

**Material para ser
utilizado exclusivamente
con fines didácticos**

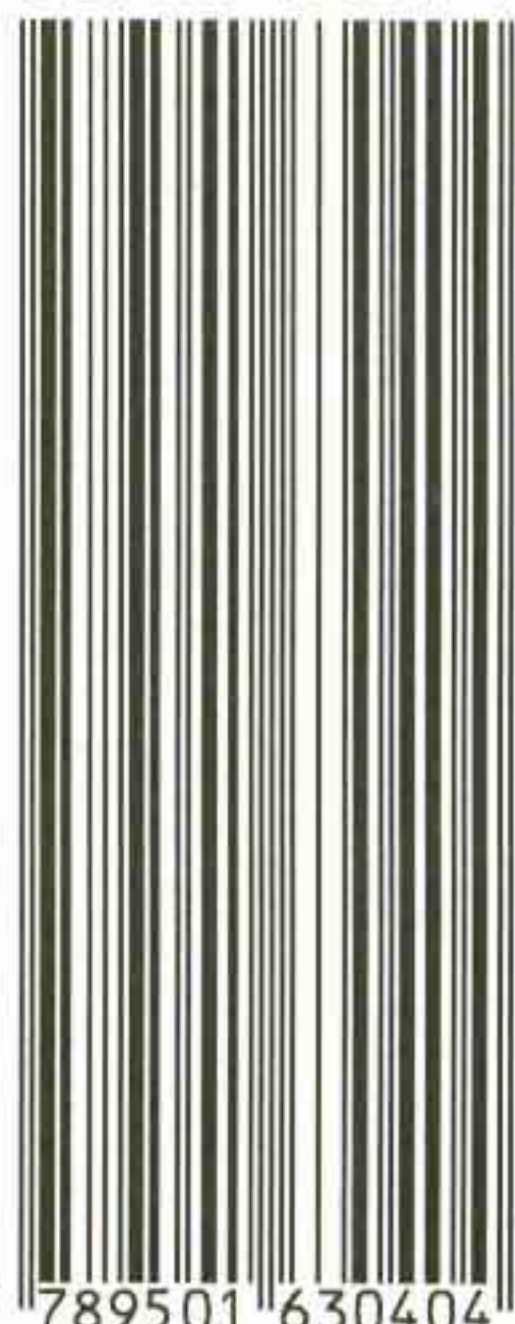
Ralph W. Tyler

Principios básicos del currículo

C



ISBN 950-16-3040-4



9 789501 630404

Troquel

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I	
<i>¿Qué fines desea alcanzar la escuela?</i>	9
Estudio de los propios educandos como fuente de objetivos educacionales. Estudio de la vida contemporánea fuera de la escuela. Los especialistas en asignaturas sugieren objetivos. El papel de la filosofía en la selección de objetivos. Papel de una psicología del aprendizaje en la selección de objetivos. Formulación útil de objetivos para seleccionar y orientar actividades de aprendizaje.	
CAPÍTULO II	
<i>¿Cómo se pueden seleccionar actividades de aprendizaje con mayores probabilidades de alcanzar esos fines?</i>	65
Significado de la expresión "experiencia de aprendizaje". Principios generales para seleccionar actividades de aprendizaje. Ilustración de las características de las actividades de aprendizaje útiles para alcanzar diversos tipos de objetivos.	
CAPÍTULO III	
<i>Cómo organizar las actividades para un aprendizaje efectivo</i>	85
Organización. Criterios para una organización efectiva. Organización de los elementos. Principios organizadores. La estructura organizativa. El proceso para planificar una unidad de organización.	

CAPÍTULO IV

<i>¿Cómo evaluar la eficacia de las actividades de aprendizaje?</i>	107
---	-----

Necesidad de evaluación. Nociones fundamentales relativas a la evaluación. Procedimientos de evaluación. Empleo de los resultados de la evaluación. Otros valores y usos de los procedimientos de evaluación.

CAPÍTULO V

<i>Cómo debe trabajar el personal docente superior en la elaboración del currículo</i>	129
--	-----

<i>Bibliografía en español</i>	133
--------------------------------------	-----



Este libro se terminó de imprimir
 en el mes de junio de 2003
 en los talleres de Color Efe S. A.
 Paso 192, Avellaneda,

Pcia. de Buenos Aires, República Argentina

la evolución y el desarrollo van implícitos en ese enunciado. En otros casos, convendrá definir los títulos de contenido mediante la enumeración de los problemas, las generalizaciones y las situaciones particulares donde se espera que la conducta se manifieste a fin de impedir los equívocos y la inclusión de cosas sin importancia, por no haber especificado con suficiente precisión o en forma lo bastante concreta dichos títulos de contenido.

Tal vez estos ejemplos basten para señalar los problemas propios de formular objetivos de manera que puedan servir como orientaciones útiles en la preparación ulterior del currículo. Cabe advertir que, formular satisfactoriamente los objetivos al punto que señalen tanto los aspectos de la conducta como los del contenido permite obtener especificaciones claras para indicar cuál es precisamente la tarea del educador. Al definir claramente los resultados a que se aspira, el autor del currículo dispondrá de un conjunto más útil de criterios para seleccionar el contenido, sugerir actividades de aprendizaje, decidir el tipo de procedimientos didácticos aplicables, y en síntesis, cumplir con los demás requisitos propios de la preparación del currículo. Si se ha dedicado tanto espacio a establecer la formulación de objetivos, ello se debe a que los mismos constituyen los criterios más críticos para orientar las restantes actividades del planificador del currículo.

CAPÍTULO II

¿CÓMO SE PUEDEN SELECCIONAR ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE CON MAYORES PROBABILIDADES DE ALCANZAR ESOS FINES?

Hasta aquí se han considerado los fines que se propone alcanzar el programa educativo. Esos fines u objetivos se definieron en términos del tipo de conducta y del contenido con el cual esa conducta se relaciona. Consideraremos ahora cómo hacer para lograrlos. En esencia, el aprendizaje se realiza mediante las experiencias personales del estudiante, es decir, por sus reacciones ante el medio. En consecuencia, los resortes de la educación son las experiencias educativas que aquél vive. Al preparar un programa educativo que se proponga alcanzar los objetivos fijados, se plantea la cuestión de decidir las actividades educativas particulares que habrán de ofrecerse, pues por medio de ellas se producirá el aprendizaje y se alcanzarán los objetivos de la educación.

Significado de la expresión "experiencia de aprendizaje"

La expresión "experiencia de aprendizaje" no se identifica con el contenido del curso ni con las actividades que desarrolla el profesor, sino que se refiere a la interacción que se establece entre el estudiante y las condiciones ex-

ternas del medio ante las cuales éste reacciona. El aprendizaje ocurre por la conducta activa del que aprende, quien asimila lo que *él mismo* hace, no lo que hace el profesor. Puede darse la circunstancia de que dos estudiantes compartan la misma clase y vivan, no obstante, dos experiencias diferentes. Supóngase que el profesor explica un tema mientras uno de los estudiantes permanece muy interesado en el problema y sigue mentalmente la explicación, comprende las relaciones y aplica algunos ejemplos de su propia experiencia a medida que el profesor expone. Mientras tanto, el otro alumno aparece absorbido por pensamientos que se relacionan con el próximo partido de fútbol y dedica todo su tiempo a la organización del mismo. Resulta obvio que, aunque ambos alumnos estén en la misma clase, no vivirán la misma experiencia. El resorte esencial de la educación es la experiencia y no los hechos a los cuales está expuesto el estudiante.

Esta definición de experiencia referida a la interacción entre el estudiante y su medio lo transforma en un participante activo, al tiempo que señala que algunas características del medio atraen su atención, ante las cuales reacciona. Cabe entonces formularse la siguiente pregunta: ¿en qué medida podrá un profesor ofrecer al alumno una experiencia educativa, si es el propio alumno quien debe desarrollar la acción básica para esa experiencia? El educador puede ofrecer una experiencia educativa para lo cual debe establecer un medio y estructurar la situación que estimule el tipo de reacción deseada, lo que significa que debe saber algo de los tipos de intereses y personalidades de sus alumnos, a fin de poder predecir la probabilidad de que una situación vaga provoque una determinada reacción en aquellos; por otra parte, ese tipo de reacción será esencial para el aprendizaje deseado. La teoría así descrita no desconoce la responsabilidad del profesor, puesto que admite como cierto que son las reacciones de los propios alumnos las que determinan cuánto habrán de aprender pero, en cambio, afirma que el método que emplee el profesor para conducir la experiencia de aprendizaje deberá modificar el medio de tal manera que establezca situaciones estimulantes, es decir, situaciones que susciten el tipo de conducta

deseado. Cabe también advertir la posibilidad de que cada alumno viva una experiencia diferente, aunque las condiciones externas parezcan iguales para todos. Este hecho asigna una considerable responsabilidad al profesor, tanto al establecer situaciones que tengan varias facetas que puedan suscitar distintas experiencias en todos los estudiantes, como experiencias múltiples que estimulen a cada uno de ellos en particular. El problema de seleccionar experiencias de aprendizaje consiste en determinar los tipos de experiencias que cuenten con mayores probabilidades de fructificar en objetivos educacionales dados, así como también de establecer situaciones que susciten o promuevan en los estudiantes los tipos de experiencias de aprendizaje que se desean.

Principios generales para seleccionar actividades de aprendizaje

Aunque cada actividad de aprendizaje apta para alcanzar un objetivo difiere del tipo de objetivo, lo cierto es que existen ciertos principios generales que pueden aplicarse a una selección de actividades de aprendizaje que resultan útiles cualquiera fuere el objetivo. El primero de tales principios es que, para un objetivo dado, el estudiante debe vivir ciertas experiencias que le permitan actuar de acuerdo con el tipo de conducta señalado por ese objetivo. O sea que, en el caso de que uno de ellos consistiese en adquirir habilidad para la resolución de problemas, ello no será posible a menos que la actividad de aprendizaje ofrezca al estudiante una oportunidad necesaria para resolver problemas. Paralelamente, si otro de los objetivos fuera provocar el interés por la lectura de una gran variedad de libros, el mismo sería inalcanzable a menos que el alumno tuviera al alcance de su mano una gran cantidad de libros que le permitiera obtener de ellos una satisfacción. Tal afirmación es válida frente a cualquier tipo de objetivo. En otras pa-

labras: es esencial que las actividades de aprendizaje den al estudiante la oportunidad de practicar el tipo de conducta que aparece implícito en la experiencia de aprendizaje.

Puesto que la definición completa del objetivo comprende no sólo un enunciado del tipo de conducta implícita, sino también un enunciado del tipo de contenido con el cual aquella conducta se relaciona, también es verdad que las actividades de aprendizaje deben proporcionar al estudiante la oportunidad de trabajar con el tipo de contenido implícito en el objetivo. En consecuencia, si ese objetivo incluye la capacidad para resolver problemas de la salud, sería necesario que las actividades de aprendizaje ofrecieran al estudiante los medios no sólo para resolver problemas, sino también para ocuparse especialmente de los problemas de la salud. De la misma manera, si el objetivo en relación con los intereses consistiera en suscitar interés por la lectura de una amplia variedad de novelas, sería importante que las actividades de aprendizaje dieran no sólo oportunidades de leer, sino también de leer distintas clases de novelas. Este es un principio básico, útil en la selección de experiencias de aprendizaje y válido para todo tipo de objetivos.

Un segundo principio general establece que las actividades de aprendizaje deben ser tales que el estudiante obtenga satisfacciones en el tipo de conducta implícita en los objetivos. Así, por ejemplo, tratándose de actividades de aprendizaje para adquirir habilidad en la solución de problemas de la salud, es importante que la experiencia proporcione al estudiante no sólo la oportunidad de resolver problemas sanitarios, sino también que favorezca la resolución efectiva de esos problemas, puesto que si las experiencias fueran poco satisfactorias o desagradables, el aprendizaje deseado no se produciría. En realidad, lo más probable es que inspire lo contrario del objetivo deseado. En el mismo sentido cabe expedirse acerca de las actividades de aprendizaje para suscitar interés por la lectura. Las actividades en cuestión deberán brindar no sólo una oportunidad amplia de lectura, sino también proporcionar satisfacciones en este tipo de conducta, para que las actividades de aprendizaje resulten eficaces. En este sentido, el profesor deberá

contar con información suficiente acerca de los intereses y necesidades de sus alumnos, así como también de las satisfacciones humanas básicas para juzgar si las actividades de aprendizaje dadas tienen probabilidades de resultar satisfactorias.

El tercer principio general relativo a las actividades de aprendizaje es que las reacciones que de ellas se esperan deben figurar dentro del campo de posibilidades de los alumnos. En otras palabras, que se adecuen a la capacidad actual de los estudiantes, a sus predisposiciones, etc. O sea, otra manera de enunciar el viejo adagio que dice que "el punto de partida del profesor es el propio alumno". Así, aquél fallará en su propósito si la actividad de aprendizaje requiere un tipo de conducta que el estudiante no está todavía capacitado para desarrollar lo que, a su vez, exige que el educador posea información suficiente acerca de sus alumnos para saber si sus condiciones, su formación y sus ajustes mentales posibilitan la conducta deseada.

El cuarto principio general es que existen muchas actividades utilizables aptas para alcanzar los mismos objetivos de la educación. En la medida que éstas satisfagan los diversos criterios para un aprendizaje efectivo, serán útiles para alcanzar los objetivos deseados. El número de actividades abordables para alcanzar objetivos particulares es probablemente incierto, lo cual significa que el profesor cuenta con un amplio campo de posibilidades creativas para encarar tareas especiales. Significa también que es posible que una escuela dada esté capacitada para elaborar una gama muy amplia de actividades educativas encaminadas todas ellas a procurar los mismos objetivos pero, sin embargo, capitalicen los diversos intereses de los estudiantes al mismo tiempo que los de los miembros del cuerpo de profesores. No es necesario que el currículo proporcione un conjunto preestablecido y limitado de experiencias de aprendizaje para poder asegurar que alcanzará los objetivos deseados.

El quinto principio sostiene que la misma actividad de aprendizaje da, por lo general, distintos resultados. Así, por ejemplo, mientras el estudiante resuelve problemas relativos a la salud, adquiere también algunos conocimientos re-

ferentes al campo sanitario, como asimismo es probable que adopte alguna actitud acerca de la importancia de los procedimientos de la salud pública, o acaso nazca en él interés o disgusto por la actividad que se cumple en el campo sanitario. No sería raro que cada una de las actividades contribuyera a la concreción de más de un objetivo de aprendizaje, lo que representa una ventaja indudable y positiva porque permite ganar tiempo. Por otra parte, una serie bien planificada de actividades de aprendizaje comprenderá experiencias que al mismo tiempo resulten adecuadas al logro de diversos objetivos. El aspecto negativo estriba en que el profesor debe estar siempre alerta para evitar las consecuencias indeseables de una actividad de aprendizaje proyectada hacia algún otro fin. Así, el esfuerzo que realiza el profesor por desarrollar en sus alumnos la capacidad para interpretar obras de Shakespeare puede conducirlo a un punto donde simultáneamente el estudiante adquiera un rechazo profundo por Shakespeare. Yendo a otro campo, el profesor que elige problemas aritméticos sin tener en cuenta más que la oportunidad para la práctica de los cálculos matemáticos, podrá seleccionar inadvertidamente algunos temas que ofrezcan a aquéllos una idea equivocada acerca de la realidad de la vida diaria que esos problemas enfocan.

Ilustración de las características de las actividades de aprendizaje útiles para alcanzar diversos tipos de objetivos

Puesto que el número de objetivos posibles es muy amplio, es lógico suponer que las características de las actividades de aprendizaje útiles para lograr todos los tipos de objetivos no cabrán en un solo enunciado. En cambio, habrá de considerarse una muestra de tipos comunes de objetivos, tomando muy en cuenta las características importantes que requieren actividades de aprendizaje efectivas para que satisfagan esos objetivos.

1. — *Actividad de aprendizaje para desarrollar el pensamiento.* El término "pensamiento" tiene distintas connotaciones pero, en general, representa la asociación de dos o más ideas, antes que la mera memorización e iteración de las mismas. El pensamiento inductivo comprende generalizaciones de diversos puntos de datos específicos, mientras que el pensamiento deductivo requiere la aplicación de una o más generalizaciones de casos específicos. En el pensamiento lógico intervienen como factores preponderantes las hipótesis, las premisas y las conclusiones tendientes a establecer un argumento lógico. Con mucha frecuencia, las situaciones particulares piden varias clases de pensamiento, por lo cual es raro que un profesor pueda concentrarse en uno solo de sus aspectos. Puesto que la actividad de aprendizaje debe proporcionar al estudiante la oportunidad de ejercitar todas estas clases de pensamiento es importante que la situación estimule la conducta más conveniente. Los estudios del aprendizaje en este campo indican que, cuando los alumnos enfrentan problemas que no pueden resolver inmediatamente, existe la posibilidad de que ensayen los distintos tipos de pensamiento, lo cual significa que las actividades de aprendizaje deberán hacer uso de varios problemas para suscitar el pensamiento, problemas que, para los estudiantes, deberán ser reales a fin de que susciten así su reacción. Además, los problemas no deben ser del tipo de preguntas cuyas respuestas surgen inmediatamente después de consultar el libro de texto u otro material de referencia, por lo contrario, tendrán que exigir la asociación de varios hechos e ideas antes de arribar a algún tipo de solución. También es aconsejable que aparezcan en un medio semejante a aquél donde en realidad se plantean. De este modo será factible que el alumno llegue a considerarlos como un problema real que vale la pena resolver.

A medida que el estudiante adquiere experiencias iniciales en la resolución de problemas, será necesario preparar la escena para que comprenda y siga los pasos del pensamiento en su secuencia natural. Esto puede incluir etapas tales como: a) advertir una dificultad o una pregunta que no tiene respuesta inmediata; b) identificar el problema con más claridad haciendo uso del análisis; c) agrupar los

hechos importantes; d) formular hipótesis posibles, o sea, explicaciones o soluciones alternativas del problema; e) comprobar la verosimilitud de las hipótesis por medios idóneos, y f) extraer conclusiones; en otras palabras, resolver el problema. Al intentar la formulación de hipótesis posibles, a menudo el alumno será capaz de llegar a generalizaciones o principios que ya conoce; en este caso tal vez consiga resolver el problema inmediatamente, sin el paso previo de verificar la hipótesis que asegura sea ése el principio que corresponde. En ciertos casos particulares estos pasos de la resolución de un problema podrán variar y algunos hasta resultar obviados pero, en general, las actividades de aprendizaje deben dar al alumno oportunidades para recorrer todos los pasos esenciales de la resolución de un problema, para que comprenda lo que significa cada uno de ellos y adquiera la capacidad necesaria para decidir qué paso es el más indicado.

Es indudable que, mediante la experiencia de resolver problemas, el estudiante aprende a pensar por sí mismo y no logra su objetivo cuando el profesor resuelve el problema y él se limita a contemplarlo. También resulta evidente que algunos de los pasos de la resolución del problema podrán requerir atención en diferentes etapas de la madurez del estudiante. Por ejemplo, reunir hechos importantes para establecer una base que sugiera soluciones posibles requiere una práctica especial en los primeros años de la escuela primaria y también secundaria. Desdichadamente, la matemática que el niño aprende contiene todos los elementos que necesita, de manera tal que le basta limitarse a los cálculos para llegar al resultado. Por esa causa más tarde, cuando enfrenta la necesidad de resolver algunos hechos por sí mismo, suele no saber qué elementos necesita ni dónde encontrarlos. La experiencia del aula ha demostrado que los alumnos que se ejercitan en prácticas especiales para determinar cuáles son los elementos importantes que necesita, y dónde y cómo obtenerlos, mostraron mayores adelantos en el aprendizaje de la resolución de problemas. En cambio, tal vez no sea esencial insistir acerca de la manera de reunir elementos importantes en el *college* y en la escuela secundaria si los estudiantes adquirieron ya

en su formación anterior la destreza que requiere este proceso.

Algunos experimentos han procurado responder a esta pregunta "¿Resulta útil ejercitar a los estudiantes en la adopción de un esquema prefijado para analizar un problema?". Una investigación realizada con niños del noveno grado mostró que éstos aplicaban diferentes técnicas para abordar los problemas, así como también que algunos estaban capacitados para prever y hasta eliminar algunos de los pasos intermedios de la solución, mientras otros debían recorrer laboriosamente el camino de rutina paso por paso a través de todas las etapas del análisis. Después de enseñarles un método especial de análisis, se comprobó que los estudiantes más lentos mejoraban bastante, pero en cambio este método de enseñanza no resultó beneficioso para los alumnos más brillantes, lo que hace pensar que debe enseñarse a algunos estudiantes a analizar el problema paso a paso, mientras que otros son capaces de realizar grandes saltos mentales y no requieren que se les dé un modelo detallado de análisis.

Otro aspecto que suele presentar dificultades a los estudiantes se refiere a la formulación de soluciones o explicaciones posibles. Casi ninguno de ellos se muestra capaz —salvo los muy notables— de sugerir más de una o dos soluciones o explicaciones. No faltan pruebas de que el apoyo prestado en este punto del aprendizaje resulta fecundo. Por lo tanto, será útil ofrecer a los alumnos diversas soluciones o varios hechos y condiciones posibles que deben tomarse en cuenta y pedir que sugieran posibilidades diversas de solución.

Otro aspecto que ofrece dificultades en la resolución de problemas es la falta, en algunos estudiantes, de una estructura conceptual para analizarlos y manejar sus diferentes elementos. Enseñar a los alumnos a pensar significa practicar en el empleo del concepto, y esquemas básicos que permitan enfocar el fenómeno particular de la marcha del pensamiento, con el propósito de disponer de un mecanismo que le permita analizar y profundizar el problema. Esta es la función real de los términos técnicos que se emplean en algunos terrenos: las hipótesis y generalizaciones básicas

brindan una suerte de estructura conceptual que el estudiante podrá aplicar a la consideración del problema y a la asociación de los diversos elementos del fenómeno. Con frecuencia podrán necesitarse actividades especiales relacionadas con la aplicación de esta estructura conceptual para echar las bases de la resolución efectiva de los problemas.

2. — *Actividades de aprendizaje útiles para adquirir conocimientos.* La actividad de aprendizaje incluye objetivos como el desarrollo de la comprensión de hechos particulares, la adquisición de conocimientos de distintos temas, etc. Por lo general, el tipo de información por adquirir comprende principios, leyes, teorías, experiencias y generalizaciones que refuerzan las pruebas, las ideas, los hechos y los términos. Es importante destacar que un objetivo de tal naturaleza es válido siempre que la información sea funcional, es decir, que resulte útil al asociarla con el enfoque de los problemas o con la orientación de sus prácticas y métodos, o sea que sería erróneo suponer que la información tenga valor como un fin en sí misma.

Suele resultar de utilidad el examen de algunos estudios que arrojarán luz acerca de lo inadecuado de las actuales actividades de aprendizaje para enseñar información. Es común identificar unos cinco errores en ese sentido: el primero es que los estudiantes suelen memorizar automáticamente en vez de adquirir una comprensión real o la capacidad para aplicar las ideas que recuerdan. Así, por ejemplo, John Dewey relata una visita realizada a un colegio de las cercanías de Chicago, en momentos en que los alumnos aprendían cómo se había formado la Tierra. En tales circunstancias, Dewey preguntó a los estudiantes: "Si pudiéramos cavar hacia el centro de la Tierra, ¿encontraríamos calor o frío?". No obtuvo ninguna respuesta. La maestra dijo entonces a Dewey que era él quien no había formulado correctamente la pregunta y, volviéndose a la clase, inquirió: "Niños, ¿en qué estado se encuentra el centro de la Tierra?" Y todos respondieron a coro: "En estado de fusión ígnea". Este ejemplo de memorización sin entender es un defecto demasiado común en las actividades de aprendizaje actuales para inculcar información. El segundo de-

fecto se revela en el hecho de que muchos estudiantes olvidan muy fácilmente. En verdad, casi todas las curvas de olvido de información específica se parecen mucho a las curvas de olvido de las sílabas sin sentido que publicó originariamente Neumann en el siglo XIX. Lo típico es que los alumnos olviden el 50 por ciento de los conocimientos adquiridos dentro del año después de terminar el curso y el 75 por ciento dentro de los dos años. Un tercer defecto es la falta de organización adecuada. Muchos estudiantes recuerdan la información solamente como fragmentos aislados y son incapaces de asociar esos términos de manera organizada y sistemática. Un cuarto defecto es el grado de vaguedad y la cantidad de inexactitudes de lo que recuerdan. Así, cuanto más precisa sea la información, tanto menor será probablemente lo que recuerden o, de recordarlo, lo harán con una enorme proporción de inexactitudes. En último término, los estudiantes muestran muy poca familiaridad con fuentes de información precisas y actualizadas. Partiendo de la base de que mucha de la información requerida para abordar problemas contemporáneos debe estar actualizada, es importante saber dónde puede recurrirse con el fin de obtener informaciones fidedignas. A pesar de ello, algunos estudios recientes demostraron que no pasan de un 20 por ciento los estudiantes que están en condiciones de identificar fuentes válidas de información con respecto a las materias que estudiaron en el colegio.

No faltan sugerencias atendibles para disponer actividades de aprendizaje que eliminen estas fallas para la adquisición de conocimientos. En primer término, se ha demostrado la posibilidad de que los estudiantes adquieran la información al mismo tiempo que aprenden a resolver problemas. Por esa causa, resulta más económico plantear situaciones de aprendizaje cuya información se obtenga como parte del proceso total de la resolución del problema, antes que limitarse a disponer actividades especiales de aprendizaje que sólo procuren memorizar la información. Por otra parte, si un aspecto de la solución del problema reside en conseguir información, resulta obvio el uso de esos datos y las razones para obtenerlos. En ese sentido,

es menos probable que lo mismo ocurra con la memorización mecánica.

Una segunda sugerencia consiste en seleccionar solamente la información importante. Así, en vez de atiborrarse con miles de términos técnicos —como suele hacerse en los cursos de ciencias— se debe seleccionar un número mucho menor, pero cuya importancia y empleo frecuente sean suficientes, facilitando de ese modo a los estudiantes la adquisición del material de manera precisa y fiel. Por otra parte, la proporción de olvido será probablemente mucho menor si el material empleado es objeto de uso frecuente.

Una tercera sugerencia consiste en disponer situaciones en las cuales la intensidad y variedad de las impresiones de la información aumenten las probabilidades de recordar los puntos más importantes, lo cual significa que los elementos que sean lo suficientemente importantes como para ser recordados deberán estar presentes de varias maneras y poseer un considerable grado de intensidad, en vez de ser tratados de manera superficial.

Una cuarta sugerencia es usar esos conocimientos importantes con frecuencia y en diversos contextos. El uso constante de los conocimientos aumenta la probabilidad de recordarlos y si, además, se los presenta en contextos diversos, acrecerá la posibilidad de asociaciones posteriores, al tiempo que se concede mayor significado a la información propuesta.

En el momento de ayudar a los estudiantes a organizar la información obtenida, es importante enseñarles a considerarla no formando parte de un único esquema organizativo, sino en distintos contextos. Un alumno será capaz de organizar los conocimientos cuando reconozca dos o tres maneras de hacerlo. Todo lo expuesto ayuda a comprender que las experiencias de aprendizaje conducirán a reorganizar la información de varias maneras, adecuadas todas ellas a los diferentes tipos de situaciones en las cuales se deberán usar esos datos.

En lo que respecta a adquirir familiaridad con las fuentes, será menester que los estudiantes adquieran práctica en la consulta de las mismas y sepan al mismo tiempo dónde encontrar información fidedigna de un tipo deter-

minado. Ello resulta fácil de lograr si se lo asocia con actividades de aprendizaje referidas a la resolución de problemas, y resulta mucho mejor consultar más de una fuente a fin de conseguir la información más exacta en lugar de depender únicamente de un texto o unas pocas referencias.

Debe quedar aclarado que esta última sugerencia se refiere a lograr la información en las actividades de aprendizaje cuando la misma forma parte de alguna otra cosa, especialmente la resolución de problemas, mientras que no es aconsejable preparar actividades de aprendizaje únicamente con el fin de memorizar el material.

3. — *Actividades de aprendizaje útiles para adquirir actitudes sociales.* Los objetivos clasificables entre los que promueven actitudes sociales comprenden los que se relacionan con los estudios sociales, la literatura, las artes, la educación física, las actividades extraescolares, etc. Pueden definirse tales actitudes como tendencias a la reacción, aun cuando esa reacción no llegue a manifestarse en la realidad. Todos los seres humanos experimentan el deseo de hacer algo, una sensación de estar dispuestos a reaccionar de una manera determinada, que puede preceder a la reacción abierta y, en algunos casos, llegar a la inhibición hasta el punto de no percibirse ninguna reacción manifiesta. Así se explica la actitud de evidente disgusto hacia un colega no expresada, sin embargo, en ninguna forma, ni verbal ni física. La importancia de estas actitudes se origina en el hecho de que ellas influyen decisivamente sobre la conducta, o sea, sobre la acción abierta, y lo hacen también —y poderosamente— sobre los tipos de satisfacciones y los valores que el individuo percibe.

Los estudios de adopción de actitudes indican que existen cuatro medios principales por los cuales ellas se dan en el individuo. El método más frecuente está representado por la asimilación del medio; estamos rodeados por cosas que los demás toman por supuestas, puntos de vista que comparten nuestros amigos y conocidos y que son otros tantos ejemplos de actitudes del medio que solemos asimilar sin tener conciencia de ello. Un segundo mecanismo para adquirir actitudes —y tal vez uno de los más comu-

nes— procede de los efectos emocionales de cierto tipo de experiencias. En general, quien ha tenido experiencias satisfactorias en un determinado aspecto de su vida adoptará una actitud favorable ante cierta faceta o contenido de esa experiencia, mientras que, si el efecto resultó desfavorable, la actitud podrá llegar a ser antagónica. El mecanismo por considerar en tercer lugar de frecuencia es el que se refiere a las experiencias traumáticas, es decir, determinados acontecimientos que produjeron un profundo efecto emocional. Por ejemplo, no sería raro que un joven adquiriera de la noche a la mañana terror a los perros después de haber sufrido una mordedura. Finalmente, el cuarto proceso para adquirir actitudes se refiere a los mecanismos intelectuales directos. En ciertos casos, frente a las concomitancias de actitudes determinadas, al analizar la naturaleza de un proceso o un objeto específico, nos sentimos inclinados a adoptar una actitud favorable o desfavorable que tiene su punto de partida en el conocimiento adquirido mediante ese análisis intelectual. Por desgracia, no son frecuentes las actitudes que se adquieren mediante procesos intelectuales definidos, si se las compara con las provocadas por otros medios. De entre estos cuatro mecanismos, el tercero resulta el menos aplicable en la enseñanza, porque las experiencias traumáticas que se originan en reacciones emocionales intensas son demasiado difíciles de administrar para que pueda empleárselas sistemáticamente en un programa educativo. Por tal causa, las escuelas deberán adoptar decididamente un proceso de asimilación del medio, a fin de inculcar actitudes mediante efectos emocionales de experiencias específicas y por medio de procesos intelectuales directos.

Cabe también sugerir algunas generalizaciones relativas a actividades de aprendizaje para desarrollar actitudes. En primer término, debe modificarse y configurarse en la medida de lo posible el medio de la escuela tanto como el de la comunidad para promover actitudes positivas. Así, en muchas comunidades modernas existe una discontinuidad manifiesta entre la escuela y el hogar, como también entre la escuela y la iglesia y la escuela y el resto de la comunidad a raíz de las actitudes que se suscitan. Los medios resultan contradictorios, la prensa da por supuestos

valores y puntos de vista que la iglesia rechaza, y los valores que el cinematógrafo exalta son opuestos a los que la escuela procura desarrollar. Existe una gran necesidad de encontrar la manera de modificar el medio dentro del cual los jóvenes se desenvuelven y, mediante sus experiencias, apoyarlos en la adopción de actitudes sociales deseables, lo que significará aumentar el grado de congruencia del medio y contribuir a reforzar la insistencia en actitudes sociales antes que personales.

Naturalmente que hay posibilidad de que la escuela logre la concreción de un medio escolar más unido a fin de inducir actitudes. Si el cuerpo de profesores examina las formulaciones que se dan por supuestas, según sus propios puntos de vista acerca de las normas, reglamentos y prácticas de la escuela, a menudo resultará posible —y en buena medida— modificarlas con el objeto de crear un medio más unificado que ayude a poner el acento en las actitudes sociales.

Una tendencia común en algunas comunidades ha tendido a destruir antes que fomentar actitudes sociales, o sea que, por una parte, no consideran la naturaleza de la estructura social extraescolar y, por la otra, sustentan la hipótesis de que los puntos de vista de los antiguos maestros de la clase media norteamericana representaban puntos de vista deseables, aun cuando estuvieran en aguda contradicción con el medio integrado por diversos grupos familiares y étnicos. Al robustecer las actitudes sociales positivas de la comunidad, haciendo al mismo tiempo que la escuela coincida con ellas en vez de forzarla arbitrariamente a adoptar un conjunto particular de puntos de vista que son los de un grupo determinado de profesores, resultará posible lograr un grado mucho mayor de unidad en el medio de los alumnos lo que, en consecuencia, redundará en beneficio de sus actitudes sociales.

Una segunda debilidad que muchas escuelas deben superar es el que se refiere a la existencia de condiciones antisociales que surgen dentro de la misma escuela. El hecho de aceptar ciertas camarillas, la discriminación de clases sociales dentro del establecimiento mediante una organización social extraoficial y el tratamiento que los pro-

fesores conceden a las diferentes clases de alumnos, pueden suscitar a veces actitudes egoístas, aunque no se tenga conciencia de ello. Un examen minucioso del medio escolar mostrará muchas posibilidades de lograr actitudes deseables.

Al suscitar actitudes mediante el empleo de actividades que contienen elementos emocionales satisfactorios, es importante brindar la oportunidad de que el estudiante se comporte del modo deseado y encuentre en ello satisfacción. Así, por ejemplo, si la escuela elemental está decidida a terminar con las prácticas que suponen una discriminación racial, será importante promover experiencias mediante las cuales los alumnos tengan la posibilidad de vincularse a niños de otros grupos raciales, alternando con ellos en situaciones que ofrezcan una buena dosis de satisfacciones en este tipo de contacto, entre este dar y recibir. Si los niños organizan juntos una fiesta y tienen la suerte de realizarla con toda fortuna, ello servirá como ejemplo para implantar una experiencia que refleje actitudes sociales positivas y que, al mismo tiempo, conceda satisfacciones.

Si se adoptan procesos intelectuales con el fin de inspirar actitudes sociales, las actividades deberán ser de tal suerte que permitan a los alumnos un amplio análisis de la situación social, estimulando primero la comprensión y luego las actitudes deseables. En algunos casos, no será posible atacar de manera frontal ciertos tipos de problemas sociales. Así, si los estudiantes tienen prejuicios y concepciones estereotipadas, su comprensión resultará inhibida y estarán impedidos para hacer un enfoque social acertado. A este respecto, será útil proporcionar a menudo a los estudiantes la posibilidad de realizar experiencias directas con el problema como, por ejemplo, que comprueben por sí mismos las consecuencias del grave problema del desempleo y se preocupen sinceramente por encontrar la forma de resolverlo. Los libros o las películas cinematográficas suelen ofrecer enfoques personales de ciertos tipos de situaciones sociales de difícil captación por medio del simple estudio de los datos, pero mediante esos recursos será posible ofrecer otros campos de problemas para el estudio. Una vez aclarada la comprensión del caso, será posible ayudar a los estudiantes para que adopten actitu-

des, cuando hubieren comprendido la significación de los puntos de vista que ellos sustentan. En última instancia, en un problema de esta índole —elaborar actitudes mediante procesos intelectuales— será de desear que los alumnos revean periódicamente su conducta en su propia esfera particular, con el fin de que esto los ayude a verificar las metas de que alardean de palabra, y certifiquen en qué medida la conducta que sustentan está en armonía con lo que profesan. Este tipo de revisión periódica ayuda también a configurar e inspirar actitudes.

Debe quedar bien aclarado que no hay manera de obligar a nadie a adoptar actitudes diferentes. Estos cambios de conducta aparecen en los estudiantes cuando los mismos modifican sus puntos de vista y responden o bien a un nuevo concepto y un nuevo conocimiento de la situación o al agrado o desagrado que les depararan los puntos de vista anteriores, así como también a una combinación de esos factores. De esta manera, las actividades de aprendizaje llegan a brindar estas oportunidades útiles de enfoque y de satisfacción.

4. — *Actividades de aprendizaje que sirven para suscitar intereses.* Los intereses revisten importancia en la educación, como fines o simplemente como medios, o sea, como objetivos y como fuerzas motivadoras asociadas a las experiencias para alcanzar objetivos. Sin embargo, en este aspecto consideramos a los intereses como un tipo de objetivo. Suele insistirse en que los intereses constituyen objetivos educacionales importantes, puesto que lo que atrae el interés determina en buena medida los objetos que nos atraen y la frecuencia con que los cultivamos. De ahí que los intereses tiendan a orientar la conducta en una dirección más que en otra, resultando así determinantes poderosos de la personalidad.

La condición imprescindible que deben cumplir las actividades de aprendizaje concebidas para suscitar intereses, es que permitan a los estudiantes obtener satisfacciones del campo de experiencia donde desarrollarán el interés. Por eso las actividades de aprendizaje para suscitar intereses deberán ofrecer oportunidades para explorar el sector en

el cual hubieren de promover ese interés, y encontrar resultados satisfactorios en esa búsqueda. Las satisfacciones pueden originarse en distintas fuentes: existen las que se consideran fundamentales, que parecen ser igualmente importantes para todas las personas y que comprenden por ejemplo la aprobación social, la satisfacción de las necesidades físicas como p. ej. alimento, descanso, etc.; las que se asimilan al triunfo, al logro de distintas aspiraciones, etc. Las actividades de aprendizaje capaces de conceder a los estudiantes la posibilidad de obtener estas satisfacciones fundamentales en todas las ocasiones posibles suscitarán también con frecuencia intereses importantes en las respectivas actividades.

Una segunda base sobre la cual una actividad puede resultar satisfactoria estriba en su relación con alguna otra experiencia igualmente gratificante. Así, por ejemplo, el uso de símbolos que tienen una carga emocional y el hecho de ubicar la actividad individual dentro del contexto de una actividad social son ejemplos de cómo puede vincularse una actividad particular que no es en sí misma fundamentalmente satisfactoria, con algo que sí lo es, lográndose de ese modo que el efecto emocional predomine y provoque una sensación de bienestar. De esa manera, los jóvenes que no hallan satisfacciones fundamentales en la lectura, por ejemplo, podrán ser llevados a disfrutar de ella ubicándola en una situación social que sea gratificante, así como también vinculándola con otras experiencias placenteras.

Cuando los niños están sanos, cabe descontar su necesidad de movimiento en apoyo de la satisfacción de exploraciones amplias de distintos tipos. Hasta tanto sus intereses se canalicen y se limiten, es muy factible que encuentren satisfacción en cualquier forma de actividad libre. En este sentido, también es gratificante para los más chicos satisfacer su curiosidad; por eso es posible, al trabajar con ellos, apoyarse mucho más en la exploración como base para lograr mayores satisfacciones, mientras esta tarea no les niegue satisfacciones fundamentales ni llegue a mortificarlos, lo que sucedería, por ejemplo, si los enfrentáramos con un fracaso o alguna actitud fuera motivo de risa, o so-

metiéndolos a una actividad desagradable por el solo hecho de encontrar en ella resultados negativos.

El problema más difícil consiste en introducir actividades de aprendizaje que ofrezcan interés frente a las que resultan aburridas o desagradables para el estudiante. En ocasiones, tales actividades no llegan a interesar simplemente por ser reiterativas; en ese caso convendrá adoptar un enfoque nuevo que promueva el interés. Este nuevo enfoque acaso requiera el empleo de materiales totalmente distintos, o ubique las actividades en un contexto totalmente nuevo de modo que el estudiante disfrute con ellas.

Es probable que los ejemplos citados basten para mostrar cómo puede elaborarse una lista de características referentes a las actividades de aprendizaje aptas para utilizarse en relación con cada uno de los tipos principales de objetivos. Por lo tanto, al preparar el currículo será indispensable contar con este tipo de análisis de cada uno de los objetivos de la conducta, lo cual servirá para clarificar las definiciones de aquella facilitando mucho la selección de actividades de aprendizaje.

El hecho de que existan muchas de tales actividades utilizables para el logro de un objetivo determinado, y que la misma actividad suele servir para el logro de objetivos diferentes, equivale a decir que el proceso de preparar actividades de aprendizaje no es un método mecánico de introducir experiencias consagradas por la tradición. El proceso resulta más creativo cuando el profesor tiene en cuenta los objetivos deseados, y medita acerca de la clase de actividades que se le ocurren a él o a sus colegas, imaginando las cosas que pueden realizarse, ejercicios que pueden desarrollarse, o materiales utilizables. A medida que todo esto tome forma, convendrá anotarlo como posibles actividades de aprendizaje para luego agregar los detalles que surjan sobre la marcha. A continuación, habrá que cotejar minuciosamente este borrador con los objetivos propuestos a fin de comprobar, en primer término, si las actividades propuestas dan al estudiante posibilidad de ejercitar el tipo de conducta señalado por los objetivos, así como también si ellas ilustran el contenido que imponen esos objetivos. Luego, habrá que verificar si satisfacen el

criterio de efecto y resultan gratificantes para quienes están dirigidas. Si así no ocurriera, será poco probable obtener los resultados que se persiguen.

En tercer término, podemos verificar las actividades de aprendizaje propuestas en términos de oportunidad. ¿Exigen ellas acciones que los alumnos no pueden aún realizar? O también, ¿contravienen determinados prejuicios o actitudes mentales de los estudiantes? En último término puede juzgárselas en función de la economía de esfuerzo. En ese caso, ¿la experiencia permite lograr varios objetivos o persigue solamente uno o dos? Después de justipreciar las actividades de aprendizaje a la luz de estos criterios generales, acaso resulte también conveniente establecer una comparación con algunas de las características particulares dictadas por las generalizaciones acerca de las condiciones que se requieren para diferentes tipos de objetivos. Si la formulación preliminar de una actividad satisface cumplidamente estos criterios, el plan resultará promisorio; por lo contrario, si contradice algunos de estos criterios se hará menester una revisión que permita hallar algunas otras más efectivas. Frente a la comprobación de que ciertas actividades resultan inadecuadas, convendría abandonar la formulación preliminar y buscar otras. El proceso de selección de actividades de aprendizaje ofrece así la oportunidad de situaciones creativas que luego deberán ser justipreciadas cuidadosamente sobre la base de los criterios más adecuados. Sintetizando: el estudio de las actividades de aprendizaje ofrece la oportunidad de virtuosismo y de evaluación minuciosa de los proyectos definitivos para el programa de enseñanza.

CAPÍTULO III

CÓMO ORGANIZAR LAS ACTIVIDADES PARA UN APRENDIZAJE EFECTIVO

En los capítulos precedentes se han analizado varias clases de actividades de aprendizaje útiles para el logro de diversos tipos de objetivos. Tal planteo se hizo atendiendo a sus características, pero no a su organización. Puesto que las actividades de aprendizaje deben relacionarse entre sí para posibilitar un programa coherente, será necesario considerar los procedimientos para organizarlas en unidades, cursos y programas.

Organización

Los cambios importantes de la conducta humana no se producen imprevistamente, de allí que ninguna actividad de aprendizaje aislada tendrá una influencia profunda sobre el estudiante. Los cambios de modo de pensar, de costumbres, de conceptos principales de acción, de actitudes, de intereses perdurables, etc., son lentos y debe pasar mucho tiempo antes de que tomen forma concreta los principales objetivos de la educación. En algunos aspectos las actividades educativas actúan como la gota de agua que horada la piedra. No se perciben cambios apreciables en una hora ni en un día ni en una semana ni en un mes, pero al cabo de los años se advierte una indudable erosión. De