

pendiente ascensional. Pero el Maestro ha de revisar los trabajos, resolver pequeñas dudas y animar en todo momento al alumno.

Réstanos considerar los "cuadernos de deberes" y los de vacaciones.

No vamos a opinar en esta ocasión sobre el problema de los "deberes", pero sí debemos decir que conocemos "medios escolares en que los deberes o tareas para realizar en casa constituyen una tradición local y un acuciante deseo de los padres" (6). Hay escuelas donde la asistencia en muchos días de invierno es difícil de lograr por la dispersión de la población. En tales casos los cuadernos de trabajo antedichos pueden prestar un buen servicio. No importa que no lleven tal denominación. Por el contrario, algu-

(6) Dorso de la portada de nuestros "Deberes de clase".—Editorial Rula Romero.—Barcelona.

nos que se titulan de "deberes", al incluir diversas materias, difícilmente consiguen lograr un progreso paralelo en todas ellas por parte del alumno.

Los "cuadernos de vacaciones", creo, deben responder mejor que al concepto de "trabajo" al de "inversión del ocio". En este sentido, aunque en todos los países cuentan con una aceptable bibliografía, incluso a los mismos italianos que llegan a publicar para niños veraneantes en la montaña y en la playa, creo les falta algo en el sentido expuesto. De todas formas nos parece que el Maestro puede aceptar algunos de los que hay publicados. Su elección siempre será preferible a la que suelen hacer los propios padres.

Nos queda, finalmente, hacer una sola recomendación: que a base de las ideas expuestas sea el Maestro exigente al elegir.

## REPASO Y REVISION DE LAS TAREAS ESCOLARES

Por A. JOSE MARTINEZ DE CASTRO  
Maestro nacional de Alcira (Valencia)

### POESIA Y DIDACTICA

«Pasar por todo una vez,— una vez solo y ligero,— ligero,— siempre ligero—», podrá ser, y lo es, en el delicioso poema de León Felipe, un bello lirismo para quien, romero apasionado de renovadas y espirituales romerías, busca la emoción de los caminos recién abiertos; pero es indudable que dista mucho de ser válido como norma didáctica, porque en las tareas escolares —lo sabe hasta el maestro menos experimentado— es forzoso pasar no una vez, sino varias veces, y hasta muchas veces en ocasiones, sobre un mismo motivo, para lograr, a fuerza de *pasar* y *re-pasar*, el propósito informativo o formativo que se persigue; y no «ligero, siempre ligero» —como para su emoción quiere el poeta—, sino despaciosamente, con calculada morosidad, con ese difícil arte de saber «perder el tiempo», que es clave de todo proceso educativo.

Ya lo intufan así, con pleno acierto, los maestros antiguos, al decir, con su admirable buen sentido —que al servicio de una encendida vocación forjó tan ejemplares personalidades—, y decir de manera nada poética, pero muy expresiva, que el método de *machaqueo* es el único infalible. Y su esencia, ya se comprende, era la repetición, la insistencia, el repaso de un mismo trabajo; había que repetir insistente e incansablemente, las cosas en la escuela, como el herrero repite los golpes sobre el hierro para lograr la forja, el carpintero pasa y repasa el cepillo para alisar la madera o el alfarero insiste una vez y otra sobre el barro que gira en el torno para hacerlo utilidad en un vulgar puchero o esbeltez y gracia en una bella ánfora.

En lo docente con tanta o más justificación, porque la disipación, la pereza, la fatiga, el tedio..., acechan detrás de muchas esquinas la eficacia del trabajo escolar y reducen y merman su rendimiento; como el rozamiento, la gravedad, la resistencia del aire merman y reducen el rendimiento de una máquina, que podrá ser más o menos perfecta —como podrá serlo el trabajo escolar por obra de un conocimiento más preciso del niño y un enriquecimiento y una mejor utilización de los recursos didácticos—, pero nunca alcanzará el rendimiento del 100 por 100 —que equivaldría a convertir en trabajo útil todo el trabajo gastado— porque, por grande que sea su perfección, no podrá eliminar nunca totalmente las resistencias pasivas que se oponen a él y los frenan y lo condicionan.

Nuestras resistencias pasivas son de otro orden, naturalmente, pero es forzoso contar con ellas. Y prevenirse contra un excesivo optimismo en punto a la eficacia del trabajo escolar, que es pecado del que, en mayor o menor medida, hemos de acusarnos todos y, en especial, disculpablemente, el maestro novel. En efecto, una preparación cuidada del trabajo, una realización ilusionada y llena de aciertos, nos llevan con frecuencia al error de creer que nuestro esfuerzo se ha traducido en abundantes y sazonados frutos, cuando la verdad es —y bastará para evidenciarlo la más ligera comprobación— que son, en verdad, desoladoramente pobres y mezquinos. Ni porque el trabajo es demasiado fácil, ni porque es demasiado difícil; a veces, simplemente, porque la tarde está tormentosa, porque ha llegado un circo, porque juega el Real Madrid...; la gama de imponderables, aparte esas otras resistencias pasivas permanentes a que antes aludíamos, es prácticamente ilimitada.

El problema, pues, se reduce, al centrar la atención en el repaso, no a la necesidad de repasar, en la que creo que estamos todos de acuerdo, aunque esta necesidad se reduzca considerablemente cuando el trabajo escolar se concibe —y nos parece lo más correcto— como un mínimo de teoría y un máximo de ejercicios de corroboración y de aplicación; ni siquiera a lo que ha de ser objeto de repaso, que no serán los hábitos y destrezas —por sí mismos repetición y repaso— y sí los conocimientos, el saber; sino, más bien, a la manera de realizarlo, al *cómo* de este volver a empezar, de este nuevo caminar con renovado impulso que entraña todo repaso.

## EL PROBLEMA DEL «COMO»

La manera de hacer las cosas se da en función de muchas variables, pero, fundamentalmente, del concepto que tengamos de ellas. Vale la pena, pues, a mi ver, en un sincero intento de esclarecimiento, reparar, aunque sea brevemente, en lo que el repaso debe ser, en la seguridad de que el *cómo* hacerlo surgirá inmediatamente como corolario.

Convengamos, por lo pronto, en que el repaso no es trabajo exclusivo de memorización y mucho menos de memorismo, que es su versión más corriente; como no es una mera reproducción del trabajo que un día se realizó sobre un motivo determinado; como no es trabajo exclusivo y personal del niño hasta conseguir grabarlo en su memoria, lo que es también práctica harto frecuente. Frente a esta concepción, que reputamos inaceptable por simplista, estimamos que lo esencial en todo repaso es el replanteamiento de unos motivos de trabajo como centro de la actividad escolar, no en su tratamiento didáctico anterior, para fijar en trabajo de síntesis, los conceptos fundamentales, agrupar en unidades más amplias lo que fueron motivos diversos de trabajo, enriquecer el conocimiento del niño con nuevos matices por obra de un nuevo proceso didáctico y, finalmente, memorizar los conceptos esenciales, cuando, por unas u otras razones, es previsible la imprecisión, la inseguridad, el error, en el saber, no sólo en el recordar, del niño.

Y así, repasar la numeración, por ejemplo, no será, en mi opinión, ni trabajo memorista confiado al niño de lo que dice tal o cual libro, ni servil repetición de las actividades diversas —contar, agrupar, nombrar, etc.— que se realizaron con este motivo, sino revisión de conceptos fundamentales —economía de nombres y cifras, ley de formación de grupos, convenios establecidos, etc.—, ejercicios de lectura y escritura de número, exposición de otros sistemas de numeración —el de los taladores de árboles, por ejemplo—, etc. Ni repasar el principio de Arquímedes será repetir las experiencias y observaciones que sirvieron de base a su redescubrimiento en momento oportuno, sino revisión a grandes rasgos de lo que entonces se hizo, extensión del principio a los gases, ampliación de sus aplicaciones, planteamiento y resolución de problemas, memorización del mismo, etc.

Ni, ocioso es decirlo, repasar la tabla de multiplicar puede ser motivo de trabajo para quien la sabe a la perfección.

El contenido del repaso se nos ofrece así con estas dos notas que estimamos esenciales: revisión de un saber impreciso en el niño con el propósito de dar *rigor y fijeza a lo fundamental*; enriquecimiento de ese saber con nuevos matices, a la luz de un *nuevo enfoque didáctico*.

Como se ve, tarea del niño y del maestro; no solamente de memoria, sino de inteligencia, de voluntad, de vida afectiva...; de finalidad precisa y clara, como clara y precisa es la finalidad de su trabajo reiterado para el herrero, para el carpintero, para el alfarero; la única que, con sus planetamientos nuevos, con su variedad de ejercicios, puede ofrecer interés al niño y librarle de la carga insostenible del tedio a que le lleva la rutina —«fuente inagotable de bostezos», al decir del inolvidable Puig Adam—, que es el gran riesgo del repaso; tarea, en fin, de la que podría ser símil exacto la bola de nieve que se va enriqueciendo con nuevas adherencias, no a la primera vuelta, ni recorriendo machaconamente el mismo camino, sino pasando y repasando el albo campo en las más variadas direcciones posibles.

## UN REPASO SOBRE GEOGRAFIA

Veamos ahora, a título de ejemplo, un repaso en la práctica, sin más pretensión que la de aclarar y precisar conceptos.

Se trabajó hace tiempo, en varias sesiones, en la geografía de la Meseta; se hicieron croquis, se localizaron accidentes, yacimientos, poblaciones...; se manejan estadísticas; se vieron muchas fotografías; se trazaron gráficos; se leyeron fragmentos de *Azorín*, de Machado, de Ortega y Gasset; se hicieron unas pruebas objetivas, unos resúmenes, unos dibujos...

Pero esto fue hace tiempo. ¿Qué queda en el niño de aquellos trabajos? ¿Tiene un concepto preciso, a la escala de sus diez, de sus once años, de la geografía de la Meseta? El maestro no está seguro de ello. Conviene recalcar en el tema. Vamos a repasar.

El maestro escribe en el encerado: *Meseta Central*. Invita a los niños a pensar en el tema. Dibuja un croquis. Traza en él los accidentes más importantes. Los niños van desgranando sus recuerdos. Y van trabajando en sus cuadernos. Se escriben las iniciales de nombres de sistemas, ríos, ciudades... Se habla del clima, de las producciones; de la Mancha, de la catedral de Burgos, de El Escorial, del complejo industrial de Puertollano. Se recuerda a Machado, a *Azorín*... «Ahora —dice el maestro— vamos a viajar». Y los niños van eligiendo itinerarios: Madrid-Burgos, Madrid-Salamanca, Madrid-Cuenca... Se sitúan imaginariamente en el tren, en el automóvil... Y van diciendo, ahora uno, luego otro, lo que «ven»: relieves, ríos, sistemas, paisaje, ciudades, monumentos... Sin dar ocasión al cansancio, se cambia de actividad.

Se reparten ahora fotografías y grabados. Los niños van describiendo, recordando, localizando en el croquis. Un nuevo cambio: el maestro lee ahora unas frases. Los niños van precisando: autor, ciudad, comarca, texto a que pertenecen... El croquis inicial se ha ido enriqueciendo con nuevos datos y nuevas localizaciones. Y el repaso termina con unas preguntas: ¿Por qué son largos los ríos de la Meseta? ¿Por qué son poco caudalosos? ¿Por qué las sierras están poco pobladas? ¿Por qué la vivienda típica de las zonas montañosas tiene grandes aleros y utiliza preferentemente la madera? ¿Por qué los pueblos de la Mancha son grandes y distantes y, en cambio, la población está diseminada y próxima en la serranía conquense?, etc.

Los nuevos enfoques didácticos podrían multiplicarse así indefinidamente. Y su novedad será, sin duda alguna, la mejor terapéutica contra el bostezo, en un repaso que trata de servir, en este caso, las siguientes finalidades: a) Revisión de lo esencial del tema. b) Síntesis de varios motivos de trabajo. c) Memorización de conceptos fundamentales. d) Ejercicios múltiples que apuntan a la fijación y al enriquecimiento del saber del niño. Todo ello, sumamente sencillo, fácilmente realizable. Y muy grato y muy interesante para el niño. Como entendemos que ha de ser el repaso y, en general, todas las tareas escolares, si de veras aspiran a calar hondo, como lluvia menuda, en el alma del niño.

## LA REVISIÓN DE LAS TAREAS ESCOLARES

Si necesaria es la revisión del trabajo escolar como repaso, no lo es menos la revisión como corrección, empezando por el del maestro mismo, aspecto en el que no hemos de entrar ahora.

No es improbable, en efecto, que el niño incurra en error; humano es errar y más fácil que en época alguna de la vida, precisamente por su radical imprevención, en la infancia. A lo largo y a lo ancho de cada jornada, el niño comete, así, errores de cálculo, de ortografía, de expresión oral, de redacción... Y es preciso no sólo prevenir esos errores, en cuanto son previsibles, con una adecuada y progresiva graduación de las dificultades, sino corregirlos cuando se produzcan, única manera de evitar en lo posible su repetición. «Falta no corregida —solía decir un anciano y excelente maestro— es falta repetida». Y la afirmación carece, en verdad, de valor poético, pero lo tiene, y grande, como observación aguda, incluso proyectada mucho más allá de lo meramente ortográfico.

Es preciso, sí, revisar y corregir el trabajo del niño. Y no se diga en contra, ni con palabras ni con hechos, que es preciso respetar su espontaneidad. En el mejor de los casos, bien está que en nombre de ella se respete en sus dibujos, en sus redacciones, en sus expresiones, hasta donde sea razonable, la impronta deliciosa de sus años, sobre todo en el cuadro de una pedagogía que, como decía con justeza García Mo-

rente, «cultiva amorosamente el infantilismo»; pero no puede llegarse, razonable y prudentemente, a la extremosidad de respetar en su nombre cosas que, como el error, la fealdad, etc., no tienen nada de respetables.

Y, afirmada así, aunque sea rápida visión, su necesidad, el primer problema que se nos plantea es el de saber quién ha de hacer esa revisión: ¿El niño? ¿El maestro? Veamos.

## LA AUTOCORRECCIÓN COMO IDEAL

Felizmente, cada día en mayor medida, se va abriendo camino en el terreno práctico la convicción de que lo que cuenta de veras en la obra educativa es lo que el niño hace, no lo que se le da hecho; su experiencia, no la nuestra; sus recreaciones, no las ajenas. Como si, al fin, la antigua semilla aristotélica —«No es dando al hombre zapatos hechos como aprenderá a zapatero»— hubiera fructificado en abundosos frutos. Porque quien dice zapatos hechos muy bien puede decir conceptos hechos, experiencias hechas. Y, sin forzar el sentido, en nuestro caso, correcciones hechas. No hay, pues, en planos de activismo, por mucho que pesen las prácticas tradicionales, más posición defendible que ésta: el niño debe corregir sus trabajos; la corrección debe ser autocorrección.

Y de hecho, el párvulo que encaja los cubos del material montessori no necesita la ayuda de la maestra para advertir sus errores y corregirlos; le basta con el material y con sus valor corrector, tan grato a la insigne doctora. Como le basta con las fichas de control a los niños del plan Dalton. Y con las tarjetas de comprobación en otras técnicas más modernas. La autocorrección se nos ofrece así no solamente como deseable y posible, sino como algo que se ha hecho y se hace en infinidad de escuelas.

La dificultad, pues, no estriba ya en quién ha de hacer la revisión, sino que está ahora en la manera de hacerla para que sea obra del niño mismo.

## EL PROBLEMA DEL «COMO»

La autocorrección de los trabajos de solución única no ofrece dificultad alguna y, aunque algún autor oche de menos a «la maestra con los cuadernos de sus niñas bajo el brazo para corregirlos en casa», no debemos dolernos mucho de ello, aparte otras importantes razones, por la lamentable pérdida de tiempo que supone la corrección así entendida.

Un dictado, unos problemas, unos ejercicios de cálculo, un ejercicio de derivación..., pueden y deben corregirlos los niños. Será suficiente para ello que el maestro —y mejor aún si los lleva preparados— haga estos mismos trabajos en el encerado, con cuantas aclaraciones y explicaciones juzgue necesarias. O los haga un niño, o varios niños. Si en la clase, como es de esperar, reina un sano ambiente de confianza —la prudente confianza de quien «piensa que los niños

son ángeles, sin olvidar que pueden ser demonios», como recomendaba un sabio sacerdote—, de familiaridad, los niños, cuidadosa e ilusionadamente, incluso, van corrigiendo, subrayando errores, anotando el número de faltas... Y se ha logrado así la máxima eficacia para el niño y una considerable economía de esfuerzo y de tiempo para el maestro, aunque en distinta medida, ambas importantes.

Pero no todas las tareas escolares ofrecen esta misma facilidad para la autocorrección. El trabajo personal del niño en una redacción, en un resumen, en un dibujo del natural, por ejemplo, admite muchas interpretaciones y matices; es por sí mismo de imposible reducción a la unidad de solución, y esto dificulta enormemente las cosas, hasta el extremo de que no creo que quepa en ellos otro recurso que la revisión directa y personal del maestro sobre cada niño.

De todos modos, como autocorrección, como se de desear, en unos casos, o como corrección por el maestro, como es obligado, en otros, lo importante es que ni un solo día el trabajo de los niños quede sin la necesaria revisión. Norma es ésta que importa seguir con el más severo rigor, sin concesión alguna a lo circunstancial, hasta hacer de la revisión, en evitación de probables descuidos, casi un hábito. Y esto, de la única manera aceptable: dando a la corrección un tono amable, paciente, esperanzado, sin la más leve sombra de desaliento —el gran riesgo de la revisión— para el niño; pensando que «todo está bien, aunque todo puede estar mejor»; concediendo, en fin, un crédito de capacidad casi ilimitada a los niños y sembrando en ellos afanes de superación, estímulos y alientos a manos llenas, que es ganarles para más logradas realizaciones.

## LA ENSEÑANZA CORRECTIVA EN LA PRACTICA

Por ARTURO DE LA ORDEN HOZ

### JUSTIFICACION

Si, por una parte, el cerebro infantil fuese una "máquina perfecta de aprender", y, por otra, todos los maestros fueran instrumentos docentes de precisión, holgarían estas líneas y todo cuanto se ha escrito en torno a la enseñanza correctiva.

Pero la realidad es muy otra. La comprobación del rendimiento escolar nos muestra diariamente que no todo lo que los maestros enseñan es aprendido, y aun lo que es aprendido no lo es correctamente por todos los alumnos y en todas las situaciones. Este hecho nos lleva de la mano a postular para las escuelas una doble tarea: Primero, determinar con la máxima precisión posible las deficiencias del aprendizaje y sus causas; y en segundo término, llevar a efecto un plan de enseñanza tendente a corregir los errores de aprendizaje constatados en todos y cada uno de los alumnos de la clase. Esta tarea, esencial en una escuela bien organizada, ha venido denominándose *Enseñanza correctiva*, cuyo enunciado es casi una definición.

### DIAGNOSTICO DE LAS DEFICIENCIAS EN EL APRENDIZAJE

De las líneas precedentes se deduce que la enseñanza correctiva ha de aplicarse *a posteriori*, es decir, una vez descubierto que la enseñanza normal ha fracasado por una u otra causa. Para que la enseñanza correctiva sea tal, es necesario que subsane los errores anteriores, lo cual quiere decir que hemos de fijar con exactitud cuáles hayan sido éstos y sus causas, para actuar en consecuencia, ~~actuando~~ directamente el obstáculo y superarlo.

lo. Esta operación, previa a la corrección, es el diagnóstico, palabra de indudable sabor clínico y que hace clara referencia a una auténtica enfermedad, distinta en cada uno de los pacientes, en este caso de los alumnos. Bien es verdad que pueden darse, y de hecho se dan, deficiencias generales en el aprender, que tienen por causas factores que actúan sobre todo el grupo discente, tales como métodos equivocados, objetiva dificultad de una materia, etc.; pero generalmente las dificultades y errores adquieren formas peculiares en cada escolar. Ya volveremos sobre ese problema al tratar de la corrección propiamente dicha; ahora tratemos de concentrar nuestra atención sobre el diagnóstico, cuyo proceso normal es, más o menos, el siguiente, en la mayoría de los casos:

- A) El maestro, al comprobar el rendimiento escolar mediante "tests" de instrucción, pruebas objetivas o exámenes del más diverso tipo, se encuentra con el hecho de que determinado número de escolares fracasan en uno u otro sentido.
- B) En consecuencia, el docente quiere saber las causas de esas deficiencias en orden a su estudio y tratamiento. Las posibles causas de las deficiencias en el aprendizaje son prácticamente innumerables. Sin embargo, se puede ofrecer un cuadro general de los factores más influyentes en las dificultades y errores de aprendizaje.

En primer término, factores objetivos o comunes a la totalidad de los alumnos de una clase. Pueden citarse, a título de ejemplo, la deficiente orientación de la enseñanza, incapacidad docente del maestro, metodología equivocada y rígida, fal-