



LA NORMATIVA DIDACTICA EN LA ENSEÑANZA POR CORRESPONDENCIA

Adalberto Ferrández

La información a distancia ocupa un lugar preeminente en la formación del hombre actual. Si se considera bajo la perspectiva de la enseñanza sistemática e intencional, basta dar un vistazo a las estadísticas indicadoras del número de alumnos que dirigen su aprendizaje por cursos a distancia. Pero si el análisis se hace bajo los auspicios de la llamada “enseñanza cósmica”, es decir aquella “que está allí y de una u otra forma influye en el que vive en el contexto de su influencia, la importancia de la enseñanza a distancia alcanza lindes insospechados: la radio, la televisión, la prensa, y, en general, todos los medios de comunicación de masas aportan sin cesar informaciones nuevas y enfoques técnicos que obligan a la persona a ejercitar el pensamiento crítico y capacidad de seleccionar información básica y eliminar la accidental y perecedera.

El peso específico de la enseñanza a distancia está suficientemente reconocido en la actualidad y, más aún, asegurada su importancia en el futuro según preconizan los técnicos en educación prospectiva: Hsen, por ejemplo, no duda en admitir que “junto a la escuela institucional, tenemos los agentes principales de influencia cultural de la era nueva: los medios de comunicación de masas. Estos se verán cada vez más in-

corporados a la enseñanza de las escuelas actuales. Antes de que transcurra mucho tiempo, es probable que el alumno medio escuchará en el hogar la radio o verá la televisión por lo menos durante el mismo tiempo".¹ No hay duda que este método y sus correspondientes técnicas tienen un puesto inconfundible en la instrucción presente y futura; a pesar de lo dicho, los hay que miran este tipo de aprendizaje con cierto recelo, otros la desprecian como inservible, y otros la aceptan como la cenicienta que complementa, en contadas ocasiones, el trabajo de la instrucción presencial. Tanto unas posturas como otras provienen, sin lugar a dudas, de un desconocimiento total del significado didáctico de la enseñanza a distancia.

En el plano didáctico, no hay una diferencia esencial entre la enseñanza presencial y la enseñanza a distancia. Las diferencias habrá que buscarlas en circunstancias personales o tempo-espaciales: como causa final, que sería el elemento más diferenciador, ambas buscan la integración del aprendizaje y, para llegar allí, ambas se rigen por la misma normativa didáctica, dentro de la hipoteticidad de la misma. Ninguna intenta quedarse en lo puramente instructivo, sino que buscan alcanzar los planos formativos de la personalidad. En lo esencial, por tanto, son coincidentes. A partir de aquí no hay inconveniente en aceptar con Moore que la enseñanza a distancia es "el tipo de método de instrucción en que las conductas docentes acontecen aparte de las discentes, de tal manera que la comunicación entre el profesor y el alumno puede realizarse mediante textos impresos, por medios electrónicos, mecánicos o por otras técnicas".²

En el amplio ámbito de la enseñanza a distancia es quizá la instrucción por correspondencia la que menos adictos tiene, a pesar de ser la más usual y la más antigua. De cartas didácticas nos habla la Iglesia y el Renacimiento. Hoy día la enseñanza por correspondencia entra en los rincones más alejados a los que la radio llega cansada y la televisión se desconoce. Puede ser que ese sentido de familiaridad sea la causa de su poco reconocimiento por parte de una gran mayoría. Pero si se profundiza en la esencia de la enseñanza por correspondencia, su visión cambia. Por una parte tiene un matiz marcadamente *individualizado* a diferencia de la radio, la televisión o las grabaciones sonoras que transmiten un mensaje común en un tiempo de permanencia idéntico para to-

1 "El modelo de las escuelas del mañana". *Seminario Internacional de Prospección de la Educación*. M.E.C., Madrid, 1971, pág. 173.

2 "Learner Autonomy: The Second Dimension of Independent Learning" IX International Conference Education, *A Collection of Conference Papers*. Warrenton (Virginia), 1972, Vol. II, pág. 210

dos; estas técnicas tienen más parecido a la clase presencial, pero a la vez son distintas en cuanto a que están obligadas a disponer su mensaje de forma que se adecúe a la normalidad de numerosas personas que están físicamente separadas; se dan, pues, dos elementos diferenciadores: el número de discentes y la falta de contacto físico-espacial.

La enseñanza por correspondencia, sin embargo, manda el mensaje a cada uno y le da todo el tiempo que necesita para que lo interiorice y, en última instancia, lo integre. Al sentido individualizado hay que añadir el *carácter dialogante* que le da estilo personalizado. No lanza el mensaje y se olvida de qué sucede en la decodificación del mismo, sino que pone constantemente en contacto al profesor y al alumno mediante el canal que le es propio: la correspondencia. La doble característica de ser individualizada y ser dialogante, sumado todo esto a la facilidad organizativa y administrativa, hacen de la enseñanza por correspondencia el medio más adecuado para transportar la institución escolar a cualquier rincón del mundo.

DIFERENCIAS GENERALES

Aunque la enseñanza presencial y por correspondencia no difieran esencialmente, existen aspectos didácticos que las diferencian y, como consecuencia, enmarcan a cada una en su campo específico. Esta primera afirmación puede engendrar la creencia de que los aspectos diferenciadores son muchos. Todo lo contrario; si se repasan uno a uno los grandes temas de la didáctica, hay muchos más puntos de semejanza que de diferencia. Al fin y al cabo no se trata más que de reemplazar la lección oral del profesor y las actividades presenciales por “cursos” impresos que se convierten en objeto material de aprendizaje. Como en la clase presencial, también existen instrucciones y recomendaciones, así como trabajos y ejercicios a realizar.

No hay diferencias en cuanto a la edad de los alumnos. Tanto la enseñanza convencional como la técnica de correspondencia consideran la maduración del sujeto con el fin de adaptar el mensaje didáctico a sus actitudes y aptitudes. De la misma forma, no hay diferencia en el nivel de integración del aprendizaje ya que ambas comienzan por la interiorización del paquete didáctico para llegar a la integración y, de ser posible, a la creatividad. No se encuentran diferencias en el sistema motivacional; tanto en un modelo como en el otro existen incentivos, intereses y necesidades que, analizadas y planificadas, engendran motivos que llevan, por lo general, a la motivación. Ni uno ni otro de los dos

modelos puede proclamar que tiene la motivación conseguida por principio, es decir, por su estructura interna; los dos han de buscarla en la convicción de que es la única causa formal del aprendizaje. No se puede pensar tampoco en diferencias nacidas del tipo de actividad, porque ambas permiten el trabajo individual, individualizado, por grupos, etc.

¿Cuál es, pues, el aspecto diferenciador si existen tantas semejanzas? Sencillamente el sistema de comunicación empleado que a su vez determina la multivariiedad metódica. Si hay aspectos metódicos diferentes o montajes tecnológicos dispares, no hay que achacarlos a que la enseñanza por correspondencia es algo distinto sustancialmente a la normativa didáctica general, sino a que exige un tipo de relación instructiva genuina que la diferencia de otros modelos de enseñanza-aprendizaje. Las innovaciones metodológicas no han significado cambios rotundos en la planificación didáctica, sin embargo siempre han exigido un replanteamiento de la relación docente-discente; en una palabra, a la enseñanza por correspondencia le preocupan los modelos de comunicación. Una innovación que toma cuerpo en los últimos tiempos es la enseñanza individualizada, y sobre ella dice Legrand que no sólo hay que repensar problemas organizativos y de adaptación de contenidos a la psicología diferencial del alumno. "Se trata también, en gran parte, de las formas de relación entre maestros y alumnos y alumnos entre sí".³

El nacimiento de un método nuevo siempre reporta una nueva dinámica de comunicación entre los protagonistas de la instrucción. No es extraño que al pensar en computadoras (diseños C.A.I.) o en otros medios de enseñanza del futuro los técnicos en prospectiva predigan que el profesor no tendrá misión de transmisor de conocimientos, sino como orientador, motivador y consejero de la actividad discente. No hace falta insistir más en que todo cambio metódico reporta un cambio en los modelos y procedimientos de comunicación y es aquí, precisamente, donde hay que centrar el estudio de la enseñanza por correspondencia ya que también ella representa una innovación metodológica en el campo de la instrucción.

Los elementos que intervienen en el sistema de comunicación por correspondencia son los mismos que integran cualquier modelo de comunicación instructiva, pero varía el *método de integración* entre ellos. La diferencia, pues, centrada al máximo en la enseñanza presencial y por correspondencia, está en el modo de interacción de los elementos de los sistemas de comunicación en busca del objetivo final: la integración del

3 Legrand, L.: *Une Methode active pour l'école d'aujourd'hui*. Delachaux et Niestlé, Neuchatel, Suiza, 1971, pág. 67.

aprendizaje. Esta diferencia es la que provoca distinciones en el planeamiento tecnológico y/o metodológico, y la que da la importancia que cada una de las normas didácticas posee.

Como en todo modelo de comunicación, existe un emisor, un receptor, un mensaje y un canal a la vez que el código de uso. El emisor codifica un mensaje que emite, mediante el canal y el código, para que llegue al receptor y éste lo decodifique; es éste el momento de la comunicación. Ahora bien, la decodificación puede ser total, parcial o nula. Sólo se habla de comunicación propiamente instructiva cuando el receptor se acerca a la decodificación total. Trasvasando el problema al caso concreto de la enseñanza por correspondencia, los elementos quedarían encuadrados así:

- a. El profesor que escribe el curso impreso con las adecuadas instrucciones y recomendaciones didácticas:
Emisor que usa un código
- b. El contenido cultural del curso: Mensaje
- c. Texto impreso y envío del mismo por correspondencia: canal empleado
- d. Lectura y estudio del curso impreso; complementación de las prácticas y ejercicios, así como de las pruebas de autocontrol:
Actividad del receptor
- e. Contestaciones a las pruebas de evaluación y reenvío al profesor (emisor) que corrige, califica y vuelve a enviar al alumno los resultados: canal bidireccional de comunicación.

El último punto anotado da idea de que el sistema de comunicación en la enseñanza por correspondencia se caracteriza por su *bidireccionalidad*, es decir, con capacidad continua de ida y vuelta y, como consecuencia, con la presencia continua de un “feed-back” permanente que ajusta la transmisión y recepción (codificación y decodificación) de los mensajes a la realidad docente-discente. Es imprescindible esta puntualización ya que existen otros modelos de enseñanza a distancia caracterizados por su unidireccionalidad; tal es el caso de la radio y la televisión que, en ocasiones, suplen la laguna (más el primero que el segundo) mediante el uso del teléfono o bien echan mano de los recursos de la enseñanza por correspondencia.

Anteriormente he dicho que la diferencia entre la enseñanza presencial y por correspondencia no radica en los elementos que integran el sistema, sino en el modelo de interacción. Las ideas claves sobre el tema se resumen en estos puntos:

- 1.— Hay una realidad genuina y endógena al modelo: la comunicación no es inmediata, sino diferida en el tiempo y/o en el

- espacio.** Este aserto importa replanteamientos de la normativa didáctica.
- 2.— Tanto el emisor como el receptor están también alejados y se comunican mediante modelos simbólicos verbales-escritos, lo cual comporta todas las dificultades de lo simbólico impreso; por ejemplo, un alto nivel de abstracción.
 - 3.— El “feed-back” no da noticia inmediata del funcionamiento del sistema, tal y como ocurre en la enseñanza presencial; por tanto hay que buscar soluciones intermedias para que el alumno no avance en el aprendizaje a partir de errores. De aquí nace la necesidad de las pruebas de auto comprobación, que suplen a la evaluación continua, aunque sea el mismo alumno juez y parte de la valoración dada.
 - 4.— La lejanía tempo-espacial dificulta la motivación que surge de la pura presencia física. No hay duda que se precisa la búsqueda de nuevas estrategias motivacionales.
 - 5.— El cariz afectivo de la palabra hablada, que es constante en la enseñanza presencial, no existe en la palabra escrita o, como mínimo, no se manifiesta con tanta facilidad. La falta de afectividad dificulta la decodificación del mensaje. De aquí que la enseñanza por correspondencia tendrá que ingeniar las tácticas adecuadas para suplir la falta de calor afectivo de la palabra hablada.

Queda ya claro que la interacción de los elementos del sistema de comunicación es la causa de diferenciación entre la enseñanza presencial y por correspondencia. Sin embargo podrían surgir voces que intentaran la búsqueda de diferencias en algo más recóndito, por ejemplo entre los recovecos de la metadidáctica. No sería la primera vez que algún autor buscara la razón diferenciadora en la auto y heteroinstrucción: el primero sería patrimonio de la enseñanza por correspondencia y el segundo quedaría relegado al campo exclusivo de la enseñanza presencial. Pero desde un principio hay que rechazar este enfoque partidista del problema. El autodidactismo puro no existe porque todo discente se apoya en alguien (ideas, planeamientos, orientaciones, etc.) para realizar su aprendizaje; aun dentro del aprendizaje “cósmico” —el que se produce por el mero hecho de estar en contacto con una realidad cultural, natural o social— existe algo o alguien que muestra las realidades con un cierto orden que, en este caso, es el ordenamiento de la misma naturaleza. Más aún, cuando una persona estudia la filosofía griega sin ningún profesor presencial ni a distancia y usa solamente los textos originales de los autores clásicos, está actuando dentro del heterodidactismo: sus

profesores a distancia, tempoespacialmente hablando, son los mismos autores griegos que escribieron aquellas obras. A este modelo heterodidacta, con visos de autodidactismo lo denomina Fernández Huerta “autodidactismo híbrido”.

En la enseñanza por correspondencia hemos admitido la existencia de dos protagonistas: docente y discente. El profesor tiene la misión de planificar, plantear los objetivos, proponer las pruebas de control y desenmarañar las dificultades previstas. La misión del alumno es seguir el camino trazado en la conciencia de que durante el proceso de actividad instructiva está sólo. Es una soledad física y no didáctica, porque allí, en el mensaje escrito que le ha llegado por correo, está la explicación de los contenidos, las orientaciones pertinentes, las ayudas y las situaciones motivacionales para integrarlos. No hay duda que el modelo cae de lleno en la concepción heterodidáctica.

El error de interpretación o de confusión respecto al concepto de autodidactismo procede, en ocasiones, de la equiparación conceptual entre él y “trabajo autónomo”. Para Fernández Huerta tanto el trabajo autónomo como el aprendizaje personalizado o la enseñanza individualizada tienden a favorecer un “clima autodidáctico” en cuanto que el alumno se autoestima como “escolar capaz de aprender sin profesor”.⁴ La equivocidad radica en que equipara autodidactismo con zona de autonomía temporal, y en ocasiones metódica, que posee el alumno para desarrollar su aprendizaje. Desde otro prisma, también es cierto que el alumno que trabaja sólo tiene conciencia de ser autónomo en la actividad. Bajo la existencia de *toma de conciencia* se admite que la enseñanza por correspondencia tiene implicaciones autodidactas.

Al estudiar la zona de autonomía del alumno en la enseñanza a distancia y bajo los aspectos concretos de preparación, ejecución y evaluación, Moore⁵ encuentra ocho categorías diferentes. Como es lógico, comienzan en el momento en que el alumno prepara su programa, lo ejecuta y se autoevalúa, hasta el tipo de enseñanza a distancia en el que el alumno no tiene ningún tipo de intervención en el programa. Este último modelo no existe como tal en la enseñanza a distancia y menos aún en el diseño por correspondencia donde el alumno como mínimo lee las informaciones recibidas. Los programas más frecuentes son los que suponen la existencia de alumnos y profesor, y ambos con tareas definidas e insuperponibles; el profesor planifica el proceso y programa y el modo de control para evaluar y el alumno se limita a seguir las acti-

4 *Didáctica*. UNED, Madrid, 1976, pág. 73.

5 Moore, M. G.: “Learner Autonomy...” *Obr. Cit.*, págs. 219-220.

vidades que le marca la planificación. Además de ser el más frecuente es también el que tiene un claro matiz heterodidacta en el pleno sentido de la palabra y el más cercano a la enseñanza presencial. No es la zona de autonomía y mucho menos el sentido autodidacta quienes poseen la diferencia que venimos analizando. Siempre se retorna al modelo de comunicación y, concretamente, a la interacción de los elementos integrantes de la misma. Corresponde ahora estudiar cómo influye esta circunstancia en la norma didáctica, en la multivariedad metódica y en la planificación del proceso instructivo.

LA NORMATIVA DIDACTICA

Es aceptado universalmente que la normativa didáctica obliga hipotéticamente, lo que equivale a predicar que no hay transgresión de la moral si no se cumple. Las normas didácticas se apoyan en conclusiones probables; en ocasiones, pues, sucede que no se cumple la norma dictada. Estas razones prohíben vincular al didacta a alguna condición y, mucho menos, de matiz moral.

1.— LA DIMENSION INDICATIVA

Existen normas generales que dimanen del mismo hecho de enseñar y de la necesidad óptica de aprender. Aunque sigan teniendo carácter de hipoteticidad, el análisis de los hechos concretos bajo el prisma de estas normas ayuda a encontrar estrategias didácticas que facilitan el proceso y benefician la eficacia instructiva. La primera dimensión en la que estudiamos la enseñanza por correspondencia es la indicativa. “Al indicar —dice Fernández Huerta— formulamos normas de comportamiento auténtico para lograr estados de alerta o de vigilancia en los escolares, al señalar las vías precisas hacia el objetivo”.⁶ La presión indicativa tiene un claro matiz orientador e incluye en sí misma la dimensión mostrativa del informador.

Una situación instructiva concreta es el planteamiento de los contenidos, metodológicamente bien dispuestos y científicamente correctos, y otra la planificación docente, utilizando las técnicas adecuadas, elaborada de antemano con el objetivo de que lleguen con toda nitidez al alumno. En el primer caso no se emplea la tecnología didáctica; en el

⁶ “Acepciones y divisiones de la Didáctica”. *Enciclopedia de la Didáctica Aplicada*. Ed. Labor, Barcelona, 1973, pág. 22.

segundo es la tecnología quien rige el planeamiento. Dicho de otro modo: en el primer caso sólo se considera la dimensión mostrativa, en el segundo se centra el problema en la presión indicativa con toda su carga orientadora y aun previsoras respecto a la acción correctiva. La primera situación es ejemplo de la dominancia de los contenidos (logocentrismo didáctico); en el segundo caso es predominante el sentido paidocéntrico de la instrucción con toda la carga de sentido formativo.

Cuando el profesor-autor prepara el mensaje escrito desde el centro emisor, examina en primer lugar la idoneidad del modelo instructivo para transmitir “aquellos” contenidos a “aquellos” alumnos que, por seguir “aquel” curso, tienen una idiosincracia determinada. Hay un planteamiento inicial para acomodar el curso a las exigencias sociales (acomodación de los contenidos) y a las exigencias individuales (acomodación a los alumnos). No hay duda que se puede plantear el mismo contenido a dos poblaciones estudiantiles distintas, pero la tecnología empleada variará hasta adecuarse a cada uno de los grupos. Supongamos un curso de entrenamiento para profesores de enseñanza primaria en activo; los contenidos, en principio, parecen similares, si no iguales. Las poblaciones receptoras serán: a) maestros españoles, b) maestros dominicanos. Automáticamente, dada la formación de entrada de ambos grupos, el contenido se bifurca en dos vertientes. Por un lado los contenidos se desglosan al máximo porque la formación inicial es baja; en el otro grupo los contenidos se presentan en grandes bloques didácticos. También hay diferencias técnicas nacidas de las posibilidades de los medios a distancia: en un caso la enseñanza por correspondencia se apoyará en la radio y la televisión, además de los encuentros presenciales con los tutores, mientras en el otro sólo existirá la correspondencia y las clases esporádicas de carácter presencial. La diferencia de montaje tecnológico en una y otra población proviene de la dimensión indicativa, y más concretamente del aspecto orientador de la didáctica que se pone en marcha cuando se conoce el grupo clase y las conductas de entrada que posee, tanto esenciales como deseables.

La presión indicativa no termina en el envío del mensaje didáctico, sino que continúa en la decodificación que realiza el discente. Este momento es tan importante como el anterior en cuanto que notifica si el mensaje llega de forma adecuada o, como mínimo, de la misma manera que lo concibió el profesor-autor. Estas breves ideas dan cuenta de la importancia que la presión indicativa tiene en la tecnología de la enseñanza por correspondencia.

En la enseñanza presencial el *agente indicativo* es instantáneo; con inmediatez se puede ajustar el sistema al introducir las oportunas modi-

ficaciones. Esta ventaja proviene de la posibilidad de la evaluación continua que el profesor realiza mediante la observación sistemática, el análisis de las tareas del alumno o la aplicación de pruebas de control. De los resultados observados se introducen modificaciones, se cambia todo el programa o se continúa como se había planificado en un principio. El proceso de aprendizaje adscrito a este montaje camina con pie seguro y elimina las lagunas instructivas, los errores y las superposiciones infructuosas de información.

¿Cómo puede suplir la enseñanza por correspondencia el déficit de información inmediata? Y si se ve imposible la suplencia, ¿cómo lograr la presencia del *agente indicativo*, que es factor primordial de la eficacia? Expondré a continuación los dos procedimientos más comunes que se han puesto en funcionamiento para suplir la ausencia de ese agente momentáneo del que dispone en todo momento la enseñanza presencial.

1.1. Ejercicios de autocomprobación.

Esta actividad también denominada prueba de autocontrol, se coloca dentro del texto escrito para que el alumno la realice cuando ha hecho ya una parte del trabajo instructivo. “Permiten —dice Sarramona— la comprobación inmediata de la eficacia del aprendizaje y su presencia se justifica como refuerzo (...) y como previo a la resolución de las pruebas de evaluación que el alumno deberá remitir al centro”.⁷ En la práctica estas pruebas se ubican al final de cada tema porque se supone que, en caso de existencia de error, éste no influye decisivamente si el tiempo transcurrido es sólo una semana y al final de este período ya se pone el remedio adecuado. Cuando la temática es muy amplia, de tal forma que se prolongue su estudio más de una semana, o bien es un paquete didáctico de importancia para interpretar futuros contenidos, conviene colocar las pruebas menos espaciadamente para que el alumno tenga más momentos indicativos durante el estudio y pueda eliminar los errores, si aparecen, ampliar de otras fuentes, si es necesario, etc.

Si se cala hondo en la misión encomendada a las pruebas de autocontrol se comprende que su existencia obedece, en primer lugar, a la dicotomía entre contenidos básicos y contenidos complementarios o de mera información. La prueba se encamina a medir los contenidos básicos y, en ocasiones y por razones muy concretas, puede también incluir los contenidos complementarios. Supongamos, por ejemplo, que esto mismo que estoy escribiendo fuera objeto material de estudio por co-

⁷ *Tecnología de la Enseñanza a Distancia*. Ed. CEAC, Barcelona, 1973, pág. 22.

respondencia y que en este momento terminara el paquete informativo primero y se aplicara la prueba de autocontrol; ¿Cuáles serían los items evaluadores de los contenidos básicos? No hay duda: uno mediría el concepto de normativa didáctica, otro la diferencia entre función indicativa y mostrativa, algunos el problema del “feed-back” y no faltarían unos pocos que controlaran el concepto alcanzado sobre la misión de las pruebas de autocontrol. Dejaríamos de lado controles sobre las varias denominaciones de estas pruebas, los elementos de que dispone la enseñanza presencial para tener a punto la dimensión indicativa, etc. Todos estos contenidos se olvidan en la evaluación porque desde el principio se consideran de segundo orden: complementarios o de información.

El instrumento más frecuente en las pruebas de autocontrol es la prueba objetiva y más concretamente los modelos de Verdadero - Falso (V - F), complementación de items o elección de respuesta. No quiere esto decir que el campo aplicativo quede cerrado a otros instrumentos de control y medida (escalas, pruebas multiitems, pruebas abiertas, etc.), pero no hay que olvidar que el corrector es el propio alumno y no se le puede pedir excesiva dificultad en este menester.

1.2. La enseñanza por correspondencia supervisada

No voy a exponer aquí todo el significado de la enseñanza por correspondencia. Baste decir que en este modelo se unifica el material de la enseñanza por correspondencia, en sentido estricto considerada, con las técnicas y procedimientos de la enseñanza presencial. El caso más perfecto es cuando el alumno dispone de un profesor supervisor (actualmente llamado tutor, quizá por equivalencia con el profesor de la enseñanza presencial) que le orienta, le ayuda y le motiva a la vez que mantiene constante contacto con el profesor-autor y/o el profesor-corrector del centro a distancia. El tutor es el puente entre el centro por correspondencia y el alumno; no es necesario decir que la edad del alumno es determinante: si es alumno es muy pequeño (6 a 8 años), el tutor cargará con la responsabilidad instructiva y administrativa. Un caso concreto de la situación expuesta es el *Curso de Dibujo para niños* de la editorial CEAC (Barcelona-España); existe el libro del tutor en el que se le orienta respecto a su tarea, libro por libro y paso a paso. A cada actividad del alumno corresponden unas orientaciones al tutor. Como se habrá descubierto ya, la dimensión indicativa, en la situación presentada, es constante porque, como en la enseñanza presencial, existe la constante ayuda, orientación y motivación del tutor.

Un caso diferente y hasta contrario se da cuando la supervisión no

es permanente, sino espaciada temporalmente (semanal, quincenal o mensual): el alumno trabaja sólo, y cada cierto espacio de tiempo acude a un centro donde se encuentra con un profesor tutor y, en muchas ocasiones, con otros alumnos que estudian el mismo curso. El agente de la dimensión indicativa nace sustancialmente de los ejercicios de autocomprobación, pero existirá también una orientación concreta o bien sincrética que dará el profesor tutor en las sesiones de supervisión. En éstas, aunque el alumno conoce la marcha general de su aprendizaje por los resultados de los ejercicios de autocomprobación, pide aclaraciones, demanda consultas o contrasta pareceres. Existe, por tanto una dimensión indicativa directa (Ejercicios de autocomprobación) y una complementación en base a las nuevas orientaciones científicas o técnicas del profesor-tutor.

2. LA DIMENSION REPETITIVA

Es un hecho conocido por propia experiencia que ningún contenido cultural se integra inmediatamente con una o con pocas actividades de aprendizaje. Puede ocurrir que se interiorice, pero si no se vuelve a insistir sobre él, la acción del olvido comenzará a degradarlo hasta que desaparezca. Fernández Huerta asegura que la dimensión repetitiva es lo más genuino de la didáctica, es decir, lo que siempre le da una fisonomía singular.⁸ El aspecto repetitivo se materializa en dos conceptos que se constituyen en elementos definidores:

- 1.— La repetición obliga al docente y al discente, pero es más propia de este último. El profesor repite en sus indicaciones, orientaciones, etc., para lo que usa distintas técnicas y procedimientos, pero es más incidente en el estudio independiente del alumno. Es ya conocida la norma didáctica que relaciona la repetición docente y discente: una hora de clase magistral exige dos o tres horas de trabajo individual discente.
- 2.— Aun cuando la repetición es necesaria, ha de quedar enmarcada en su justo medio: cuando no es suficiente no se alcanzan los niveles de integración del aprendizaje; pero si es excesiva engendra el hastío discente, el aburrimiento, y como consecuencia todo un sistema antimotivacional que impedirá la integración.

⁸ "Acepciones y divisiones de la Didáctica". Obr. Cit., pág. 22.

Lo necesario, aunque no suficiente, es que exista repetición discendente, pero logrando que ésta se mantenga dentro de los límites de la actividad motivada. Si éste es el condicionamiento aquí hemos de parar mientes. Y puestos a buscar soluciones echaremos mano de dos normas didácticas de segundo orden, inspiradas en la didáctica de Dienes.

2.1. Ley de la variación múltiple perceptual

Cuando un nuevo aprendizaje bombardea nuestros sentidos y penetra en nuestra conciencia por distintos canales, es más rico en matices que si se interioriza por un solo camino. Esta normativa es consuetudinaria en la enseñanza preescolar. Centraré pues la multivariación perceptual en los tres modelos usuales de expresión-comprensión:

- a. El modelo simbólico, materializado en el lenguaje verbal y matemático. Requiere gran capacidad de abstracción, porque la relación entre el significado y el significante es puramente convencional.
- b. El modelo analógico, concretizado en el ámbito de la expresión dinámica. Como su misma etiqueta indica, existe un parecido —analogía— entre el significado y el significante, lo cual demanda una cierta capacidad de abstracción de menor cuantificación que el caso anterior.
- c. El modelo icónico, especificado en lo plástico. La relación entre el significado y el significante es tan próxima que se requiere muy poca capacidad de abstracción.

Aquí tenemos una serie de posibilidades de combinación múltiple y que plantean el proceso de aprendizaje desde distintos enfoques. Se repite el mismo contenido, pero en estructuras distintas que ahuyenta la posibilidad de hastío, que, a su vez, es garantía de integración de aprendizajes. El alumno comienza leyendo la información, estudia después un dibujo, consulta otras obras de temática similar y termina complementando un esquema. Toda la actividad ha girado en torno a los mismos contenidos, pero la variación perceptual logra la repetición adecuada sin llegar al aburrimiento.

2.2. Ley de la concreción múltiple

Según la ley anterior, al aprendizaje se llega desde distintos ángulos y por ello es más rico en matices; sin embargo ella no es suficiente para conseguir la integración del aprendizaje, aunque es necesaria en el proceso de esta consecución. Lo importante para la integración es la sín-

tesis final que elimina los comportamientos estancos, enemigos acérrimos de la interacción de los aprendizajes y frenos constantes de la transferencia instructiva.

Supongamos que el alumno trabaja un tema cuyo contenido pertenece a la asignatura de física, más concretamente a la óptica. Para el estudio de la luz dispone del material de enseñanza por correspondencia que le explicará los fenómenos ópticos, el significado de la reflexión de la luz, qué es un ángulo de incidencia, etc. Posteriormente a esta información previa, se le describe un experimento óptico que el alumno repite paso a paso, usando con corrección el material a la vez que toma las anotaciones pertinentes. También se le puede mandar material audiovisual o bien proyectarle una película sobre el contenido de estudio cuando el alumno llega al centro para compartir con el tutor y otros alumnos del mismo curso. Todo este proceso constituye la actividad discente que se enmarca en la ley de la variación perceptual. A pesar de ser necesario todo el proceso para que se produzca aprendizaje, no es suficiente; el alumno necesita también llegar a una concreción final donde todo constituya una unidad integral. Por ejemplo: “la luz está formada por corpúsculos que se comportan de forma análoga a esferas, de modo que la reflexión de la luz en un choque elástico de unos corpúsculos con ciertas superficies llamadas espejos”.

La concreción múltiple se hace indispensable en la enseñanza por correspondencia tanto en la planificación, como en el proceso y evaluación. El planificador no se limita a exponer una serie de contenidos sistematizados; completa su trabajo cuando los relaciona y complementa con contenidos anteriores. A su vez orienta al alumno para que también él busque las relaciones interdisciplinarias en el momento del proceso instructivo. Los paneles, esquemas, resúmenes, etc., son los mejores auxiliares del alumno para lograr la interrelación en la enseñanza por correspondencia. De la interrelación a la integración hay un paso simple.

La consideración de la ley de la variación perceptual y su complementaria, ley de la concreción múltiple, aporta a la enseñanza por correspondencia una normativa práctica encaminada a la solución de la problemática del material impreso. La búsqueda de dicha normativa supone la aclaración entre los modelos presenciales y por correspondencia a la par que el respeto a las leyes generales y a las normas de carácter universal. Voy a citar, a modo de ejemplo, una serie de aspectos diferenciadores que me sirven a mí para llegar al montaje de un sistema por correspondencia. La información escrita de los envíos por correspondencia no puede tener la misma disposición material y formal que en los libros de texto o de consulta; en el uso de éstos el profesor

presencial puede, en todo momento, aclarar, orientar, ayudar y motivar. Estas diferencias en los elementos esenciales del sistema exigen una concientización en el autor de información por correspondencia. Pero aún hay más diferencias: en la enseñanza presencial el profesor interrumpe su proceso para fijar la atención en los puntos claves de la temática; hace resúmenes constantes y así orienta y lleva al alumno por pequeños pasos. En la enseñanza por correspondencia se han de intercalar de alguna forma los resúmenes después de un número suficiente de información, lo cual supone la búsqueda de técnicas adecuadas ya que no siempre se encuentran estos resúmenes indispensables. El profesor presencial no debe cerrar la información sobre el cuerpo temático sin correlacionar los aspectos claves. Para ello dispone de la virtualidad de un buen resumen. Este ha de ser de un talante tal que rompa los comportamientos estancos a la vez que no sea tan repetitivo que aburra. Presencialmente no incluye dificultad, pero a distancia supone cambiar el modelo de transmisión de forma que recopile lo fundamental con un lenguaje distinto al del tema y referido en lo posible a los modelos icónicos.

Si seguimos la normativa expuesta y consideramos las circunstancias que acabo de exponer, no hay dificultad tecnológica para encontrar un modelo adecuado de presentación y elaboración del material para la enseñanza por correspondencia. No digo que éste sea el único válido; desde otros planteamientos didácticos y con otros planteamientos circunstanciales se encontrarían otros modelos válidos. Lo importante es su justificación en la norma didáctica. A continuación expongo un modelo de estrategias y material instructivo fundados en la norma didáctica.

Esta estrategia la denominamos modelo *sintético-analítico-síncrético*. Cada unidad didáctica comienza por un *esquema de contenido*; allí se encuentra la visión global del tema, los puntos más importantes y, sobre todo, las correlaciones existentes entre los contenidos. A continuación se presenta toda la información que configura el tema —*desarrollo del tema*— bajo un punto de vista analítico; cada contenido y grupos de contenido se desmenuzan hasta llegar a las unidades más simples. Pero sería peligroso un desmenuzamiento excesivo si no se vuelve a las unidades informativas con carácter significativo, es decir, con calidad de contenidos obligatorios. Por ello, a pesar de ser un momento sustancialmente analítico, se programan pequeños resúmenes, presentados con tipografía diferente para llamar la atención del alumno. Finalmente se añade el resumen final —*síncresis*— que vuelve a incidir en los contenidos con más potencia significativa. El paquete didáctico termina con los ejercicios de autocomprobación y, en ocasiones determinadas, con otras *actividades recomendadas*. Estas tienden a la adaptación al ritmo

de trabajo del alumno o a sus posibilidades temporales. La pequeña parcela individualizada está garantizada dentro de las posibilidades de la enseñanza por correspondencia. Un ejemplo de lo expuesto se lee en el apéndice primero.

No hay duda que el modelo expuesto respeta la dimensión indicativa y repetitiva de la didáctica. A estos principios generales se añaden las normas que dimanen de la actividad no presencial de ayuda y orientación, la aportación del modelo icónico como complementario, la posibilidad de comunicación con el tutor, aunque ésta sea a distancia.

La didáctica, tanto en su variante metodológica como tecnológica es imprescindible para el planeamiento, proceso y control de la enseñanza por correspondencia. La búsqueda de otros ámbitos hoy por hoy, terminaría en lo utópico o en la vuelta a lo artístico.

A N E X O

MODELO SINTETICO-ANALITICO-SINCRETICO APENDICE

- 1.— Esquema de contenido. Se elabora una síntesis inicial, compendio del tema. Sirve al alumno como orientación inicial y como panel de referencia durante el estudio.
- 2.— Desarrollo del tema. Puede hacerse el análisis de forma descriptiva solamente o apoyada en dibujos, croquis, esquemas, etc; pero lo fundamental es que existan los resúmenes de las ideas principales. En el ejemplo propuesto el desarrollo es puramente descriptivo y el resumen aparece encuadrado y con un tipo de letra distinto.
- 3.— Resumen. Es la síncrexis final. Propongo dos ejemplos: uno gráfico y otros descriptivo. Lo importante es que sea una recopilación de las ideas y opiniones fundamentales del desarrollo.
- 4.— Ejercicios de autocomprobación y soluciones. En el ejemplo adjunto se ha usado una prueba objetiva de las denominadas "V-F" por ser sencillas de contestar y rápidas en la autocorrección.

Tema VII
ACTIVIDADES

Esquema de contenido

El aprendizaje necesita la actividad del profesor y del alumno, pero lo que puede hacer el alumno no lo debe hacer el profesor.

Actividades según el sujeto que las desarrolla	Magistrales	Explicación Ayuda, orientación y motivación
	Del alumno	Trabaja Solo Socializadas
Actividades según la forma de comunicación	Simbólicas (muchísima abstracción)	Actividades verbales Actividades numéricas
	Analógicas (abstracción media)	Dinámicas: Movimiento, ritmo, melodía, mimo, pantomima, dramatización
	Ikónicas (poca abstracción)	Plásticas: Dibujo, recortado, pintura, modelado, etc.

— Todas las actividades pueden combinarse entre sí.

Las actividades, su necesidad

Ya tiene Ud. establecidos los objetivos generales; sabe cómo redactarlos de acuerdo a unas taxonomías. También los ha puesto en relación con su grupo de alumnos y los ha ajustado a ellos convirtiéndolos en objetivos específicos. Posteriormente ha sacado del objetivo el contenido general y luego ha especificado este contenido general en contenidos más concretos. Todo está a punto y todos los elementos del sistema funcionan en combinación; todos actúan en busca del mismo fin: eficacia del aprendizaje.

Hasta ahora la planificación es perfecta ya que todos los elementos están bien correlacionados. Pero ¿qué conseguiría si después de todo esto el alumno no trabajara? Nada. ¿Que se lograría si Ud. explicara aquellos puntos que el alumno no comprende? Nada. Solamente la *actividad* del profesor y del alumno hacen posible el aprendizaje.

El aprendizaje necesita de la actividad del profesor y del alumno en íntima relación.

No consideramos necesario insistir más en la importancia de este elemento del sistema instructivo: la actividad; pero antes de continuar piense que Ud. intenta lograr *una conducta nueva en el alumno y la conducta, en sí misma, ya es actividad.*

Si quiere conseguir que el alumno *diferencie*, no tendrá otra alternativa que programar unas actividades en las que el alumno *diferencie*; al principio lo hará con mucho error, pero poco a poco irá afianzando la conducta hasta llegar a dominarla con total éxito (sin error) o con el menor tanto por ciento de error.

Esta es la importancia de la actividad y su relación con los demás elementos del sistema en busca de la eficacia instructiva.

Para que vea más clara esta relación, y antes de profundizar en el tema, veamos un ejemplo en el que aparece la relación de objetivos específicos, contenidos y actividades; con el fin de simplificar dejamos los objetivos generales, grupo diana y contenido general.

Tomaremos el mismo ejemplo del tema anterior; así podrá Ud. relacionar mejor todos los elementos, tanto los que usamos en el ejemplo como aquéllos de los que prescindimos.

RESUMEN (modelo explicativo)

El alumno aprende cuando lleva a cabo una actividad. Es por tanto importante que el alumno actúe. A veces, sin embargo, el niño necesita que le expliquen las bases de unos contenidos para poder seguir trabajando. Tenemos, pues, una actividad del profesor.

La actividad del profesor que transmite unos contenidos es la explicación; el alumno no está pasivo, sino que en cualquier momento puede participar. Además de la explicación el profesor tiene una misión constante: orientar, motivar y ayudar al alumno en su trabajo.

Cuando el alumno trabaja fuera de la explicación del profesor puede hacerlo individualmente o en grupo. En el primer caso puede suceder que cada alumno se adapte al ritmo de la clase, es decir que efectúe una actividad individual; pero también puede suceder que avance a su ritmo, cumplimentando tantas actividades como sus posibilidades le permitan. En este caso la actividad será individualizada.

Pero también hemos dicho que el alumno trabaja en grupo. Cuando el número de componentes oscila entre dos y siete lo llamaremos grupo de trabajo. Estos grupos pueden formarse:

- a. impuestos por el profesor
- b. sugeridos
- c. libres

Estos grupos trabajan sobre actividades previamente programadas y que todos tienen que efectuar, otras veces se les recomienda una serie de actividades y en ocasiones se les permite que elijan libremente su campo y forma de trabajo.

Cuando el número de componentes del grupo oscila entre siete y cuarenta el grupo se llama coloquial. Las actividades que pueden llevarse a cabo son la entrevista colectiva y la discusión dirigida.

Tanto en la actividad del profesor como en la del alumno se pueden usar distintos modelos de comunicación:

- a. modelo simbólico, que engloba lo verbal y lo numérico
- b. modelo analógico, que incluye lo dinámico (ritmo, movimiento, mimo, pantomima, etc.).
- c. modelo icónico, donde entra lo plástico (dibujo, recortado, modelado, etc.).

Todas las actividades pueden combinarse y de hecho así sucede en cualquier hora de clase. Se dan actividades magistrales, individuales y socializadas que emplean todos los modelos de comunicación.

EJERCICIOS DE AUTOCOMPROBACION

Discrimine si son verdaderas (V) o falsas (F) las afirmaciones siguientes:

- | | | |
|--|---|---|
| 1.— La orientación del profesor es una actividad individualizada | V | F |
| 2.— La discusión dirigida es una actividad de grupo coloquial | V | F |
| 3.— El modelo icónico requiere mucha capacidad de abstracción | V | F |
| 4.— El grupo coloquial se caracteriza por la pasividad del alumno | V | F |
| 5.— En la actividad individual cada alumno avanza a su ritmo | V | F |
| 6.— El material disponible determina el número de componentes del grupo de trabajo | V | F |
| 7.— Las actividades plásticas ayudan a entender los conceptos verbales | V | F |
| 8.— Un objetivo específico se consigue con una sola actividad | V | F |
| 9.— El profesor explica antes de comenzar un nuevo tema | V | F |
| 10.— Se pueden combinar todas las actividades entre sí | V | F |

SOLUCIONES DE LOS EJERCICIOS

DE AUTOCOMPROBACION

Tema 7

- | | |
|-------|---|
| 7-1. | F |
| 7-2. | V |
| 7-3. | F |
| 7-4. | F |
| 7-5. | F |
| 7-6. | V |
| 7-7. | V |
| 7-8. | F |
| 7-9. | F |
| 7-10. | V |

RESUMEN (modelo gráfico)

