He agotado la consideración de factor general, por lo que los últimos factores son menos claros en algunas de las formas funcionales. En cada una de ellas se centran los objetivos en torno a determinados factores y se consideran otros como secundarios o como correspondientes a otras etapas. Así varían el nivel de confianza concedida a los alumnos, el porcentaje de situaciones proobjetivas, el estilo de la aproximación iterativa y el tipo de realización activa. Pero, con rigor,

no se pueden considerar nulos en alguna de las modalidades a las que me voy a referir.

Empezaré así: no existe alguna clasificación «definitiva» de los textos funcionales en didáctica. Mas la facilitación informativa aconseja señalar tipos o clases de modalidades, que pocas veces son «puras». Si tomo como base los procesos básicos de cada forma funcional y la intencionalidad constructiva podría señalar ahora mismo cinco modalidades de textos didácticamente revolucionarios.

Estas modalidades corresponden a:

1) Libros de trabajo. 2) Sistemas individualizados de fichas de aprendizaje. 3) Libros funcionales de imágenes. 4) Libros funcionales filmados. 5) Ingenios y libros «programados».

### 1. LIBROS DE TRABAJO

El nacimiento de estas formas de textos es producto de la convergencia de dos situaciones: a) La creencia en el fracaso de textos «viejos» y la esperanza en los textos nuevos. b) La creencia en el fracaso del simple cuaderno escolar de notas y apuntes y la esperanza en estos nuevos cuadernos escolares. Es decir, dos fracasos junto a una doble esperanza.

Intencionalismo y funcionalismo constituyen el basamento psicológico de los libros de trabajo. Progresismo y unidades de trabajo están en la base didáctica de los mismos.

El avance inicial de la escuela nueva apuntaba contra los textos escolares. Se estimaban sus inconveniencias y se infraestimaban sus virtudes. Como consecuencia se llegaba a proponer la supresión de los mismos, que «deberían» ser sustituidos por los cuadernos de notas o de apuntes. En verdad, en muy pocas escuelas se llegaron a «suprimir» los textos escolares, aunque en muchas se relegaron a un orden infimo.

Los cuadernos de notas y apuntes «alzaron bandera blanca» y se rindieron con mucha rapidez. Escolares, profesores y directivos pedagógicos encontraron demasiadas dificultades con los cuadernos de notas y apuntes. Los niños tropezaban con los siguientes obstáculos: 1) Falta de hábitos de trabajo y estudio que les permitiese traducir las informaciones de los libros escolares en ejercicios realizables en los cuadernos. 2) Carencia de hábitos de toma de notas y selección de importancia de los contenidos expuestos por el maestro o profesor. 3) Excesiva velocidad de la actuación magistral en sus exposiciones respecto de la velocidad de escritura. 4) Falta de preparación para transformar las indicaciones colectivas en pizarra en datos del cuaderno. Normalmente se querían resolver algunos problemas mediante el juego de los «cuadernos en sucio» y «cuadernos en limpio», sin preocuparse del profundo significado de esta «doble» actuación discente en cuanto hábitos de aprendizaje. No son aconsejables. Los maestros y profesores han tropezado con dificultades. La anarquía en cuanto

a su concepción se constituye en nota corriente. Cada uno diseña una forma de confeccionarlos, pero en la mayoría de los casos existe una despreocupación respecto de conseguir algo peculiar, algo con estilo personal. Otros maestros «dedicaban» demasiados esfuerzos de los alumnos en torno a los «cuadernos en limpio».

Los directivos pedagógicos advirtieron: 1) La calidad y cantidad de las realizaciones en cuadernos depende de cada maestro en particular. 2) El estilo de participación de los alumnos varía conforme al profesor. En el mismo «activismo» se anotó la tendencia de algunos maestros de reducir la intervención del alumno a mera copia de realizaciones hechas por el maestro o de «resúmenes» preparados en algunos libros escolares.

Así se diseñan los libros de trabajo. Constituyen un intermedio entre libros de texto y cuadernos de apuntes o notas. Los libros de trabajo son una especie de cuadernos impresos con propuestas de actividades escolares que han de realizarse sobre ellos mismos. Recogen toda la labor escrita o gráfica del alumno, excepto la realizada en encerado, caballetes, grandes láminas, etc.

Los libros de trabajo rompen la rigidez y resistencia de los textos escolares, aunque suelen acompañar a libros de lectura o de estudio. En este caso están plenamente coordinados. El libro de lectura o de estudio ofrece el material a modo renovado, pero muy similar al viejo modo. El libro de trabajo propone actividades con la máxima variedad y dentro de una completa graduación.

El intento de los libros de trabajo es coordinar los aprendizajes sistemático, informal y afanoso. No olvidemos una de sus bases didácticas: la unidad de aprendizaje, entendida como «vasto contenido coherente aprendido con sentido integrador».

Imágenes, sugerencias, cuestiones objetivadas, «tests», diagnósticos, etc., alternan con ejercicios de composición escrita (dentro de ciertos topes), lecturas de trabajos de escolares de su edad, interpretación de gráficos, etc. En los mejor elaborados esta alternancia tiene ciertas notas de sucesividad flexible, pero bien estimulada.

Suelen ofrecer, además, hojas cuadrículadas en las que se anotan el avance, dominio y errores básicos.

Aunque en la mayoría de estos libros de trabajo predominan las actividades que deben ser revisadas por el maestro, se tiende cada vez más a que el predominio vaya en favor de la auto-corrección personal.

### 2. SISTEMAS INDIVIDUALIZADOS DE FICHAS DE APRENDIZAJE

Los libros de trabajo suelen ser muy costosos. Un escolar podría terminar bastantes en un curso, y no todos los ciudadanos disponen de fondos económicos para tal gasto. El precio de los libros de trabajo es mayor cuando recordamos que sue-

len «acompañar» a otros libros escolares más amplios. Por ello han nacido los *sistemas de fichas*.

Las características principales son: diversidad, multiplicidad y adaptación. Los buenos sistemas de fichas son abiertos, dentro de directrices compatibles, y renovables. Las «fichas» se sustituyen por otras similares cuando se deterioran; se cambian por otras en la que los matices se adecuan mejor a los nuevos escolares; se eliminan cuando los contenidos pierden vigencia; se intercambian por niveles de dificultad y similaridad; se acumulan, clasifican y manejan por los mismos escolares; se elaboran por profesores y alumnos; se pueden formular de acuerdo con los hallazgos científicos más rigurosos o conforme la experiencia magistral llena de entrega a la función.

Fichas y ficheros aparecerán con un rango cada vez mayor en el léxico ciudadano contemporáneo. La cultura de los países supercivilizados está «rodeada» de fichas por todas partes, y los países menos privilegiados se lanzan a los más altos niveles culturales dentro de un cauce orillado por fichas y fichas. Son innumerables las situaciones comerciales, económicas, organizativas, etc., en las que la ficha constituye uno de los elementos fundamentales. ¡Hay casi un «culto» a la ficha, a los archivos y a los archiveros!

Es probable que por haber elaborado un sistema «abierto» de enseñanza individualizada por medio de fichas me sienta llamado a desnivelar este artículo dedicándole más espacio del que proporcionalmente le debería corresponder, pero se me ha de disculpar. Desde hace diez años (casi once) que lo inicié y todavía no se puede considerar como concluido. Claro es que no le he dedicado todos los esfuerzos posibles, pero esta decantación creo le favorecerá. (Véanse brevísimos resúmenes en *Vida Escolar*, septiembre de 1960 y en *La Escuela unitaria completa*, Madrid, 1960.)

Ahora hemos de atender al sistema de fichas como texto escolar, no como simple aportación ocasional. Porque, no lo hemos de olvidar, el sistema individualizado de fichas nos ofrece en su profundidad todas las vertientes del aprendizaje: sistemático a modo textual, informal u ocasional para complementar o para incitar, atomizado e integrador, etc.

¿Cabe establecer textos escolares dentro del sistema de fichas? La respuesta es afirmativa. Y mucho más afirmativa dentro de mi sistema que dentro de otros anteriores. Quizá todo el «gran problema» del sistema de fichas está en su clasificación polidimensional. Si una ficha se adscribe solamente a un campo del aprender, a una lección, unidad o conjunto pierde muchas de sus virtualidades. Si una ficha puede emplearse en diferentes situaciones y los escolares son aconsejados en cada caso para su debido empleo, la ficha gana en potencia. Se podría afirmar que un pequeño elemento o ficha del sistema de fi-

chas posee tanto valor didáctico cuantas más veces es utilizable, es decir, cuando es aplicable a más momentos discentes.

Repito: el mayor problema radica en la clasificación y en el empleo de colores y símbolos fáciles para emplazarlas en cada sitio conforme la intención. Habrá, por tanto, fichas que pertenecerán a dos o más clases, o lo que es lo mismo, ciertos elementos podrán formar un conjunto organizado didácticamente y a su vez podrán pertenecer a otro conjunto bien organizado.

Las fichas se han de estructurar en conjuntos (series o unidades de contenido o de actividad) para vencer ciertas dificultades o para producir determinadas modificaciones de la conducta discente.

Cabría organizar las fichas siguiendo el sistema de los «ingenios y textos programados», de los que más tarde hablaré; pero de esta manera perderíamos muchas de sus virtualidades. ¿Qué adelantariamos con agrupar de 30 a 100 fichas para ser empleadas con la técnica de dichos libros? No obstante, se puede hacer. Gozaría de las mismas ventajas o, probablemente, las aumentaría; aunque siempre queda la cuestión del volumen ocupado y del desorden posible.

Al igual que en los «textos programados» puede establecerse el umbral inicial en el momento predispositivo, en el momento de emergencia o en otra situación. La reducción del umbral importa más en grados elementales. En ellos se aconseja, además, que las primeras fichas sean incitativas, indicativas y adquisitivas. Los escolares aprenderán primero para comenzar el turno de aprendizaje orientado por el contexto después. Para estudiantes más avanzados no es necesario un proceso tan alargado. Los primeros elementos de las fichas ya son en sí problemas a resolver. Como siempre, el establecimiento de los umbrales diferenciales en las fichas requiere mucho cuidado. Al igual acontece con los «tests» de rendimiento y con los repasos por medio de fichas.

En un aula escolar es necesario poseer *varias decenas de mil* de fichas de aprendizaje si se pretende la eficiencia. Un texto escolar en fichas oscila entre *dos mil y cinco mil*. No olvidemos que mediante fichas podemos buscar efectos estimativos, observacionales, intuitivos, comprensivos, informativos, recitadores, interpretativos, generalizadores, deductivos, abstractivos, diagnósticos, correctivos, etc.

Las fichas no buscan solamente la interiorización de ciertos conceptos o términos, sino que pretenden habituar a la adaptación continua, por lo que en su sistemática está la multiplicidad de situaciones.

El trabajo con fichas permite la comprobación momentánea o demorada, la autoevaluación de los aciertos, la realización de actividades compensadoras de los desaciertos. Unas veces perseguirán una especie de condicionamiento, pero

otras se asentarán sobre la creatividad condicionada.

¡Todavía no existen libros de textos comerciales dentro de este estilo!

### 3. LIBROS FUNCIONALES DE IMAGENES

En la actualidad las ilustraciones comienzan a cubrir los textos escolares al igual que otros libros de lectura y ampliación. Incluso señalamos porcentajes respecto de la calidad y cantidad de las imágenes o grabados convenientes conforme la materia. He de recordar hallazgos factoriales en los que aparece como uno de los factores generales el denominable «riqueza gráfica».

La mayoría de los libros son ya libros con imágenes y algunos son puro libro de imágenes. Pero hay libros de imágenes puramente estáticos o libros que no cumplen con los siete factores generales de la funcionalización antes señalados.

Estos libros funcionales de imágenes han de exigir actividad del alumno y no reducirse a ofrecer representaciones de objetos, palabras o relaciones.

Los libros funcionales de imágenes tienen tan estrecha relación con los libros de trabajo que podrían considerarse como una canalización de los mismos. No obstante, esta diferenciación tiene puntos de apoyo: 1) La estructura básica de los libros funcionales de imágenes se constituye por imágenes y no por texto escrito. 2) Cabe una orientación no verbal en las actividades de aprendizaje. Su existencia será más precaria en virtud del mayor costo y de su reducción a campos más precisos.

La canalización no verbal de estos libros de imágenes los hace aconsejables para las personas de escaso dominio o desarrollo lingüístico. En particular, para las personas cuya edad idiomática sea inferior a los ocho años. Entre éstos hemos de contar no sólo a los sujetos de menor edad cronológica, sino también a los subnormales que no han logrado o no podrán lograr tal edad idiomática.

Como el sujeto se siente particularmente atraído por los libros de imágenes conviene recordar que ahora nos encontramos ante libros funcionales. Es decir, el manejo de estos libros exigirá respuestas mediante una forma «abierta» de la conducta. La actividad no podrá ser meramente «imaginativa» (para evitar sea «imaginaria»).

Entre las actividades básicas en libros funcionales de imágenes cabe citar:

31. Manipulación compositiva y descompositiva de imágenes. Se supone que estos libros poseen una verdadera multiplicidad de imágenes manipulables. Son dos las formas básicas: superposición y desglose. Tenemos libros que ofrecen bloques de hojas transparentes superpuestas o superponibles para ofrecer diferentes cortes o niveles de corporeidad. Su uso se reduce a comparar, adicionar, sustraer, etc., las diferentes hojas del conjunto total o sobre el conjunto parcial.

Tenemos libros que ofrecen imágenes para ser desglosadas y colocadas sobre otra imagen u otro lugar, combinando así la manualidad con la intelección.

32. Complementación de imágenes (bien sea de forma o color). El libro ofrece imágenes incompletas que los escolares han de concluir mediante punteado, trazado, relleno en negro o en colores, etc.

33. Realización (dirigida, sugerida o libre) de dibujos que, a partir de los textuales, sirvan para demostrar la información adquirida o para confrontar la creatividad imaginativa.

34. Selección de imágenes, entre varias, para demostrar el dominio instructivo o para poner en evidencia el desarrollo mental (estilo pruebas intelectivas de analfabetos). El estímulo puede ser una palabra, una frase u otra imagen.

35. Selección de partes de imágenes para demostrar lo aprendido (pléñese en las «formas mudas» de los atlas geográficos, fisiológicos, etc.).

36. Selección de imágenes que respondan a un proceso de generalización de un conjunto de informaciones oídas, leídas o vistas. (Suele emplearse en libros de imágenes para idiomas extranjeros.)

37. Selección funcional de índole artística. Para no complicar la dificultad conviene tomar como modelos las pruebas de estimación estética ya confeccionadas.

38. Selección de imágenes y realización de actividades derivadas del aprendizaje de símbolos visuales, de la combinación en conjuntos simbólicos en forma de «frases de imágenes». Los conjuntos no deberán pasar de seis símbolos visuales de significado convencional extraído de otra serie de imágenes. (Semanticidad de las imágenes.)

### 4. LIBROS FUNCIONALES FILMADOS

Debo dedicar sólo un espacio indicativo a estos tipos de textos funcionales. Cada vez se extiende más el libro filmado y, como consecuencia, el libro de texto filmado.

Excepto por la facilidad de presentación del movimiento «aparente» y el añadido de las bandas sonoras no ofrece «novedad» sobre los citados anteriormente. Son costosos y las actividades funcionales deben realizarse al «margen» del texto filmado.

Para algunas materias o para ciertas partes de alguna materia son de la máxima eficacia. Sobre todo en las que el «descubrimiento» del proceso técnico a seguir se constituye en el material informativo.

### 5. INGENIOS Y LIBROS PROGRAMADOS

Estamos ante la «última criatura», ante el benjamín de los textos escolares, aunque haya anticipos desde hace más de un tercio de siglo.

Pero repitémoslo una vez más. Los ingenios y textos han de estar «programados» (se les da esta denominación por la palabra *programmed*, correspondiente al material «codificado» que se ofrece a las máquinas electrónicas para realizar todas las operaciones convenientes. El alto costo de estas máquinas y su mejor aprovechamiento han creado la especialidad de «programadores» o personas que preparan todo el material para el máximo rendimiento).

Por ingenio didáctico podríamos entender todo artefacto manejable que nos ayuda en el aprendizaje (ábaco, calculador, magnetófono, proyector, máquina de escribir, acelerador de lectura, taquíscopio, metrónomo, fonógrafo, radio, televisor, contador, tomavistas y filmador, indicador magnético, tablero agujereado, palancas indicadoras, máquinas de aprendizaje, etc.).

El fundamento teórico de los ingenios didácticos en forma de máquinas de aprendizaje y de los textos programados, que presentan de manera impresa lo que hacen las máquinas, está en el condicionamiento operativo (que algunos denominan descriptivo) o instrumental. La respuesta emitida por el sujeto obra como reforzador positivo del aprendizaje si se considera o contrasta como correcta. La intensidad condicionante del refuerzo es mayor cuando el intervalo reforzador es el mínimo posible. Por el principio de generalización o condicionamiento inductivo el conjunto de refuerzos positivos es acumulable hasta reducir al mínimo la probabilidad de la respuesta errónea. (De ahí la afirmación exagerada de «aprendizaje sin errores».) El aprendizaje por medio de pequeños estímulos o pequeños pasos favorece el control de los refuerzos.

Los «libros de texto programados» no son más que las «máquinas de aprendizaje» sin artilugios mecánicos y puestas en forma de libro. Al igual que las máquinas, se ciñe en torno a series o conjuntos de elementos que intentan dejar perfectamente resuelto un aspecto del aprendizaje. El umbral diferencial entre los elementos que componen un conjunto es el mínimo posible y están organizados de acuerdo con el principio de iteración espiro convergente.

Expongamos en unos cuantos párrafos las características de un libro programado horizontal y linealmente dedicado al aprendizaje de aspectos de una materia a nivel preuniversitario.

Presentación de las ventajas y modo de empleo del libro: claras y distintas.

Presentación de los conjuntos o series de elementos (equivalentes a lecciones o unidades). Cada conjunto se suele componer de 30 a 100 elementos.

Las páginas se imprimen por el anverso, y en cada página se ofrecen de cinco a ocho elementos (suelen ser siempre los mismos para cada texto) y el mismo número de respuestas.

Los elementos suelen ser textos mutilados (tipo de prueba semiojetiva o de recuerdo) para que el alumno escriba una o varias letras, una o va-

rias palabras (se indica mediante símbolos el total de componentes de la respuesta).

Las preguntas se presentan sucesivamente de la siguiente manera: Primera, en página 1; segunda, en página 2; tercera, en página 3; cuarta, en página 4; quinta, en página 5... Las respuestas, en la página siguiente. Si el número de preguntas fuese de 35, por ejemplo, y el total de elementos en cada página fuese de 6, al llegar a la página 6 haríamos la pregunta sexta; pero la respuesta de la misma iría en la página 1, al lado de la pregunta séptima, y se volvería a repetir el ciclo. Puede iniciarse la primera pregunta en la página 2; la quinta, en la página 6, y la sexta, en la página 1, al lado de la respuesta quinta.

Conviene que la impresión de cada elemento tenga un fondo de distinta claridad para evitar pasar de una pregunta o elemento a la siguiente, que corresponderá mucho después. También conviene que el fondo de las respuestas sea de diversa claridad al de las preguntas o elementos por las mismas razones de mecanización.

Estos conjuntos o series de preguntas están previstos para ser realizados en determinado tiempo, que se indica. Los estudiantes son invitados a repasar los conjuntos en los que hayan obtenido más del 10 por 100 de errores.

En la mayoría de los sistemas los estudiantes han de contestar por escrito y luego confrontar el acierto, pero se ha comprobado con todo rigor que el aprendizaje es igual de eficiente con la simple respuesta mental a cada elemento. Quizá para muchos universitarios les va mejor la simple respuesta mental y los repasos oportunos.

Cuando el tema o conjunto lo requiere se emplean de manera muy sintética ilustraciones, diagramas, cuadros, contenidos a aprender, etcétera, antes de iniciar la serie de elementos.

Cada diez a veinte conjuntos de elementos se propone una nueva serie o conjunto de «tests de repaso», con las mismas características de toda la obra.

Hemos de anotar que, para aprovechar al máximo los libros horizontales, una vez terminada la primera mitad se gira 180° la obra y se continúa siempre en las páginas impares.

Estos libros programados se han concebido para situaciones de índole predominantemente instrumental. Apuntan al saber básico o fundamental dentro de cada conjunto. En el campo de la escolaridad primaria se han elaborado para aprendizaje de la lectura y de la ortografía, para dominio de la aritmética o de conceptos gramaticales, etc. En el campo de cualquier materia parecen de gran éxito en el aprendizaje rápido y seguro de los conceptos básicos o hechos fundamentales. Una vez bien dominados estos aspectos todo el aprendizaje se desenvolverá de manera más segura y más precisa. No olvidemos que, dentro de la terminología, llega a conseguir que cada estudiante emplee para cada situación el término exacto, con lo que se reduce mucha de la

equivocidad dominante en algunos saberes (inclúyanse entre ellos los de índole didáctico).

No olvidemos que los libros programados no se han constituido como textos que pretenden resolver todas las cuestiones didácticas en torno a un saber. Son más rápidos, seguros y eficaces que otros libros de texto, pero abarcan menor gama de situaciones. El haber aprendido bien los elementos básicos de cualquier saber con una especie de hiperaprendizaje se considera como de gran importancia. Sin embargo, todo cuanto pueda representar creatividad, elaboración de principios, métodos generales de estudio, manera de ajustarse o adaptarse a situaciones cambiantes,

desenvolvimiento de actitudes, etc., no es atacado directamente por medio de estos textos. Tampoco adiestran para la interpretación general de los libros no elaborados de esta manera tan precisa.

Para lo que han servido principalmente estos libros programados es para reafirmar la importancia del estudio serio del aprendizaje, para demostrar que un estudio a modo experimental sirve para favorecer el aprendizaje de otros escolares. Solamente mediante elaboraciones penosas, pero concienzudas, se pueden establecer los conjuntos de elementos de acuerdo con la intención del especialista en esta clase de libros escolares.

## La enseñanza del español conversacional a los extranjeros

ALFREDO CARBALLO PICAZO

Profesor adjunto de Gramática general y Crítica literaria  
Secretario de la «Revista de Filología Española», CSIC

El alumno que aprendido el español fuera de España se pone en contacto con el idioma hablado aquí, en el tranvía o en la cola del cine, en la tertulia del café o en la barra del bar, siente vacilar de repente sus conocimientos y la confianza en los que le han enseñado la lengua. Su español básico (1), neutro, no es el que escucha a cada paso sin entenderlo. Escucha cosas como éstas: «Fulanita ha dado calabazas a Zutanito»; «esa chica es la reoca»; «a buenas horas, mangas verdes»; «ése sabe más que Lepe». El alumno, en el mejor de los casos, ha aprendido el español literario, culto; se ha asomado tímidamente al conversacional, pero no lo domina.

Y ese español es tal vez el que más le interesa. «Hay que hacerse la lengua estudiándola a ciencia y conciencia en el pueblo que nos rodea más que tomándola hecha, y a gramática y arte, en los viejos escritores, reflexionando la que al

natural nos brote y no recitando la que otros en sus libros depositaron» (2), decía Unamuno haciéndose eco de una opinión muy extendida. No puede ignorarse la influencia, persistente, profunda, del *Spanische Umgangssprache* en la lengua literaria, culta. «Es bien sabido que el español no separa de un modo tajante la lengua literaria del habla usual, y que en nuestros autores de todas las épocas hay siempre una proporción elevada de habla corriente, popular y aun vulgar, que funde los planos idiomáticos» (3). Al alumno le interesa entender lo que oye y hacerse entender en un español así, hablado, coloquial, aunque ello no suponga menosprecio del español literario ni olvido de que necesitará siempre saber en qué circunstancias —y qué difícil saberlo!— empleará una palabra u otra.

### FUENTES PARA SU ESTUDIO

La actitud de la investigación española en relación con el *Spanische Umgangssprache* sorprende a primera vista. ¿Cómo no ha sido estudiado con el interés y el rigor necesario? Por desgracia, pronto una enumeración de motivos de muy diversa naturaleza acaba, aunque nos duela, por

(1) No faltan manuales que procuran recoger el español básico, el imprescindible para hacerse entender en una lengua exangüe, casi franca. Concebidos con más rigor, pueden citarse: *A Graded Spanish Word Book*, compiled by Milton A. Buchanan, Toronto, The University of Toronto Press, 1927; H. KENISTON: *Spanish Idiom List*, compiled by H. K. Nueva York, The MacMillan Company, 1929; *A Standard List of Spanish Words and Idioms*, Nueva York, D. C. Heath, 1941. De índole distinta es el *Vocabulario usual, común y fundamental*, de García Hoz. Emilio Lorenzo Criado ha trabajado sobre el español básico en relación con la enseñanza: REVISTA DE EDUCACIÓN núm. 42, 1956, págs. 3-4; número 43, 1956, págs. 36-37; núm. 59, 1957, págs. 67-72, etcétera. A él le debo la referencia de ISMAEL RODRÍGUEZ BOU: *Recuento del vocabulario español*. Universidad de Puerto Rico. Río Piedras, 1952.

(2) MIGUEL DE UNAMUNO: *Sobre la lengua española*, en «Ensayos», Madrid, Aguilar, 1951, pág. 331.

(3) SAMUEL GILI GAYA: *Revista de Filología Española*. 1951. XXXV, pág. 353.