

desarrollo de un programa convencional encierra serias dificultades por falta de tiempo para un tratamiento diferenciado respecto a los distintos grupos, están indicadas para la formulación de un programa globalizado, en el que se vaya desarrollando cíclicamente un bien escogido repertorio de centros de interés. Esta puede ser una solución no despreciable que permita una organización del trabajo más racional, activa y eficaz.

Como resumen de lo expresado anteriormente creemos conveniente reproducir unas palabras del doctor Decroly, por ser bastante aclaratorias respecto a las ideas expuestas en este trabajo:

“1.º La actividad globalizadora forma un puente entre la actividad instintiva y la actividad inteligente superior.

2.º Está unida a la primera por los estímulos que la determinan, y a la segunda por las posibilidades de adaptación a condiciones nuevas.

3.º Interviene así espontáneamente en el niño y en el adulto y ayuda a adquisiciones importantes, tales como el lenguaje, los conocimientos sobre el medio material, vivo, social y otras formas variadas de actividad.

4.º La madre emplea espontáneamente para

educar al niño y hacerle adquirir diversas técnicas importantes, notoriamente el lenguaje.

5.º Está indicado recurrir a ella, sobre todo, en el periodo de transición que va de la educación maternal a la educación por procedimientos lógicos y abstractos.

6.º Puede ser aplicada no sólo a la iniciación de las técnicas (lectura, escritura, ortografía), sino también a aquellas ramas del conocimiento relativas a la naturaleza y al hombre (ciencias naturales, historia, geografía) y a la expresión de conocimientos (redacción, lenguas clásicas y modernas).

7.º En los comienzos de la aritmética y de las matemáticas, en general, debe también tenerse en cuenta la actividad globalizadora.

8.º Siendo la condición esencial para que la actividad globalizadora intervenga el estímulo del interés, se encuentra en las condiciones enunciadas a este efecto una nueva confirmación de la importancia que tiene basar la enseñanza de los conocimientos sobre el interés del niño, ligar la enseñanza de las técnicas a la enseñanza de los conocimientos (centros de interés y de concentración)” (2).

(1) PLANCHARD, E. *La pedagogía contemporánea*, Editorial Rialp, S. A. Madrid 1949, pág. 281.

(2) DECROLY, O. *La función de globalización y la enseñanza*. Publicaciones de la “Revista de Pedagogía”, Madrid, 1935, pág. 77.

LAS UNIDADES DE TRABAJO Y SU PROGRAMACION

Por ELISEO LAVARA GROS
Jefe de Coordinación del CEDODEP

Es un hecho demostrado que los estudiosos de las ciencias pedagógicas no se ponen de acuerdo a la hora de definir qué sean las llamadas unidades de actividad, unidad de trabajo, unidad didáctica, unidad de aprendizaje. “En discusiones informales —dice Harap—, estos términos denotan la misma cosa” (1). En discusiones formales se diferencian por el aspecto del acto didáctico en que cargan su acento. Nosotros vamos a intentar precisar qué debe entenderse por unidades de trabajo y cómo pueden programarse.

Cuestionarios, niveles y unidades de trabajo.

Antes de abordar plenamente la problemática que una estructuración del contenido docente en

unidades de trabajo plantea, parece oportuno analizar las relaciones existentes entre cuestionarios, niveles y unidades de trabajo.

En efecto, los cuestionarios “son el primer tanteo para dotar a nuestras escuelas primarias de un instrumento de trabajo, sin el cual su labor adolecería de improvisación y heterogeneidad” (2). Determinan los objetivos generales y específicos a conseguir, señalando los principios didácticos fundamentales. “La enseñanza toda —postulan— será concreta, viva y activa. Partirá del ambiente próximo, enlazando con sus realidades cada lección y cada ejercicio, y volverá al área de lo inmediato, lo conocido y lo deseado para insertar en ella las ideas deducidas del ejercicio de que en cada caso se trate” (3).

Partiendo, pues, de esa realidad esencial que son los cuestionarios, nuestra más inmediata preocupación debe girar en torno a ¿cómo organizar ese contenido para que su asimilación vital se produzca de un modo “activo”, profundo, equilibrado, armonizado?

Quizá no fuera difícil señalar, a lo largo de la historia pedagógica, como dos corrientes que intentan polarizar el “modo” de organizar el trabajo escolar. Por un lado, podríamos agrupar a los que parten del contenido general y toman como base de su actuación el índice del libro de texto. Por otro, todos aquellos que conside-

(1) HARAP HENRI. *The Technique of Curriculum Making*. The MacMillan Co. 1935, pág. 151.

(2) *Cuestionarios Nacionales*, Madrid, 1953; pág. 9.

(3) *Ibidem*, pág. 10.

ran las experiencias del niño como guías fundamentales.

Por todos es conocida la severa crítica que al primero de estos procedimientos le hacen los pedagogos contemporáneos.

Por el contrario, cada día cuenta con más adeptos el intento de organizar los contenidos de acuerdo con las posibilidades psíquicas y las experiencias del niño, pues, se dice, "en el fondo, la educación es la acumulación de experiencia, útiles al individuo, para permitirle actuar satisfactoriamente en las distintas esferas de la vida" (4), y nos vale siempre que demos la máxima amplitud a esas "distintas esferas de la vida".

Entre los procedimientos fundados en el desarrollo experiencial del niño merecen citarse los de proyectos, los mismos centros de interés, los complejos y también las unidades de trabajo, entre otros.

Pero advirtamos que el cargar el acento en el "activismo", en la experiencia e interés del niño, no presupone que se desconozca el valor del contenido material, imprescindible en toda realización docente. Lo que se hace es conjugar ambos aspectos, pero insistiendo más en las actividades que en las nociones, aunque ambas constituyan la esencia de las "adquisiciones" que el niño va realizando.

Estamos ya en situación de abordar la problemática que una programación de las unidades de trabajo plantea. Indudablemente también a través de ellas se alcanzarán las metas que nos marcan nuestros cuestionarios ordinarios, y cuyos sucesivos "testigos" son los niveles mínimos.

¿Qué entendemos por unidad de trabajo?

Una visión simplista de la cuestión nos muestra en primer lugar una idea de uniformidad, referida ya al método, ya al contenido, ya al tiempo, ya a la acción. Pero esto es susceptible de aplicarse a cualquier actividad humana. En efecto, cabría hablar de la "unidad de trabajo" del carpintero, del administrador, del ingeniero... Ahora bien, cuando ese concepto lo trasladamos al campo pedagógico quizá pudiéramos designarlo con el calificativo de "didáctico": "unidad de trabajo didáctico", y sustantivando el adjetivo vendríamos a hablar de "unidad didáctica".

No se crea que es puro "snobismo" esta transducción de valores. En realidad, cuando Morrison, cuya definición de unidad de trabajo es ya clásica, habla de estas unidades, está apuntando ya en 1935 al moderno concepto de unidades didácticas.

Y esto es así hasta el punto de preferir el tér-

mino aprendizaje. Dice: "Unidad de aprendizaje es un comprensivo y significativo aspecto del medio, de una ciencia organizada, de un arte, de la conducta, que, una vez aprendido, produce una adaptación de la personalidad" (5).

Con posterioridad a Morrison se han dado mil definiciones de las "unidades de trabajo", aunque tanto para él como para otros autores sea más correcto hablar de "unidades de aprendizaje". Insistimos en que ambos matices quedan perfectamente plasmados, si empleamos el nuevo término de "unidad didáctica".

Todos coinciden en señalar como "clave" de sus respectivas definiciones los siguientes términos:

- a) Actividades intencionadas del alumno.
- b) Actividades relacionadas.
- c) Conocimiento profundo.
- d) Aspectos significativos del medio, y
- e) Socialización" (6).

Conjugando todos ellos quizá podamos definir la unidad de trabajo como "el conjunto de actividades organizadas alrededor de una cuestión y que el niño desarrolla intencionalmente para alcanzar determinados objetivos".

Unidades de trabajo: Su clasificación.

La misma diversidad de criterios que hemos encontrado a la hora de definir las unidades de trabajo las encontramos lógicamente, al intentar clasificarlas. De entre todas, parecen las más acertadas las de Caswell y Campbell, Morrison y Leonard. No es cuestión de traerlas aquí. Recogeremos la que da A. Echegoyen, sintetizándolas todas, en su *Unidad de trabajo y programa*, libro muy provechoso para quien desee ampliar estas cuestiones. Así, dice refiriéndose a las clasificaciones de los autores citados:

"Un intento de reclasificación por parte nuestra, partiendo de esa apreciación, agruparía las unidades en dos grandes grupos: unidades de materia y unidades de experiencia. Las subclasificaciones quedarían así:

I. Unidades de materia:

- A) Unidades basadas en la materia tradicionalmente organizada.
- B) Unidades basadas en la materia funcionalmente organizada.

II. Unidades de experiencia:

- A) Unidades basadas en las necesidades del niño.
- B) Basadas en los intereses del niño (centros de interés).

Las unidades de experiencia no prescinden de

(4) ECHEGOYEN DE CAÑIZARES, A., y SUÁREZ GÓMEZ, C. *La unidad de trabajo y el programa*, Cultural, S. A. La Habana, pág. 29.

(5) MORRISON, H. C. *The Practique of Teaching in the Secondary Schol.* Rev. Ed. University of Chicago, 1931; páginas 24-25.

(6) ECHEGOYEN DE CAÑIZARES, A., y SUÁREZ GÓMEZ, C. *Ob. cit.*, pág. 34.

la materia, como erróneamente se ha dicho; tampoco la consideran exclusiva, como sucede en el caso contrario, como fuente para lograr experiencias provechosas. Lo esencial en este criterio no es que la materia pierda o mantenga su valor, sino que aquel sector o porción de ella que pueda traducirse en instrumento directo, en experiencias reales, es el que tiene cabida en este tipo de organización" (7).

Orientaciones didácticas para su programación.

En sentido amplio, toda la actividad escolar debe entenderse como una unidad de trabajo.

En efecto, no son las mismas las posibilidades que brindan una escolaridad completa, que una incompleta. No es lo mismo organizar la "unidad de trabajo" cuando el niño que tiene que desarrollarlas vaya a estar seis cursos, que cuando, por las causas que sean, sólo puede estar dos, o quizá uno.

Luego, el primer dato a tener en cuenta para la programación es la escolaridad del niño. A partir de ella podemos parcelar las adquisiciones en "unidades" fácilmente desarrollables. Es decir, el trabajo escolar no se señalará tanto por períodos determinados cuanto por "contenidos unitarios estructurados".

En efecto, nuestra primera tarea consistiría en analizar el tiempo hábil por curso. Podríamos suponer unos cinco días semanales, a cuatro horas útiles diarias. De este tiempo, sobre todo en los primeros grados, la mitad como mínimo se dedicaría a la adquisición de las técnicas instrumentales. El resto, es decir, unas diez horas semanales, podría dedicarse al desarrollo de las unidades de trabajo. En los grados siguientes, al disminuir la necesidad de tiempo a dedicar a las materias instrumentales, se podría ampliar el número y el contenido de las unidades de trabajo.

Quizá, y partiendo de una media de treinta semanas hábiles, al curso pudieran señalarse un número de 25-30 unidades para los dos primeros

cursos; número que podría doblarse en los siguientes.

Vista la posible distribución, pasemos a estudiar su organización interna.

Parece aconsejable emplear la globalización durante los tres primeros cursos, para pasar a continuación a la correlación de asignaturas, dedicando los tres últimos cursos al estudio estructurado en las clásicas asignaturas.

El eje de la unidad de trabajo podrían constituirlo las materias informativas (Geografía, Historia, Formación Social...), quedando las instrumentales (Escritura, Lectura, Aritmética) como "complementarias"; y aún desprendidas de ella durante los primeros cursos.

La estructuración de la unidad exige dos tareas distintas, pero complementarias: elección de adquisiciones (nociones y actividades) y organización adecuada de las mismas.

La selección debe hacerse a partir de los cuestionarios, la organización, teniendo presente el gran valor de la actividad.

Las partes de dicha estructura vendrán determinadas por título de la unidad, justificación de ésta, metas perseguidas y desarrollo de la misma (que irá precedido de un sencillo planteamiento, que permita enlazar con las adquisiciones previas del niño y darle a éste una visión global de la tarea a realizar).

El título debe ser ampliamente comprensivo, ofreciendo al alumno una clara idea del contenido y cualidad de dicha unidad. "A través del título el alumno debe ver —dice A. Echegoyen— más que un contenido intelectual, una oportunidad para desarrollar actividades y experiencias agradables, de inmediato significado a sus intereses y necesidades".

El esquema que el maestro elaboró no tenía más finalidad que servirle de guía, dándole una visión amplia, comprensiva, de la tarea a realizar.

Una vez presentada al alumno el maestro pasa a un plano de guía; desde entonces, la tarea fundamental deberá realizarla el alumno.

(7) ECHIGOYEN DE CAÑIZARES, A., y SUÁREZ GÓMEZ, C. Ob. cit., pág. 37.

LA ENSEÑANZA

PROGRAMADA

Por ARTURO DE LA ORDEN
Jefe de estudios y proyectos del CEDODEP

GENERALIDADES

La enseñanza programada es una nueva técnica didáctica de extraordinaria complejidad. Intentar definirla sería tanto como aventurarse a correr un grave riesgo de parcialidad. Más que una definición se trataría de una exposición de las concepciones y prejuicios del autor acerca de la naturaleza y sentido de este nuevo instrumento de ense-

ñanza y aprendizaje aún en pleno desarrollo. En consecuencia, en vez de definir, me limitaré a describir las características más importantes del método con la máxima objetividad posible.

El análisis de la enseñanza programada pone de manifiesto que se trata de la aplicación directa de varios principios del aprendizaje, perfectamente