

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, *atacando directamente el obstáculo y superando*

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-

ta de motivación, dificultad intrínseca de alguna parte del programa, etc.

En segundo término, y como caso más frecuente, puede afirmarse que las deficiencias discentes vienen determinadas por factores subjetivos o individuales. Y, dentro de éstos, pueden señalarse factores biológicos, psicológicos y sociológicos o ambientales. Los errores pueden estar determinados por uno de estos grupos de factores, pero ordinariamente son efectos de la interacción de todos o varios de ellos. A nadie se le escapa que defectos en los órganos de los sentidos, o el mal funcionamiento glandular, constituyen un "handicap" para el aprendizaje y, al mismo tiempo, pueden estar asociados con otros factores perturbadores, psicológicos o ambientales. Otro tanto podría decirse de experiencias emocionales desafortunadas, retraso mental o cualquier otro trastorno psicológico, influyendo negativamente en el éxito de la enseñanza y asociado con otros factores de distinto tipo. Pues bien, una vez descubierta la deficiencia, clasificada y averiguadas sus causas, el maestro ya puede establecer el diagnóstico que le ha de servir de base para planear la enseñanza correctiva.

Como normativa elemental para establecer un buen diagnóstico, el Magisterio puede tener en cuenta los siguientes puntos:

1.º Si al comprobar el rendimiento, se encuentra que el 75 por 100 o más de los escolares han fracasado en las pruebas, se debe pensar generalmente no en incapacidades individuales de los alumnos, sino en una o varias de las causas que hemos clasificado como factores objetivos; es decir, que lo más probable es que la enseñanza haya sido defectuosa o se hayan usado métodos inadecuados o no se haya insistido lo suficiente en el tema, etc. Por consiguiente, debe el maestro buscar las causas de los errores en su propio trabajo.

2.º Si los errores en el aprendizaje fueran distintos en cada alumno, como ocurre ordinariamente, sin que el fracaso alcance el porcentaje anteriormente citado, el docente, sin descartar por completo la hipótesis de que haya podido influir una causa general, debe, sin embargo, orientar su diagnóstico hacia cada uno de los alumnos o a grupos de éstos que hayan caído en las mismas faltas.

3.º De un modo u otro, ante el fracaso de un escolar, un diagnóstico con pretensiones de corrección deberá englobar los siguientes aspectos:

- a) Condiciones físicas (fundamentalmente agudeza de los diversos órganos sensoriales).
- b) Inteligencia: nivel y perfil mentales.
- c) Aptitudes especiales.
- d) Hábitos de trabajo y estudio.
- e) Realizaciones escolares.
- f) Rendimiento escolar normal del alumno.
- g) Historia escolar del niño.
- h) Interés.
- i) Aptitudes y aspiración.

- j) Adaptación emocional y social.
- k) Condiciones del hogar.

En resumen, se tratará en todo caso de reunir el mayor número posible de datos que nos permitan establecer las causas de los errores escolares con garantía de acierto.

PLAN CORRECTIVO

Hecho el diagnóstico, llegamos propiamente a la enseñanza correctiva, la cual se ha de planear en cada caso de modo diferente, de acuerdo con el diagnóstico. Así, pues, no se pueden dar normas concretas sobre el plan de corrección en general, ya que en cada caso estará orientado de distinto modo, en razón de la clase de error que quiera corregirse. No obstante, la marcha general del trabajo correctivo puede trazarse como sigue:

1.º Eliminación o disminución, hasta el máximo posible, de las causas de los errores discentes.

2.º Ayuda al escolar para que pueda vencer o compensar de algún modo los impedimentos para aprender.

3.º Poner sumo cuidado en evitar aprendizajes erróneos.

4.º Desarrollar aquellas habilidades, conocimientos y técnicas que el discente posea en grado mínimo y que favorezcan un buen aprendizaje.

5.º Fomentar las actitudes favorables al aprendizaje.

6.º Ayudar al alumno a desarrollar los métodos y hábitos de trabajo necesarios para continuar progresando, una vez haya cesado el plan correctivo.

Estas indicaciones están muy lejos de constituir un programa normativo concreto; se trata, más bien, de sugerencias que pueden facilitar la confección en cada caso del plan correctivo más eficaz.

LA INDIVIDUALIZACION DE LA CORRECCION

Se ha escrito bastante en torno a la cuestión de si la enseñanza correctiva ha de ser colectiva o individual. En pro de una y otra solución se han aportado razones de valor diverso. Generalmente se acepta que si bien la enseñanza individual pura sería provechosa en grado sumo para corregir los defectos individuales de cada alumno, razones de organización escolar aconsejan preferentemente la llamada enseñanza individualizada, que, en síntesis, no es otra cosa que un procedimiento que, teniendo en cuenta las diferencias entre los alumnos, armoniza en un sistema de organización flexible las características individuales con las exigencias colectivas de la escuela.

Es evidente que cuando los errores discentes alcanzan a la totalidad o a una gran mayoría de

la clase obedeciendo a una causa general, la corrección ha de planearse para la colectividad de los escolares, y la corrección individual constituiría una innecesaria pérdida de tiempo y energía. Por ejemplo, si el maestro comprobase, a la semana de haber enseñado la ortografía de diez palabras, que el 90 por 100 de la clase seguía escribiendo mal tales vocablos, y al buscar la causa de este fracaso encontrase que era debido a deficiencias en la exposición de las palabras y a la ignorancia del significado de las mismas, por parte de los alumnos, la enseñanza correctiva, en este caso, sería una nueva sesión colectiva eliminando las dos causas de error precisadas.

Pero con la mayor frecuencia, los errores y dificultades en el aprendizaje son individuales, e incluso los colectivos adquieren un aspecto o forma especial en cada alumno, de acuerdo con su personalidad y ambiente. En consecuencia, la corrección deberá adoptar generalmente la forma de enseñanza individual teniendo en cuenta las características y circunstancias concurrentes en cada escolar. Ahora bien, puesto que un Maestro no puede atender individualmente a cada uno de sus alumnos, dada la actual organización institucional de la enseñanza, es necesario pensar en un sistema que armonice las exigencias colectivas de la escuela y las necesidades individuales de cada alumno. Este sistema ha recibido el nombre de Enseñanza individualizada y ha sido llevada a la práctica bajo diversos nombres y adoptando diversas formas.

Motivación de la enseñanza correctiva

Si la motivación constituye un factor importante en el aprendizaje en general, su papel en la corrección de las anomalías discentes es esencial. Para hacer frente con éxito a sus problemas educativos, el alumno con dificultades escolares necesita, en primer lugar, estar convencido de que su trabajo, es importante, y después comprobar que los resultados de su esfuerzo son satisfactorios. En consecuencia, la enseñanza correctiva deberá estimular el deseo de aprender del niño y hacerle patentes sus propios avances.

Según Brueckner y Bond (1), los más importantes principios inmediatos de la motivación del trabajo discente correctivo son los siguientes:

1. El maestro deberá mostrarse optimista respecto del trabajo del escolar y de los resultados del tratamiento correctivo.
2. Cualquier éxito del alumno, por pequeño que sea, deberá ser acentuado y puesto de relieve.
3. Los errores deben señalarse en forma positiva.

(1) BRUECKNER, L. J. y BOND, G. L.: *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. Ed. Rialp. Madrid, 1962.

4. Deben ponerse de manifiesto al alumno los progresos realizados.

5. Deben evitarse las incompatibilidades entre la corrección y las actividades de carácter placentero.

6. Todo trabajo correctivo debe hacerse con un propósito aceptado por el niño y no limitarse al mero entrenamiento.

7. Los conocimientos y destrezas adquiridos deberán ser inmediatamente aplicados y evaluados.

El diagnóstico y la corrección, tareas ordinarias de la escuela

Sería erróneo deducir de todo lo anteriormente expuesto que el diagnóstico de las anomalías discentes, y su corrección pedagógica, constituyen situaciones excepcionales que vienen a perturbar la marcha ordinaria de la vida escolar. Por el contrario, estas actividades deben considerarse como fases normales del proceso de enseñanza. De hecho, desde que la escuela existe, los maestros más eficaces han tomado las oportunas medidas para determinar el carácter y etiología de las dificultades en el aprendizaje de sus alumnos, y remediarlas, dentro del marco de las tareas escolares comunes.

Es cierto que determinadas deficiencias, por su naturaleza o grado de severidad, no pueden ser diagnosticadas y tratadas satisfactoriamente por el maestro, ni aun sacrificando parcialmente el desarrollo de la actividad ordinaria. Estos casos, afortunadamente poco frecuentes, precisan técnicas y equipos diagnósticos y correctivos que la escuela no posee, y, en consecuencia, habrán de ser remitidos a clínicas psicopedagógicas u otras instituciones idóneas. Mas, las dificultades discentes de mayor frecuencia pueden y deben ser tratadas en la escuela, sin que ello suponga un obstáculo para la marcha ordinaria de la enseñanza.

¿Cómo armonizar las tareas del descubrimiento e identificación y tratamiento específico de las anomalías en el aprendizaje con el plan general de acción de una clase o de una escuela? La respuesta es obvia: estableciendo realmente un plan bien articulado de actividades escolares que incluya, como elementos normales, el diagnóstico y la corrección pedagógicos. Podría objetarse, en principio, que no es fácil determinar *a priori* cuáles van a ser las dificultades discentes en el curso del desarrollo de las diferentes materias y, por consiguiente, mal puede preverse su tratamiento en el plan de trabajo.

La objeción sería válida si pretendiéramos planificar el diagnóstico y la corrección de irregularidades concretas; pero lo que queremos significar, al hablar de la inserción de las tareas de descubrimiento y terapéutica del aprendizaje anormal en el programa escolar, es cosa bien distinta. Se tra-

ta de planear medidas de carácter general que permitan conocer, identificar y eliminar los errores discentes que se vayan produciendo, sin alterar sensiblemente la marcha de la clase.

En este sentido, el plan de trabajo escolar precisa reunir las siguientes condiciones:

En cuanto al diagnóstico.

1. Establecer clara y explícitamente objetivos o metas educativos bien escalonados, que jalonen adecuadamente tanto la enseñanza como el aprendizaje.

2. Prever un sistema de comprobación periódica del rendimiento escolar, en orden a determinar el progreso de los alumnos con relación a los objetivos propuestos. Este control sistemático permitirá descubrir a tiempo los retrocesos, lagunas y puntos débiles en el aprendizaje de los alumnos.

3. Asegurar el registro acumulativo en fichas, carpetas o documentos de otra índole, de las características fundamentales de la personalidad de cada niño y del desarrollo de su vida escolar, tanto en el aspecto instructivo cuanto en el de la conducta, intereses, etc. También puede ser de gran valor registrar cuidadosamente las observaciones del maestro, familiares y compañeros del chico.

En cuanto a la corrección

4. Adoptar un sistema flexible de clasificación de los alumnos que permita en un momento dado reagrupar a los niños de una clase, armonizando las necesidades comunes con las específicas de la corrección. Esta cláusula ataca de frente el mito de la intangibilidad del agrupamiento en dos, tres o cuatro secciones con carácter permanente. La ri-

gidez, como criterio de organización, es insostenible. Nada se opone, por ejemplo, a que agrupemos a los niños para la enseñanza del cálculo de una manera totalmente distinta que la requerida para la lectura. Las exigencias de cada situación deben constituir, en última instancia, la guía para la organización de la clase.

5. Asegurar la planificación y preparación inmediata del trabajo escolar. Tal preparación implica no sólo la determinación previa de lo que ha de ser objeto de enseñanza, métodos y materiales a utilizar, bibliografía, etc., sino también la organización completa de la clase en función de las necesidades de los alumnos que hayan de ser satisfechas durante la semana, la jornada o el periodo —siempre corto— que se trate de planificar. Si hay grupos retrasados en una materia, y siempre los hay, habrán de ser tenidos en cuenta también en esta preparación inmediata de la actividad escolar.

6. Prever diversas series de ejercicios, bien graduados en dificultad, con el fin de facilitar el aprendizaje de los puntos del programa más difíciles o que con más frecuencia dan lugar a dificultades discentes.

Este sencillo esquema operativo no sólo no interfiere la marcha ordinaria de la escuela, sino que forma parte integrante de la misma; más aún, consideramos una necesidad insoslayable para el desarrollo normal de la enseñanza la inclusión de estos puntos en el plan general de la escuela. Su puesta en práctica facilitará al maestro la comprensión de la naturaleza y causas de los eventuales problemas discentes que se puedan producir, y le ayudarán en la búsqueda de las soluciones más adecuadas para la corrección de tales irregularidades, sin perturbar el desenvolvimiento ordinario de la escuela.

Puede afirmarse que en nuestra enseñanza se establece con frecuencia una especie de competición entre el manual y el examen para inflar uno y otro a expensas de la buena formación del espíritu. Los programas para la enseñanza primaria son excelentes, en general, inteligentes, moderados, abiertos tanto a la elección como a las iniciativas de un buen maestro. Las directrices ministeriales dan también los mejores consejos pedagógicos.

Pero he aquí que un autor quiere hacer un manual. Tiene que interpretar el programa y no debe sentar plaza de ignorante. Desea satisfacer a todos los usuarios tan completamente como sea posible. Por consiguiente, el manual se infla. El maestro se atiene al contenido del libro y olvida el programa, convirtiendo en programa el Índice de aquél.

(T. C. F. Adrien: "Éléments et conditions d'une formation commune de base", en *L'Enseignement Problème social*. Semaines Sociales de France. 45^e session. Versailles, 1958, pág. 193.)