371,3
1
V.1
12573

REPUBLICA ARGENTINA
MINISTERIO DE EDUCACION
DIRECCION GENERAL DE PROGRAMACION EDUCATIVA
DEPARTAMENTO DE PERFECCIONAMIENTO EDUCATIVO

CICLO DE CONFERENCIAS

Prof. Dr. Hans Aebli

Prof. Marc Alain Berberat

Salón de Educación Permanente - Centro Cultural San Martín

Buenos Aires - 24 y 25 de octubre de 1983

INV 017573
SIG Foll 3713
LIB 1

REPUBLICA ARGENTINA
MINISTERIO DE EDUCACION
DIRECCION GENERAL DE PROGRAMACION EDUCATIVA
DEPARTAMENTO DE PERFECCIONAMIENTO EDUCATIVO

Profesor Doctor HANS AEBLI

Nació en Zurich (Suiza), en 1923. Estudió psicología, filosofía y pedagogía en las Universidades de Ginebra (Suiza) y Minnesota (Estados Unidos).

En Ginebra fue discípulo de Jean Piaget, de cuyas teorías se distanció progresivamente al acentuar la significación en el aprendizaje de las relaciones entre el pensar y el mundo cultural.

Se desempeñó como profesor de psicología en la Universidad Libre de Berlín, entre 1966 y 1971 y como profesor ordinario de psicología y director de la Sección Psicología del Centro de Investigación Educativa de la Universidad de Constanza.

Desde 1971 es director de la Sección Psicología Pedagógica de la Universidad de Berna, donde dirige un laboratorio de alta especialización en los estudios didácticos a partir de un modelo teórico que relaciona la organización epistemológica de la ciencia, la psicología cognitivista y los recursos de la enseñanza.

Profesor MARC ALAIN BERBERAT

Licenciado en Física y en Pedagogía en la Universidad de Berna. Hizo su doctorado con el Dr. Hans Aebli.

Nació en 1942 en Saigneléfier. Se inició como maestro primario, luego ejerció la docencia secundaria y más tarde se desempeñó en las Escuelas Normales de Bienne y Porrentruy, pasando a ocupar el cargo de Director de esta última.

Actualmente se desempeña como Secretario General Adjunto de la Confederación Mundial de Organizaciones de la Profesión Docente.

****

PLANEAR Y REALIZAR LA ACCION — Hans AEBLI

. . . . . .

La planificación en común de una tarea en el aula sigue las siguientes fases:

1) Clasificación, fundamentación y justificación de la idea del objetivo.
Las preguntas son: ¿Qué queremos? ¿Por qué lo queremos?¿ De qué modo está relacionado nuestro objetivo con el resto de nuestras ideas y objetivos?

2) Apreciación de la situación de partida. ¿Cómo es la situación? ¿Qué medios tenemos a disposición? ¿Qué podemos hacer nosotros para solucionar nuestro problema, qué pueden hacer especialistas?

3) Determinación de los distintos pasos hacia las soluciones. ¿Qué pasos se producen si planificamos a partir del objetivo final? ¿Qué condiciones deben cumplirse? ¿Hay requisitos previos? A la inversa: ¿Cómo podemos llegar, desde la situación dada, hasta el objetivo? ¿Cuáles son los primeros pasos? ¿Cuáles son los siguientes?

4) Apreciación del plan. Antes de comenzar el trabajo echamos una mirada al plan como una totalidad. Reflexionamos si está en relación con los medios de que disponemos y estimamos si tenemos posibilidad de alcanzar el objetivo propuesto, resolver el problema con éxito.

En la realización se da fundamentalmente , el siguiente orden: 1) recolección de propuestas, 2) precisación y fundamentación de quien propone, 3) estimación por la clase, 4)realización por un alumno o por el maestro, 5) examen en común del resultado.

La forma de enseñanza que describimos se caracteriza por el hecho de que el alumno resuelve relativamente solo el problema, trabaja los conocimientos relativamente solo. Es necesario que caractericemos el rol del maestro que guía la labor de los alumnos. La base para que el maestro pueda dirigir ordenada y adecuadamente el trabajo de los alumnos es el propio preciso conocimiento de las acciones a realizar. Para su propia preparación, el maestro ha pensado y ha hecho lo que el alumno debe hacer luego en la clase. Conoce por lo tanto no sólo la mejor manera de realizarlo sino que también ha reflexionado sobre las posibles variantes y sabe apreciar por ello las soluciones propuestas para alumnos y hacerlas útiles para el progreso de toda la tarea.

. . . . . .

En las reflexiones precedentes, ha quedado claro que hacer es más que pronta habilidad manual. No se trata de inculcar al alumno cualquier manipuleo. Una persona práctica no es solamente quien tiene "una mano hábil", sino quien tiene una cabeza hábil. Una persona práctica entiende lo que hace. Sabe con qué objetivo va haciendo los distintos pasos de un curso de acción y por qué son adecuados para ir logrando los objetivos parciales. También tiene una visión panorámica de la interacción de las distintas medidas que toma en orden a la consecusión del objetivo final. La estructura de su acción le resulta clara.

Los esquemas de acción no son manipulaciones: por eso el conocimiento de la acción no es un conocimiento rutinario inculcado. El conocimiento que tratamos de proporcionar no es extraño al conocimiento teórico, y a la inversa: el conocimiento teórico, del que ya trataremos, sirve al conocimiento de la acción. Esto se reconoce bien al imaginarnos que es lo que aprenden nuestros alumnos cuando han repensado y realizado el experimento de la producción de queso o cuando han construido junto con el maestro la usina. El conocimiento que le queda al alumno es mucho más que el recuerdo de tareas prácticas ejecutadas sucesivamente. Al final, el alumno tiene ante sus ojos toda una vinculación objetiva de un proceso de mejoramiento agrícola. Este proceso está ordenado en relaciones económicas, históricas y biológicas. También en el caso de la usina: un trozo de realidad física, técnica, económica, un trozo de conocimiento del mundo.

LA IMPORTANCIA PSICOLOGICA DE LA AUTOMATIZACION

La designación "operación automatizada" es en el fondo, como hemos visto, inexacta. De hecho y en verdad no se automatiza la operación, sino el manejo de los signos que expresan la operación. Se aprende de memoria la combinación de números que reproduce una operación de adición o multiplicación, se automatiza el procedimiento que corresponde a la operación de la radicación, se aprenden de memoria reglas y axiomas que expresan relaciones y formas aritméticas y geométricas de operar, etc.

En una palabra, los automatismos juegan en el campo de los significantes, las operaciones en el campo de los significados, los automatismos vinculan cifras y números, las operaciones ponen en relación representaciones de cantidades y configuraciones espaciales.

Con esto están expresadas las ventajas y los peligros contenidos en la automatización. El automatismo aligera el pensamiento y la memoria. Puede transcurrir sin que se tenga presente los significados de las cifras que se manipulan o las palabras que se dicen.

En la posibilidad de formar automatismos el hombre y en particular la escuela han recibido un regalo peligroso. Permite a los alumnos obtener determinados efectos, sin haber dominado el logro que fundamenta la clara comprensión de la cosa.
Muchos alumnos aprenden a extraer raíces cuadradas, incluso cúbicas, sin saber que están haciendo. ¡ Y cuántas proposiciones se dicen de memoria sin que el alumno las vincule con alguna idea! Durante centurias, se aprendían simplemente los libros de texto de memoria. Comprender es cuestión de suerte. Para alumnos que eran suficientemente inteligentes, se les abría un día la comprensión de lo que decían. Otros jamás lo lograban.
Pero también el alumno que ha llegado a una primera comprensión de la operación aprendida y que por consiguiente puede fundamentar por qué y para qué realiza los distintos pasos, puede caer víctima de los engaños que acechan tras los automatismos más confiables. Esto sucede cuando ni el maestro ni el libro de texto le dan la oportunidad de aplicaciones correctas, cuando, en otras palabras, sólo recibe para solucionar tareas disfrazadas que responden exactamente a la fórmula o al enunciado aprendido de memoria.

. . . . . .

Como reacción contra la memorización sin sentido y por comprensión de las dificultades que trae la utilización de fórmulas y enunciados entendidos superficialmente, se lo ha dejado cada vez más de lado. Esto es erróneo, el alumno necesita automatismos. Pero debe tener la posibilidad de volver, en cualquier momento, a su significación y tener presente las vinculaciones que constituyen su fundamento.

. . . . . .

Este texto ha sido extraído de "Doce formas básicas de Enseñar" H. AEBLI - Stuttgast, Klett, 1983.
VII. Forma básica 6: Lograr un desarrollo de la acción. Parte psicológica. La construcción y la internalización de las acciones.

VIII. Forma básica 7: Construir una operación. Parte psicológica. De la acción a la operación.

* * * * * * *