

HANS AEBLI

DOCE FORMAS BÁSICAS DE ENSEÑAR

Una didáctica basada
en la psicología

QUINTA EDICIÓN

UNIVERSIDAD ANAHUAC



33461001853550

BIBLIOTECA UNIVERSIDAD ANAHUAC

NARCEA, S.A. DE EDICIONES
MADRID

Desarrollar el pensamiento didáctico y la praxis didáctica a partir de la experiencia cotidiana

La ocasión de redactar el presente libro ha sido un cursillo de Didáctica general que el autor ha venido impartiendo durante muchos años con estudiantes de Magisterio de veinte años, que estaban en la primera fase de su formación profesional. Ninguno se había visto jamás ante una clase; dar clase era para ellos una actividad nueva, ya que la mayoría habían concluido hacía pocas semanas su formación escolar con el examen de bachillerato superior. Medio año después, la mayoría se desenvolvían con mucha naturalidad en las clases de prácticas y tenían ya una idea de cómo se realiza la tarea. La formación en Didáctica especial completó y profundizó el curso de introducción a la Didáctica general.

A partir de ese momento, el autor ha ido revisando y ampliando este curso y en parte lo ha adaptado también a las necesidades de un ambiente de aprendizaje modificado y distinto, es decir, universitario. Pero la idea fundamental ha seguido siendo la misma: *introducir a los jóvenes, desde su mundo de experiencias extraescolares, a través de etapas, en el mundo de la enseñanza*. Queremos decir con ello que creemos que toda persona aporta, a partir de su experiencia de la vida cotidiana, habilidades y capacidades que puede ampliar y profundizar hasta lograr las destrezas propias de la enseñanza, hasta la «aptitud para enseñar». Las dotes para la enseñanza no son ni una misteriosa predisposición natural, ni una ciencia que se puede inculcar al hombre a partir de la nada. La competencia didáctica se constituye a partir de comportamientos elementales que se han ido desarrollando en la vida diaria y se van diferenciando a partir de actividades que cualquier persona despliega en el contacto con los demás. Todo el mundo ha *contado* a los demás cosas que le han sucedido, todo el mundo ha *mostrado* a otra persona cómo se maneja una herramienta o un aparato, todos hemos *llamado la atención* a otro sobre algo que le había pasado desapercibido en un objeto o en una imagen, o bien en un texto, y todo el mundo ha señalado a otros cómo se puede decir o *escribir algo* de un modo más perfecto. Del mismo modo, todos hemos pensado alguna vez sobre una *secuencia de acción* que constituía un problema y este modo de reflexión lo hemos aplicado también a operaciones matemáticas que no lográbamos resolver fácilmente. Y, por último, todos hemos discutido con alguien sobre el contenido de determinados *conceptos* y *meditado acerca de su estructura esencial*. Todos hemos *intentado aumentar* nuestras capacidades mediante el *ejercicio* o *entrenamiento* y hemos aplicado a nuevas situaciones lo que habíamos ya aprendido.

Y esta es la actitud fundamental que mantenemos en nuestra obra: la enseñanza escolar no hace sino proseguir modos de comportamiento naturales que cada cual ha ido desarrollando a través de las relaciones interhumanas de la vida diaria. Por ello se puede hablar, y escribir también, en un lenguaje inteligible acerca de la enseñanza. Es un signo de debilidad para una teoría científico-social el no poderse formular mediante conceptos cercanos al modo de pensar normal y corriente, o que al menos procedan de éste y puedan también actuar retroactivamente sobre él. Naturalmente, toda teoría, incluso la didáctica, se propone reunir sus conceptos y su saber de modo sistemático y conectarlos entre sí con claridad, y esto exige capacidad de abstracción y un vocabulario depurado y sobrio. Pero todo ello ha de hacerse de modo que el que aprende tenga que recordar constantemente su experiencia previa no científica y pueda elaborar esa experiencia a la luz de los nuevos conocimientos, organizándola mejor. Si esto no se le hace posible al futuro profesor, almacenará el saber recién adquirido al margen de su saber cotidiano, como en un cajón aparte y es muy probable que continúe así al enfrentarse con la práctica o que abandone después del tan conocido *shock* del paso a la actividad profesional y se dicte sus propias normas fundamentales a partir de su experiencia escolar de cada día. Es evidente que estas reglas no estarán a la altura de una enseñanza moderna. Así pues, podemos establecer la siguiente regla: cuanto menos claramente se exponga la doctrina científico-educacional en la formación del profesorado, tanto mayor será el *shock* ante la práctica de la enseñanza y la tendencia a caer en modos de comportamiento precientíficos al realizarla.

La multiplicación de las cifras $5 \times 3 \times 4$ da lugar a 60 cubos dentro del principal correspondiente a las formas básicas. Por supuesto no hemos intentado describir las 60 combinaciones posibles de funciones de medios, de contenido y de aprendizaje.

Si bien en este libro, de carácter eminentemente práctico, no intentamos exponer el sistema de las formas básicas de enseñar en sus 60 posibles variedades, se alude a la posibilidad de las mismas y constituye al menos un punto interesante reflexionar acerca de las variantes del enseñar y el aprender que resultan de la elección de estas tres dimensiones.

Tres dimensiones de la competencia didáctica

MEDIOS

¿Qué es lo que queremos significar cuando decimos, al hablar de un profesor, que domina su oficio?

- a) Queremos decir, en primer término, que dispone de un lenguaje vivo para hablar al alumno. Esto queda patente cuando refiere o narra algo. Pero este dominio de la lengua es algo más que una capacidad individual: se trata de una competencia social. El lenguaje del profesor debe hacer posible la *comunicación* y tiene que llegar al alumno. Lo logrará cuando pueda despertar en el espíritu del niño un eco que se basa en la sintonización de dos instrumentos, en la coincidencia de dos repertorios de representaciones, de sentimientos y de actitudes con respecto a unos valores.
- b) Creemos que el profesor ha de ser profundamente capaz de acción, «práctico», que su saber tiene que repercutir en una capacidad de realización práctica, es decir, que no solamente debe saber hablar *acerca* de los actos de las personas, sino ser capaz él mismo de *actuar*, prácticamente, hablando, escribiendo, dibujando, tocando un instrumento, manejando el pincel, la pala, el destornillador.
- c) En tercer lugar nos parece que el profesor ha de tener ojos para ver y oídos para oír, que tiene que ser él mismo capaz de ver «algo» en un objeto, en un cuadro, de oír «algo» en una partitura musical si quiere abrir los ojos y los oídos de los alumnos para la configuración interior, la construcción y el funcionamiento de un fenómeno de la naturaleza o de la cultura. Cuando el profesor dispone así de los medios más elementales de la formación de la experiencia, es muy probable que domine también el lenguaje escrito y que pueda ayudar a los alumnos a manejar textos, ya se trate de introducirse comprensivamente en ellos, ya de crearlos mediante el lenguaje escrito (y el oral).

CONTENIDO

La competencia en el terreno de los medios psicológicos supone competencia en los medios de expresión y los de realización de contenidos mentales. Por ello, no existe ninguna competencia de medio sin contenidos. No hay dominio del lenguaje sin que se

tenga algo que decir, ninguna habilidad técnica sin saber técnico, ninguna capacidad de percepción sin conocimientos acerca de los objetos contemplados. Igualmente, no es posible leer sin entender algo del significado de lo que se lee y no se puede escribir sin saber sobre qué se escribe.

Así, no existe tampoco competencia didáctica sin un saber estructurado, lleno de contenido. No puede uno convertirse en profesor y serlo sin comprender lo que comunica. Uno de los más fatales errores en que puede caer una didáctica y una pedagogía es creer que se le puede disculpar al profesor no saber la materia que ha de transmitir, degradándole así al papel de mero operador de «medios de enseñanza».

La segunda dimensión, en cuanto al contenido, de nuestro modelo de formas básicas nos recuerda lo siguiente: los medios son medios para la *formación de experiencia* y esta experiencia posee un contenido. Los primeros contenidos de la vida mental son los esquemas de acción. En las operaciones matemáticas, el actuar humano se hace más abstracto y sistemático; en el concepto captamos el acontecimiento y lo convertimos en un dato casi objetivo. Así llegamos desde la actividad constructora propia de un oficio manual, hasta la operación geométrica y, al considerar la actividad manual o la operación —y su objeto—, de un modo abstracto y sistemático, construimos un concepto, como por ejemplo el de ángulo recto o de mimetismo biológico. Kerschensteiner (1928 a) ha puesto a este respecto el clásico ejemplo de la construcción de un cajón para que aniden los pájaros. Este trabajo manual va seguido de reflexiones geométricas y se encuentra en relación directa con diversas correlaciones y conceptos biológicos.

Así se amplía nuestra imagen del profesor y de la enseñanza en su dimensión de contenido: no sólo es capaz de hacer algo, sino que sabe también algo acerca del mundo. En el sector de las materias que imparte dispone de un saber práctico amplio y estructurado. Inútil es decir que no es que lo «posea» al final de su formación, sino que es labor de toda una vida.

FUNCIONES

A ello ha de agregarse una tercera dimensión. El saber práctico, que se realiza en una dimensión psicológica, ha de ser adquirido por el alumno mediante un proceso de *aprendizaje*. Este último se divide en una etapa de formación, otra de elaboración, una tercera de ejercicio/repetición y otra de aplicación. Esto nos recuerda, en primer término, que no existe saber alguno que se pueda sin más ofrecer al alumno, sino que éste lo ha de ir adquiriendo de manera activa. Sólo podemos impulsarle a ello y tratar de orientarle, siempre que no pueda lograrlo por sí mismo. Es decir, hemos de intentar que se inicien en su pensamiento y su comportamiento procesos de solución de problemas y, al resolverlos, alcance los esquemas de acción, las operaciones y los conceptos que deseamos transmitirle. Si así lo hacemos, lograremos, también motivarle para el aprendizaje, o al menos estableceremos las premisas para ello. Pero la finalidad no es solamente la formación de un saber libre de contradicciones y ajustado a la realidad. No se trata, como reiteradamente se dice, de «amueblar» la mente. Lo que importa es proporcionar

al alumno un instrumental de herramientas elementales preparadas para ser aplicadas, y ponerle en situación de hacer uso de ellas. A este fin sirven las siguientes tres etapas del proceso de aprendizaje: la elaboración, el ejercicio y la aplicación.

Desde el punto de vista de la competencia didáctica, esto significa que conoce el desarrollo de los procesos de aprendizaje, tanto teórica, como prácticamente, que posee una sensibilidad para captar la secuencia de las fases necesarias (o «funciones») de ese proceso: que a la formación de un método o un concepto ha de seguir su elaboración, que han de consolidarse mediante el ejercicio y la repetición, y que hay que dar al alumno ocasión de aplicarlos a otros casos, ya que la vida significa siempre aplicación de lo aprendido a situaciones nuevas.

El buen profesor se da cuenta de estas necesidades del aprendizaje. Debe sentir, por así decirlo, en su propia carne lo que ha de hacer con los alumnos, a fin de que se produzcan en ellos los procesos de aprendizaje a los que se aspira. Esta es la tercera dimensión de la competencia didáctica.

Pero ahora habrá que preguntarse con Herbart si una docencia de este tipo es también educativa, si la competencia didáctica así entendida es también una competencia educativa. Nosotros así lo creemos. Un profesor que refleje los contenidos de la enseñanza, en su aspecto intelectual, afectivo y de valores, tal como lo exigimos en este libro, y que los viva ante los alumnos de modo convincente; un profesor, además, que a través de los medios básicos sea capaz de entrar en contacto con los alumnos y con la materia de enseñanza; un profesor, por último, que posea una profunda e inmediata comprensión del curso de los procesos de aprendizaje en el alumno, quedará marcado en su pensamiento y su acción de un modo decisivo durante los años de trabajo común y de vivencia común. La competencia didáctica es también competencia educativa, pues no se puede realizar una educación libre de contenidos, de mente a mente. La educación se produce siempre, en todas partes, con ocasión del encuentro de seres humanos para realizar una misión práctica.