

El juego en la actividad de aprendizaje de los escolares

Chalva Amonachvili

Un sistema didáctico experimental*

Desde hace unos veinte años, vengo estudiando con mis colaboradores los problemas de los cursos inferiores de la escuela primaria. Poco a poco, hemos logrado elaborar una concepción global de la enseñanza que se aplica, gracias a un sistema didáctico experimental, en la escuela n.º I de Tbilissi, así como en algunas escuelas urbanas y rurales de la República Socialista de Georgia. En nuestro país, denominamos a veces dicho sistema enseñanza "sin notas", enseñanza a través del método de evaluación o educación por el juego. Estas denominaciones consideraban únicamente algunos aspectos de este sistema didáctico experimental, mientras que lo esencial es una relación educativa humana y personalizada entre el educador y los

alumnos. Siguiendo esta concepción elaboramos programas y manuales experimentales, así como metodologías y materiales didácticos especializados. Asimismo hemos formado al personal docente en la utilización de este sistema didáctico experimental; dicho personal se familiarizó, sobre todo, con la concepción general y los principios fundamentales del sistema y con algunos métodos de enseñanza. Se los invitó a participar activamente en la búsqueda de procedimientos y de métodos, es decir, en el perfeccionamiento de toda la tecnología práctica de una enseñanza basada en un tratamiento personalizado de los alumnos. Junto a los maestros, ejercieron funciones pedagógicas algunos investigadores que enseñaban a los niños su lengua materna y el ruso, matemáticas, música, etc. Muchos maestros colaboraron con los investigadores en la elaboración de materiales pedagógicos y de obras científicas.

* Chalva Alexandrovich Amonachvili (URSS). Rector del Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Ya. S. Goguébaschvili" del Ministerio de Educación de la República Socialista Soviética de Georgia. Director del laboratorio de didáctica experimental de ese instituto. Autor de obras sobre psicología y metodología de la enseñanza, entre las que figuran (en ruso), "Principios de la adquisición de la práctica de la escritura y del desarrollo de la expresión escrita en los cursos inferiores", "Función pedagógica y educativa de la evaluación de los resultados de los alumnos", "Enseñanza, evaluación, calificación" y "La formación del ser humano".

En la escuela experimental n.º I de Tbilissi, los investigadores del laboratorio de didáctica experimental del Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Ya. S. Goguébachvilli", dependiente del Ministerio de Educación de la República Socialista Soviética de Georgia, son directamente responsables de la enseñanza en 22 cursos inferiores experimentales, que agrupan a unos 800 alumnos en total. Más de 40 maestros participan en esta experiencia, y se ha

reservado un edificio entero para los alumnos (cursos preparatorios para los niños de seis años y los que cursan el primero, segundo y tercer año de estudios). En esta enseñanza experimental están excluidas las calificaciones, lo que obliga a recurrir a otras motivaciones, como la evaluación de fondo, la auto-evaluación y la evaluación colectiva que se insertan, sin excepciones, en el proceso cognoscitivo. Mencionaremos más adelante otros tipos de motivación. La experimentación del método permitió formar a los niños a partir de los seis años y, también, definir un método de trabajo especialmente adaptado a este grupo de edad; entre otras innovaciones, instauramos una semana de cinco días hábiles (con el sábado y el domingo libres) y clases de duración reducida (35 minutos) en todos los cursos. Todo ello fue consecuencia de una importante transformación del proceso de aprendizaje propiamente dicho.

Ya hemos tenido ocasión de presentar a los lectores de *Perspectivas* algunos aspectos de este sistema pedagógico experimental [Amonachvili, 1979]. Intentaremos ahora exponer e ilustrar mediante ejemplos uno de los mecanismos psicodidácticos de nuestra enseñanza experimental, en concreto la interdependencia entre el juego y las actividades de aprendizaje. Pero es importante prevenir al lector desde ahora: el problema de las relaciones entre el juego y el aprendizaje en la educación es tan complejo que, sin duda, encontrará discutibles algunas de nuestras teorías. Esta probabilidad es tanto mayor cuanto que resulta imposible exponer íntegramente nuestros puntos de vista y argumentos en un artículo. Por ello, rogamos al lector interesado que se remita a las publicaciones especializadas sobre el tema [Amonachvili, 1983; 1984].

El problema

Dos tipos de actividad, el juego y el aprendizaje, desempeñan un papel particularmente importante en la vida del educando. Desde siempre, la pedagogía se ha planteado la siguiente pregunta: ¿cómo integrar el juego y el estudio en el proceso de aprendizaje? Existen tres respuestas a este interrogante: enseñar utilizando el juego y jugando; alternar el juego con un trabajo intelectual complejo; excluir el juego del proceso de aprendizaje, que no es una diversión y no lo será nunca. He aquí, en la práctica, las concepciones existentes sobre las relaciones entre el juego y la enseñanza, siendo la tercera versión la más frecuentemente practicada dentro del sistema escolar tradicional. En la formación de maestros para los primeros años de estudio, el juego sólo se presentaba excepcionalmente como una forma de actividad cognoscitiva. No obstante, en los últimos decenios, se ha ido poniendo cada vez más de manifiesto la necesidad de un proceso pedagógico centrado en el desarrollo, en el niño y en el interés por el estudio y la adquisición independiente de conocimientos. ¿Cómo resolver el problema? Es evidente que el juego no permite al niño adquirir unos conocimientos teóricos sistematizados. Es también evidente que, al serle impuesto, el proceso de aprendizaje no provoca en él gran entusiasmo por el estudio. Por último, el acercamiento artificial del juego y de la enseñanza no proporciona, tampoco, los resultados esperados.

¿Por qué hemos hablado de juego al mencionar la necesidad de reformar el proceso de aprendizaje? Para plantear correctamente el problema, convendría hacer un análisis psicológico de algunos

aspectos, a nuestro juicio esenciales, del juego y de la enseñanza.

¿Qué es, entonces, el juego? ¿Por qué constituye una necesidad para el niño y, sobre todo, en qué casos el niño considera el juego como tal?

Acercas de la motivación que impulsa al niño a jugar, existen múltiples teorías. Algunas lo explican por el hecho de que el niño necesita liberarse de un exceso de energía. Suele decirse que, a través del juego, el niño manifiesta su necesidad de actuar y de dar rienda suelta a su imaginación. Se afirma también que, gracias al juego, el niño aprende a conocer el mundo que lo rodea, etc. Según otra hipótesis, el juego es una manifestación de funciones psíquicas del niño aptas para desarrollarse y que, por ello, tienden a entrar en acción. Si el niño se siente cautivado por un juego, realiza la tendencia de algunas funciones a desarrollarse; cuando pasa a otro juego, abandonando el primero, esto implica que otras funciones entran en acción. Si el niño abandona definitivamente un determinado juego, ello significa que las funciones que se ejercitaban en ese juego han concluido su desarrollo o que, gracias a una nueva actividad lúdica, están pasando a una fase más avanzada.

Esta concepción de las tendencias funcionales [D. N. Uznadzé, 1967] no explica, quizás, todo el mecanismo de la aparición del juego, pero permite extraer de él un aspecto psicológico esencial, sin el que el niño no percibe el juego como tal. De hecho, el juego brinda a las funciones dispuestas a entrar en actividad la posibilidad de manifestarse libremente. A este respecto, los niños georgianos utilizan una expresión reveladora literalmente: "No quiero jugar más, he terminado de comer el pan." Esto

significa que el niño comienza y deja de jugar con toda libertad ("quiero", "no quiero"). Forzar a un niño a jugar es privar al juego de todo el sentido que tiene para éste. El juego no soporta imposiciones, porque lo suscitan funciones destinadas a desarrollarse. Poner deliberadamente esas fuerzas en acción o bloquearlas mediante coacción provocará en el niño numerosas reacciones negativas. Así pues, la base psicológica del juego es el sentimiento de la libertad de elección. Además, el niño elige un juego y un juguete que tienen, habitualmente por su contenido, una significación social, es decir, que imitan el modo de vida pasado, actual o futuro de la gente. En el transcurso de una actividad lúdica continuada, el sentimiento de la libertad de elección ("quiero", "no quiero") adquiere en el niño carácter de necesidad, y toda actividad que percibe como manifestación de una elección libre le proporciona placer y alegría. Una actividad acompañada de este tipo de sensación moviliza en él todas las fuerzas para la realización de la misma, y le da posibilidades de manifestarse totalmente y sin trabas.

Esto no impide que el juego vivido como expresión de la libertad de elección, exija un esfuerzo de voluntad, obligue a superar dificultades o logre evitar todo lo que provoca en el niño sensaciones desagradables. El juego existe, precisamente, para permitir que las fuerzas del niño, en plena evolución, encuentren sus límites y, superando las dificultades, puedan alcanzar un verdadero desarrollo. Si el juego no le exigiera un esfuerzo de voluntad, ni le impusiera una tensión física e intelectual y únicamente le proporcionara sensaciones agradables, no podría contribuir al desarrollo de todas las energías

funcionales con que la naturaleza ha dotado al niño ni a la formación y desarrollo de nuevos atributos de la personalidad (conocimientos, capacidades y automatismos, experiencia). En consecuencia, la característica psicológica principal del juego es que se produce sobre un fondo psíquico general caracterizado por la libertad de elección. Es una manifestación de la personalidad del niño que lo ayuda a concentrarse y a orientar su voluntad hacia un objetivo concreto. Sin esta motivación, no tiene ganas de jugar y ya no percibe la actividad lúdica como un verdadero juego.

Pasemos ahora a la enseñanza organizada por la escuela. Ante todo, podemos decir que, desde una cierta óptica, la enseñanza es un proceso coactivo. En primer lugar, porque un adulto impone al niño, desde el exterior, el objeto de estudio, que adopta la forma de un sistema de conocimientos teóricos. El objetivo de este proceso es movilizar y desarrollar, con una orientación determinada, las funciones y las fuerzas psíquicas necesarias para la educación y la formación de la personalidad del niño, de conformidad con los ideales de desarrollo económico, cultural, científico y técnico de la sociedad. Esto significa que el niño no elige la orientación que se da a sus esfuerzos ni los objetos a los que deben aplicarse, sino que es el adulto a quien se ha encomendado su educación el que elige. En segundo lugar, el proceso de aprendizaje está organizado por la sociedad; el espacio reservado al libre despliegue de las energías es tanto más limitado cuanto que, en una sociedad desarrollada, la enseñanza es obligatoria para todos los niños hasta una determinada edad y que los métodos de enseñanza y aprendizaje vienen dados desde el exterior. Ello obedece,

evidentemente, al deseo de racionalizar al máximo el proceso de adquisición de conocimientos y de que sea lo más fructífero y, en consecuencia, lo más breve posible. Hay todavía una tercera razón, a saber, que el proceso actual de enseñanza es esencialmente imperativo, porque se parte de la idea que, si no hubiera coacción, sería imposible incitar a los alumnos a aprender. Las modalidades y los medios de aplicación de este carácter imperativo se han ido modificando a lo largo de las diversas etapas de la evolución histórica del sistema escolar. Incluso el sistema de enseñanza actual ha heredado ese carácter imperativo a través de sus diferentes transformaciones, así como unos medios de llevarlo a la práctica, que han ido perfeccionándose gradualmente. El carácter imperativo de la enseñanza impregna la actividad del pedagogo y su relaciones con los alumnos. En este tipo de sistema, la actitud del maestro está determinada por su función. El maestro explica, cuenta, muestra, demuestra, dicta, pide, exige, comprueba y evalúa. Los alumnos deben escuchar atentamente, observar, aprender de memoria, ejecutar y responder. Pero, ¿qué sucede si el alumno no quiere comportarse así? En tal caso, el maestro puede recurrir a toda una serie de sanciones y de medidas coercitivas especiales, entre las que ocupan un lugar importante las *notas*, que sirven a la vez de incentivo y de escarmiento en el proceso pedagógico. El empleo de estos métodos hace que la enseñanza sea el punto de convergencia de fuerzas enfrentadas: los educadores, que tienen a su favor la experiencia a intenciones buenas y nobles y que están revestidos de un poder que la sociedad les confiere, fuerzan a los alumnos (por su propio bien, evidentemente) a asimilar conocimientos, a aprender; en cuanto a los educandos, a quienes cuesta comprender cabalmente

las buenas intenciones del pedagogo, suelen percibir la actividad de éste como "atentatoria" contra sus necesidades reales y su personalidad.

Este tipo de enseñanza desarrollaba sólo una parte de las posibilidades del niño. Las capacidades, las formas de actividad y las cualidades personales que se manifestaban dentro de ella se han considerado durante mucho tiempo como características psicológicas, de esa edad e independientes de la estructura de la enseñanza y del aprendizaje. En los últimos 20 o 25 años, gracias a sistemas de enseñanza experimentales que se basan en otros principios y que modifican, de manera más o menos clara, las características fundamentales de los diversos componentes de la educación (relación maestro-alumnos, contenido de los programas, métodos de enseñanza, etc.), investigadores soviéticos han logrado reunir nuevos datos sobre las posibilidades y peculiaridades psíquicas del niño. De ello se desprende que el niño manifiesta antes de lo que se pensaba una aptitud para el pensamiento abstracto y la actividad independiente compleja, la capacidad de captar el sentido de generalizaciones teóricas y de asimilar rápidamente los conocimientos, etc. Se ha visto que el niño, lejos de querer evitar las dificultades que se plantean durante el proceso de asimilación de conocimientos, las busca.

Así pues, nos hallamos frente a una paradoja: el niño es capaz de apasionarse por el estudio y de superar conscientemente las dificultades del aprendizaje, revelando al mismo tiempo sus facultades sumamente diversas y en constante desarrollo; pero la enseñanza actual no lo tiene en cuenta y prefiere seguir el camino trillado que hemos llamado sistema coercitivo.

En definitiva lo que hay que conseguir es que el escolar, obligado a asimilar un conjunto de conocimientos durante un determinado periodo de aprendizaje, *considere la obligación de instruirse, que la sociedad le impone, como una tarea libremente elegida.*

Podemos ahora presentar las fuentes de una pedagogía concebida como una ciencia y como un arte de la educación.

Concepción

¿Podemos lograr que el escolar asocie el proceso de enseñanza, que es por principio coercitivo y obligatorio, a la misma sensación de libre elección que tiene con respecto al juego? Quiérase o no, cuando el niño está en la escuela no tiene derecho a decir "estoy harto" ni a abandonar el aula; nadie le permite obrar a su antojo. La denominación misma de "alumno" la obliga a someterse a determinadas reglas, a realizar las tareas previstas por los programas de enseñanza y a aprender el contenido de los manuales. Es difícil ver cómo podría elegir.

No obstante, consideramos que es posible preservar, en el alumno, esa sensación de libertad de elección durante el proceso de enseñanza. ¿En qué condiciones puede lograrse esto? Enumeramos algunas a continuación.

EL NIÑO TIENE UNA VERDADERA PERSONALIDAD

En el juego se revela, precisamente, como persona. Para no atentar contra la personalidad del alumno, es necesario que

el proceso de enseñanza (al igual que el juego) tenga en cuenta la totalidad de su vida, de sus aspiraciones y de sus necesidades. Es fundamental que, a lo largo de la enseñanza, el niño no deje de experimentar el placer que le ofrece la sensación de enriquecer cada vez más su vida y de satisfacer sus intereses y necesidades cognoscitivos en pleno desarrollo. La enseñanza dará sentido a su vida si se la orienta desde su *punto de vista*, que comprende diversas tendencias hacia el desarrollo, la independencia, la afirmación de sí mismo, el conocimiento, etc.

LAS FACULTADES COGNOSCITIVAS DEL NIÑO NECESITAN DESARROLLARSE

Hay que entender este desarrollo como un proceso que consiste en superar dificultades cada vez más complejas. Esto significa que, en su fuero interno, el niño está dispuesto a hacer frente a las dificultades que pueden surgir en el proceso de adquisición de conocimientos e, incluso, que lo desea. Afrontar las dificultades inherentes al aprendizaje es una *necesidad* que se deriva de la predisposición a entrar en acción de las facultades cognoscitivas. Dicha necesidad se manifiesta libremente, no sólo en las actividades que consisten en aprender, memorizar, recordar y repetir, sino ante todo, en las actividades de desarrollo personal, basadas en la asimilación, el dominio, el descubrimiento y el ejercicio del propio juicio. Estas actividades de desarrollo personal generan las condiciones más favorables para el libre ejercicio de las facultades cognoscitivas en desarrollo, al igual que el juego es el terreno más propicio para el funcionamiento de otras facultades.

COOPERACIÓN EN EL PROCESO COGNOSCITIVO

En la actividad cognoscitiva, el niño desea cooperar con el maestro de igual a igual y sobre la base del respeto de su personalidad. Cualquiera que sea la parte de imaginación en un juego, el papel que decide desempeñar el niño en él o el compañero que tenga, el niño toma el juego muy en serio y quiere que las relaciones entre los participantes se ajusten a unas reglas. Si el maestro adopta una actitud respetuosa y abierta hacia el niño y se muestra dispuesto a cooperar con él, el alumno infiere que su propio punto de vista se toma en cuenta y que, por lo tanto, puede encontrar en el maestro un compañero serio de su "juego" cognoscitivo.

Así pues, una enseñanza que cree en los niños esa sensación de libre elección debe basarse, a nuestro juicio, en los siguientes principios:

- el proceso de enseñanza debe desarrollarse en un clima general de buena voluntad, confianza y respeto mutuo;
- el docente debe lograr la cooperación de los niños y hacerlos participar en la actividad creativa;
- debe procurarse que los niños puedan elegir libremente entre materiales de enseñanza que tengan un mismo valor pedagógico, aunque un valor subjetivo diferente;
- debe satisfacerse la necesidad del niño de realizar actividades de desarrollo personal y garantizar también el desarrollo de todas sus facultades cognoscitivas;
- es importante habituar al niño a que ejerza por sí solo una actividad cognoscitiva creativa. Este sentimiento de libertad de elección que debe darse a

los niños está, pues, directamente relacionado con la orientación del proceso de enseñanza. Es evidente que si el maestro mantiene una relación "imperativa" con los alumnos, no logrará hacerlos participar plenamente y por su propia voluntad en las actividades cognoscitivas propuestas ni que se sometan gustosos, de buena gana y por propia voluntad (como en el juego) a su influencia pedagógica. Es indispensable recurrir a un sistema de relaciones pedagógicas capaces de interesar al alumno, así como adoptar un enfoque personal que permita motivarlo, para lograr su participación voluntaria en su propio aprendizaje.

El éxito de este sistema de enseñanza depende, en gran medida de la personalidad del maestro. En efecto, ya no se trata simplemente para éste de dominar la asignatura que enseña y de conocer las leyes pedagógicas y psicológicas del desarrollo del niño de los diversos grupos de edad. Debe ser capaz de ponerse en el lugar de los niños y, como decía N. K. Krupskaya, "meterse en su pellejo". Debe saber jugar con ellos como un igual y dirigir sus juegos; ser actor al mismo tiempo que pedagogo; tener una actitud optimista hacia cada niño y ayudar a cada uno a adquirir confianza en sí mismo; considerar a los niños como pequeños "adultos" y establecer con ellos

relaciones serias y abiertas; por último, debe querer a los niños y confiar en la eficacia de la pedagogía que practica. Un indicio importante de la aptitud profesional del maestro es el afecto sincero que le tienen los niños.

Experiencia

Intentaré describir, a continuación, algunos de los métodos que aplican los maestros de las clases experimentales y que, en nuestra opinión, permiten a los alumnos de primaria tener la sensación de que gozan de libertad de elección en el proceso de aprendizaje. Hay que señalar, no obstante, que esa sensación no procede únicamente de la aplicación de estos métodos y de otros similares, sino que es producto de todo el sistema experimental de aprendizaje de los niños, tan complejo como diversificado. Al exponer los métodos, he optado por la primera persona, ya que son fruto de mi experiencia pedagógica personal, acompañándolos de algunas explicaciones. Sin embargo, me ha sido imposible dar a cada uno de estos métodos una denominación que exprese lo que verdaderamente son. Por ello, prefiero limitarme a numerarlos.

PRIMER MÉTODO

Lo utilizo para ayudar a los niños de seis años, que empiezan la escuela primaria, a aprender a analizar la estructura de la palabra. El análisis estructural de la palabra es la base de la formación de otras aptitudes más complejas: la lectura y la expresión escrita. En primer lugar, enseño a los alumnos a reconocer el sentido de una palabra, que pronuncio alargando artificialmente las sílabas y modulándolas, como por ejemplo "ba-a-a-r-r-co-o-o-o" y les enseño a pronunciar la palabra de la misma manera. Esto les ayuda a recordar la palabra y a descubrir en ella la sucesión de sonidos. Es posible, también, enseñarles a recordar los sonidos por medio de fichas: se pronuncia la palabra lentamente y separando las sílabas; los sonidos se perciben de manera clara y

concretizan inmediatamente, es decir, que se colocan las fichas correspondientes unas junto a otras [D. B. Elkonin, 1978]. Partiendo de esta actividad preparatoria, realizo con los niños muchos ejercicios diferentes relacionados con el análisis estructural de las palabras. Indico previamente el sentido de algunos gestos que voy a realizar con la mano durante el ejercicio. Doy a éste todo el ritmo, el buen humor y la expresividad que requiere. He aquí un ejemplo.

Estoy frente al tablero, como un director de orquesta. Extiendo hacia delante la mano derecha, lo que significa: "¡atención!", y digo en voz baja:

- ¡Voy a pronunciar una palabra a-1-a-r-g-á-n-d-o-l-a y vosotros tenéis que reconocerla!

A continuación bajo aún más la voz y pronuncio lentamente, separando las sílabas y modulándolas:

- ¡P R O-O-O M E-E-E T-E-E O-O-O!
(Pausa). Llevo el dedo índice de mi mano izquierda a la boca, lo que significa: "¡no os apresuréis a responder!" A continuación, viendo que casi todos los alumnos han resuelto el problema, bajo la mano izquierda y hago un gesto brusco con la derecha, como si intentara atrapar en el aire la palabra pronunciada a coro por los niños. Este gesto brusco de la mano significa: "¡Hablad juntos, en seguida y en voz alta!"

- ¡Prometeo! grita la clase.

Paso inmediatamente a otro ejercicio. Hago una seña con la mano: "¡atención!", y susurro, con aire misterioso y sin precipitarme.

- He inventado una palabra... La primera letra es L...

(Pausa). Doy a los alumnos tiempo para recordar esta letra y comprender el sentido del ejercicio.

- La segunda letra es una U (pausa)... la tercera una C (pausa)... la cuarta...

Finjo estar un poco confundido y haber olvidado algo.

- Sí, la cuarta es una E y la quinta una R...

Cada vez que pronuncio una letra, los niños colocan la ficha correspondiente y reproducen la sucesión de sonidos. En este caso, las fichas permiten leer: "LUCER" y, por supuesto, adivinan fácilmente la palabra en la que he pensado. Les cuesta no gritar; pero saben por experiencia que, si gritan el ejercicio se interrumpe (al igual que en el juego, cuando el compañero infringe las reglas). Por ello, deben contenerse. Este proceso tiene, además, otra característica: no he indicado un ejercicio preciso a los niños. No saben qué deben hacer con su hallazgo. La alegría de haber descubierto una palabra "secreta" los incita a pronunciarla y a gritarla con fuerza. Como lo sé, les hago una señal para que se callen y continúo:

- Y la sexta letra... (reflexiono como si no pudiera recordarla)... adivinad vosotros mismos cuál es la sexta letra de esta palabra y decídmela...

(Pausa). Doy a los niños tiempo para que comprendan que no deben pronunciar la palabra, sino solamente su última letra. A continuación, hago un gesto con la mano derecha y los niños gritan en coro:

- ¡O!

Pero, de todas formas, parte de la clase pronuncia siempre la palabra entera:

- ¡LUCERO!

Esto crea una jocosa animación, como suele suceder en todo juego de grupo cuya regla consiste en despistar a un participante.

Paso rápidamente a otro ejercicio.

- ¡Ahora, poned las manos como si fuerais a beber en ellas!

Los niños hacen este gesto. Esa copa les servirá para que no "se desparramen" las letras de la palabra que les daré para analizar.

- ¿Qué tipo de palabra debo escoger?
¿Fácil, difícil?

- ¡Difícil! ¡Elija una palabra difícil!

- ¡Bien!... POBLADO. Decid esta palabra en las manos...

Cada niño articula la palabra escuchándose a si mismo.

- Yo digo que hay seis letras en esta palabra. ¿Tengo razón?

- ¡Sí! responden algunos.

- ¡No! protestan muchos más. ¡No hay seis letras, hay siete!

- ¡No es posible! ¡PO-B-L-A-D-O!

Cuento las "letras" con mis dedos y encuentro seis.

- ¡Ya veis que hay seis letras! Sigamos.
Digo...

Pero los niños no me dejan continuar.

- ¡No, hay siete, hay siete!... ¡No ha contado bien!

Me explican cómo deben contarse las letras de esta palabra y me demuestran que, en realidad, tiene siete. "Reconozco" mi error.

- ¡Perdón! Tenéis razón, sigamos...
Digo que la tercera letra de esta palabra es una B.

- Sí.

- Que la cuarta letra es una L.

- Sí.

- Que la quinta letra es una E.

- No, una A.

- Pero, ¿no he dicho A?

- ¡No, ha dicho E! Etc.

SEGUNDO MÉTODO (CON DIVERSAS VARIANTES)

Utilizo este método para desarrollar en los pequeños la actividad mental y la imaginación. Es particularmente eficaz cuando se utiliza en matemáticas. Su

aplicación en el primer año de estudios es, más o menos, así:

Ordeno a los niños, de manera inesperada (en general, en medio de la clase):

- ¡Apoyad la cabeza en el pupitre!...
¡Cerrad los ojos!

A continuación les dicto *en voz baja y con un tono que despierte su curiosidad*:

- ¿Qué ejercicio os pongo? ¿Uno fácil o una difícil?

- ¡Difícil! Responden casi siempre los niños, también en voz baja.

- Bien... ¡Escuchad con atención!... imaginad un cuadrado... ¿Cuál puede ser la dimensión de uno de sus lados si su perímetro es de 8 centímetros?... Indicadme la respuesta con los dedos.

Los niños calculan mentalmente y, sin abrir los ojos ni levantar la cabeza, me muestran el resultado con los dedos. Paso *rápidamente* entre las filas y, tocando ligeramente con la mano los dedos levantados de cada niño, les hago saber si han hallado o no la respuesta correcta. Al mismo tiempo, digo con voz suave y alentadora: "¡Sí!... ¡Es exacto!... ¡Bravo!". O bien susurro al oído de algunos: "No, no es correcto, presta atención." Hago todo esto en pocos segundos y paso inmediatamente a otro ejercicio, no sin antes ordenar a todos que bajen las manos.

Hago que los niños permanezcan en esa postura (ojos cerrados y cabeza baja) durante tres o cuatro minutos. Entre tanto, pueden realizar de cuatro a seis ejercicios.

En los cursos siguientes no es obligatorio pedir a los niños que apoyen la cabeza en el pupitre y que indiquen los resultados con los dedos. El interés del ejercicio radica en otro aspecto: los niños que tienen los ojos cerrados y que están, por tanto, en "la oscuridad", muestran al

maestro sus hipótesis y sus cálculos. He aquí un ejemplo, tomado del segundo año de estudios.

- ¿Queréis trabajar en la oscuridad?

Los niños suelen acoger muy favorablemente esta propuesta.

- Cerrad los ojos... pensad en tres cuadrados iguales. El perímetro de cada uno es de 2 cm. Ahora, comprobad mi razonamiento. Coloco los tres cuadrados uno junto a otro y obtengo un rectángulo. ¿Es posible?

- ¡Sí!

Al mismo tiempo, dibujo la figura en el tablero.

- Calculo el perímetro del rectángulo así obtenido. Si el perímetro de cada cuadrado es de 2 cm, el perímetro del rectángulo formado por los tres cuadrados será de 6 cm. ¿No es cierto?

- ¡No!

- ¿Por qué?

- Hay que restar de esos 6 cm la longitud de los lados que se encuentran en el interior. No forman parte del perímetro del rectángulo.

- Muy bien, de acuerdo; en ese caso, voy a resolver el problema de otra forma... Imaginad estos cuadrados dispuestos uno junto a otro. Dentro del rectángulo así obtenido, descubro dos segmentos... Espero que vosotros también los hayáis encontrado en la oscuridad ¿Es así?

- ¡Sí!

- ¿Cuál es la longitud de cada uno de esos segmentos que son, en realidad, los lados de uno de los cuadrados?

- ¡Cada uno es igual a $i/2$ cm!

- Entonces, debo restar de la suma de los perímetros de los tres cuadrados la longitud de esos dos lados, es decir, i cm, de modo que el perímetro del rectángulo es de S cm. ¿Es eso?

Algunos niños están de acuerdo conmigo y otros no. Sin abrir los ojos, dibujan en el aire rectángulos y tratan de

calcular el perímetro de otra manera. Uno de ellos afirma que debe restarse la suma de la longitud de cuatro lados y no de dos.

- Pero, ¿por qué? digo, fingiendo estar en desacuerdo. ¡Pero si hemos puesto juntos tres cuadrados, y no cuatro!

- Pues bien, colocamos primero dos cuadrados lado a lado de modo que tenemos en el interior dos lados cuya longitud no hay que contar para el cálculo del perímetro del rectángulo... A continuación, agregamos un tercer cuadrado... y es lo mismo...

Y el niño dibuja todo esto en el aire, sin abrir los ojos...

Doy también tiempo a los demás para expresarse y explicar su solución. A veces digo a los niños:

- ¿Preferís seguir resolviendo el problema con los ojos abiertos, ya que es tan difícil?

Generalmente no quieren. Y tras haber buscado la solución del problema "en la oscuridad" y mentalmente, la comprueban de la manera habitual, es decir, abriendo los ojos y trazando figuras en el tablero. Esto permite precisar las figuras imaginadas y las operaciones realizadas mentalmente.

TERCER MÉTODO

Puede emplearse en todos los primeros cursos y en distintas asignaturas. Ayuda al maestro, ante todo, a dar a cada niño la posibilidad de resolver problemas por sí mismo; y por otra parte, permite una comunicación individual entre el maestro y el alumno y mantener con él, en cierto sentido, una charla confidencial.

Se inscriben en el tablero, dentro de un círculo, letras que, combinadas de manera diferentes, forman palabras distintas. Me dirijo a los niños de seis años, con tono festivo:

- Mirad, todas las letras de una palabra se han desparramado por el tablero. ¿Podéis decirme cuál es esta palabra? El que lo sepa, que me la diga al oído.

Levantando la mano, los niños me piden que vaya hacia ellos; me acerco rápidamente a unos y otros. El niño me toma por el cuello y me susurra la palabra que ha encontrado. Según la solución, yo también le susurro: "Sí, eso es, ¡bravo!", o "No, sigue pensando, has olvidado una letra". Cuando la mayoría de los niños me han "confiado" su respuesta, digo a la clase:

"¡Debe haber un malentendido: Unos me dicen una palabra, otros otra, e incluso algunos una tercera! ¿A quién debo creer?"

Los niños deben entonces justificar sus puntos de vista y yo estoy "obligado" a ponerme de acuerdo con ellos.

CUARTO MÉTODO

Este método permite desarrollar en los niños de corta edad el espíritu crítico, la reflexión y el autodomínio. Puede utilizarse en todos los cursos inferiores con diversos materiales y puede adoptar la forma de un juego o de un debate.

En una parte del tablero puede verse la fábula de Saba-Sulkan Orbeliani (clásico de la literatura georgiana de los siglos xvli y xviii), *La tortuga y el escorpión*: la tortuga y el escorpión, que se han hecho amigos, salen juntos de viaje y llegan a la orilla de un río, que tienen que cruzar. El escorpión está triste por no poder hacerlo. La tortuga le dice: "Súbete a mi espalda y yo te llevaré." El escorpión obedece. Apenas ha entrado la tortuga en el agua, el escorpión comienza a picarle en la espalda. La tortuga pregunta: "Hermano, ¿qué haces?" El escorpión responde:

"¿Qué quieres que haga? Preferiría que no fuera así pero es nuestra naturaleza, estamos obligados a picar tanto al amigo como al enemigo." En la otra parte del tablero, oculta por una cortinilla, se halla el final de la fábula: "La tortuga se sumerge, tira el escorpión al río y le dice: 'Hermano, tampoco me gusta esto, pero por naturaleza, si no mojo inmediatamente el lugar en que me han picado, se inflamará y me moriré'."

- El final de la fábula está escondido detrás de esta cortinilla, digo a los niños del segundo año de estudios. ¿Podéis adivinar cómo la concluye el autor?

Los niños están, por supuesto, indignados por la conducta del escorpión y proponen sus propias versiones del final de esta fábula, es decir, que se esfuerzan por adivinar lo que está escrito detrás de la cortina. Pero, por mi parte (y es lo esencial del método), trato de justificar al escorpión y empiezo a discutir con los niños: "¡Y qué podía hacer el escorpión, si ésa es realmente su naturaleza!" "No, a mí me parece que la tortuga ha actuado mal, era amiga del escorpión y lo tiró al río!". "¡El escorpión también es un ser vivo, no debería haberlo matado!" Y cuanto mayores son mi obstinación y mi seriedad en la defensa del escorpión, poniendo en tela de juicio la opinión de los niños de que el mal no debe quedar sin castigo, con más pasión y convicción discuten ellos mis argumentos y se esfuerzan por hacerme cambiar de opinión, por explicarme su punto de vista y demostrarme que estoy equivocado.

En otro caso, puedo proponer a los niños (del segundo y tercer año de estudios) que me dicten el procedimiento para resolver un problema matemático y apunto en el tablero lo que me dicen, pero cometiendo algunos errores: de forma, de

fondo, evidentes o disimulados. Esto provoca en los niños el deseo de corregir lo que escribo, de volver a controlar toda la operación para descubrir el error cometido y de explicarme por qué es un error. Al mismo tiempo, tengo que poner en duda el fundamento de sus correcciones, mostrarme confuso y, finalmente, ponerme de acuerdo con ellos y darles las gracias por haber corregido lo que yo había escrito.

QUINTO MÉTODO

Se invita a los niños a ayudar al maestro con sus consejos y opiniones, a elegir algunos elementos de la enseñanza. Por ejemplo, entrego a cada uno (sobre todo en el segundo y tercer año de estudios) el texto de dos poesías y les pido que me ayuden a decidir cuál de ellas deberán aprender. Los niños empiezan por comparar las poesías; sus opciones difieren. Entonces discuten, argumentan y generalmente piden que se permita a cada uno aprender la poesía que le agrada. Les doy también la posibilidad de elegir los problemas y ejercicios de matemáticas. Les pido su opinión sobre los temas que debería preparar para las próximas clases, sobre la manera de diversificar los cursos, etc.

SEXTO MÉTODO

Para fomentar el interés de los niños por la lectura, propongo a los alumnos de todos los cursos inferiores que fabriquen, cada uno, un librito. El texto está impreso en una hoja de papel entera y no doblada. El niño debe doblarla, poner una tapa, dibujar las ilustraciones del texto en páginas separadas, explicar algunas palabras mediante notas al pie de página y escribir, por último, algunas preguntas relacionadas con el texto y agregar sus comentarios e impresiones personales.

Luego de haberlos preparado de esta forma, los niños traen sus libritos a la clase para mostrarlos y los que se consideran mejores se exponen en un anaquel. Cada niño puede también pedir al maestro un segundo librito, para leerlo y decorarlo.

Es imposible convertir el proceso de aprendizaje en un juego sin correr el riesgo de empobrecer su función profundamente social o de desvirtuar el desarrollo y la formación que se quiere proporcionar a los niños. No obstante, es posible atenuar el aspecto coactivo del proceso de aprendizaje y superar el obstáculo que supone, orientando la enseñanza de manera tal que produzca en los alumnos la sensación de libertad de elección que constituye, para el niño, el elemento esencial del juego. Se les puede dar esta impresión durante el proceso de aprendizaje, presentando los ejercicios y las actividades de forma que se aproximen al juego, estableciendo con ellos relaciones abiertas y una colaboración de igual a igual, como entre los participantes en un juego, pero, ante todo, manteniendo con ellos relaciones humanas y personalizadas; dicho con otras palabras, poniéndose en el lugar de los propios niños. Si partimos de estas bases, la motivación de la actividad cognoscitiva del educando surge de su inclinación natural al estudio que, a su vez, se ve fortalecida por la confianza que tiene en el maestro. De manera análoga al juego, este tipo de motivación lleva al alumno a ejercer libre e intensamente sus facultades cognoscitivas.

Referencias

AMONAGHVILI, Ch. A. 1979. La enseñanza mediante el método de la evaluación. *Perspectivas*, vol. IX, n.o 3, P. 387-392.

-1983. *Hola, niños* (en ruso). Moscú,

Prosveséenie.

-1984. *La función educativa de la evaluación del aprendizaje de los alumnos*. Moscú, Pedagogika.

ELRONIN, D. B. 1978. *La psicología del juego* (en ruso). Moscú, Pedagogika.

UZNADZÉ, D. N. 1967. *Obras*. Tomo V: *Psicología del niño. La psicología de la edad escolar* (en georgiano). Tbilissi, Nauka.