

AULA ABIERTA

REVISTA DEL
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

«AULA ABIERTA deja libre el vano de su puerta para que no quede fuera ningún tema relacionado con la responsable e imperiosa transformación educativa, que sería gravemente falseada si fuera a ser distinta sólo por el vocabulario movilizado o por el recurso a los espectaculares instrumentos técnicos de nuestros días.

AULA ABIERTA para que su puerta practicable facilite la posibilidad de renovación de los contenidos tradicionales y contribuya a la cualificación constante de los propios educadores.

AULA ABIERTA a todos aquellos cuya preparación y cuyas experiencias transmisibles pudieran mejorar cualitativamente la labor de los demás compañeros.

AULA ABIERTA, en fin, en cuyo ámbito nos presentamos juntos compartiendo la inquietud diaria de afanes profesionales, de hecho esencialmente idénticos para todo el profesorado, cualquiera que sea el nivel en el que se sirve a la Sociedad.»

(De «Presentación», n.º 1-2,
B. ESCANDELL BONET)

SECCIONES:



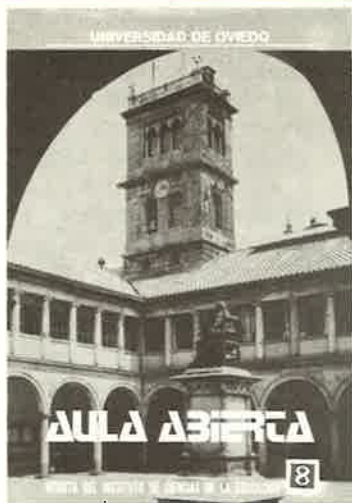
1.—ESTUDIOS Y NOTAS incluye artículos sobre las diversas temáticas de las Ciencias y de las Técnicas de la Educación referentes a todos los niveles educativos.



2.—INFORMACION aporta noticias y datos sobre las actividades del Distrito y de otras entidades y organismos que trabajan en investigación educativa y formación del profesorado.



3.—DOCUMENTACION inserta textos normativos, bibliografías temáticas, reseñas de libros y referencias sobre material didáctico.



CONSEJO DE DIRECCION

PRESIDENTE:

BARTOLOME ESCANDELL BONET, Director del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

MIEMBROS:

ELOY BENITO RUANO, Catedrático de la Universidad de Oviedo.

ENGRACIA DOMINGO GARCIA, Jefe de la División de Investigación del ICE de Oviedo.

FRANCISCO ELOSUA ROJO, Rector de la Universidad Laboral de Gijón.

AGUSTIN ESCOLANO BENITO, Director Adjunto del ICE de Oviedo.

MARIANA IGLESIAS ROZAS, Catedrática del Instituto «Juan del Enzina» de León.

ELENA LUQUEZ CUERVO, Inspectora Jefe de EGB de León.

MARIO DE MIGUEL DIAZ, Jefe de la División de Orientación del ICE de Oviedo.

DIRECTOR:

TOMAS DE LA A. RECIO GARCIA, Catedrático del Instituto «Alfonso II» de Oviedo.

ADMINISTRACION:

Quintana, 32. OVIEDO.

DISTRIBUCION:

ATENAS LIBROS, 19 de Julio, núm. 12. Oviedo.

SUMARIO

DICIEMBRE 1974. N.º 8

ESTUDIOS Y NOTAS

El ocio, tema educativo, por José Antonio Pérez-Rioja	4
La utilización de films en la enseñanza del inglés, por Secundino Villoria Andreu	9
Modelos cibernéticos de aprendizaje, por Maximiliano Fartos Martínez	23

INFORMACION

Actividades del I. C. E.	27
Previsiones para el segundo trimestre	27
El profesor Escandell, subdirector general de centros universitarios del Ministerio	28
La doctora Engracia Domingo, jefe de la división de investigación del I. C. E.	28
Relevo en la jefatura de la Inspección de E. G. B. de Oviedo ...	28
Programaciones del C. O. U	29
Otras actividades	30
Conmemoración del centenario de Pedro Poveda en Asturias	30
Informe sobre las comisiones de profesores de Bachillerato	31
I Asamblea provincial de la familia en Oviedo	32
La Academia Bávara de perfeccionamiento del profesorado	35

DOCUMENTACION

Bibliografía sobre programación educativa	38
Recensiones	40
Normativa Legal	47

ADVERTENCIA

«AULA ABIERTA» NO ASUME NECESARIAMENTE LOS PUNTOS DE VISTA DE SUS COLABORADORES.



EL OCIO, TEMA EDUCATIVO

JOSE ANTONIO PEREZ-RIOJA
Director de la Casa de Cultura de Soria

Cualquier adolescente, cualquier joven se podrá preguntar dónde, cuándo y cómo se le han inculcado sus hábitos de diversión o entretenimiento. La respuesta será, muchas veces, confusa, si no negativa, porque con más frecuencia de la deseable, ese adolescente, ese joven habrá adquirido tales hábitos en la misma calle, al azar de sus propias correrías infantiles.

He aquí, sin duda, uno de los fallos más lamentables de la sociedad de nuestro tiempo, en el que cabe la mayor parte de la culpa a la familia y, en buena medida también, a la rutina de los métodos educativos tradicionales que, más bien, han sido hasta ahora de enseñanza de diversas disciplinas, pero en los que apenas ha tenido entrada el cultivo de la personalidad.

Pese al positivo cambio que, en general, se observa hoy en los sistemas educativos a escala mundial, todavía se hace preciso un giro, a veces casi

de 60°, en la mentalidad de numerosos educadores, entendiéndose por tales a los propios padres, en primer término, y luego, a los docentes de todos los niveles, si es que, sinceramente, queremos entender y, sobre todo, llevar adelante la educación en su más amplio y pleno sentido de cultivo y desarrollo integral de la personalidad. «Menester es el hombre entero», decía ya a fines del siglo XVI un ilustre humanista español. Pese a los casi cuatro siglos transcurridos desde entonces, sigue hoy siendo una norma pedagógica, viva y actualísima, aquella hermosa frase de Alonso López Pinciano.

Por ello, creo que, entre otros, el del ocio merece una especial atención como tema, y aún preferiría decir, como quehacer educativo.

Hoy tan sólo voy a exponer aquí las premisas de tema tan amplio y profundo como éste en los tres aspectos siguientes: **Ocio y negocio, Tiempo libre y ociosidad, Educación y ocio.** En alguna otra ocasión, quizá vuelva a ocuparme de nuevos aspectos, como el de una **Programación para un ocio digno.** Pero ése podría ser el tema de un próximo estudio, puesto que, por su extensión, rebasaría los límites normales de este trabajo.

OCIO Y NEGOCIO

El ocio es tan antiguo como la Creación, ya que se produce en el séptimo día de ésta, cuando el Sumo Hacedor lo destina al descanso, con el sabio y divino propósito de gozar de la contemplación de todo lo creado, pues como afirma la Sagrada Escritura (1), el Señor «gozándose en las obras que había hecho», vió que «era bueno cuanto había hecho». Con sólo interpretar en su recto sentido estas palabras bíblicas hallaremos el verdadero significado de **ocio**, cuyo significado (del latín **otium**) es **reposo.**

La relación ideal **ocio-educación** es, asimismo, de antigua y clásica estirpe, si observamos que la significación pri-

migenia de **escuela** (del griego *scholé*) es, también, **ocio** o **descanso**, entendido como un reposado cultivo del espíritu.

Si reflexionamos sobre la clara luz que nos ofrecen ambas etimologías, comprenderemos inmediatamente que la educación hasta ahora al uso ha tenido casi únicamente en cuenta el estadio más elemental o rudimentario, el de enseñar o transmitir unos conocimientos —a menudo, con toda una pesada carga de memorismo y de rutina— pero sin llegar —como meta, como ideal— a un reposado goce o cultivo del espíritu, que tal y no otro es —según hemos visto— el significado de **ocio**, y en su más amplio y hermoso sentido también, el de la escuela griega, el de la educación.

El hombre, quizá por su misma limitación, ha dado siempre sus primeros pasos hacia lo material o lo inmediato. Y en la educación ha ocurrido como en tantas otras actividades: se ha dirigido hacia la instrucción, hacia la enseñanza o la comunicación —más externa que profunda— de unas disciplinas, de unos conocimientos empíricos o heredados, generación tras generación. La necesidad de aprender unos conocimientos utilitarios para el posterior ejercicio profesional en cualquier actividad manual, técnica, burocrática o intelectual ha primado, y prima todavía, sobre la más alta o idealista necesidad de una formación integral de la personalidad individual, lo que, por otra parte, en países acentuadamente individualistas como los latinos, supone un grave retraso —con un cúmulo de dificultades, insuperables no pocas veces— para el pleno desarrollo de la educación cívica o colectiva.

En mi opinión —y hace años que me preocupo y aún me ocupo en estos problemas(2)— creo que es urgente e inaplazable que, a escala mundial, se considere el ocio como una meta educativa, pero no relegándola a una asignatura más dentro del cuadro de materias de cualquier nivel de estudios,

sino como una aspiración permanente, que, en sus gradaciones y matices adecuados a cada nivel de enseñanza, signifique una constante y doble preocupación: educativa y social a la vez. Y que, por ello, pueda ser algo paralelo a la impartición de las enseñanzas, especialmente en las llamadas tareas extraescolares o complementarias, concebidas hasta aquí más como un plausible deseo legislativo o teórico que plasmadas en un logro generalizado y eficaz.

La otra cara para entender el **ocio** en su plenitud de sentido es, como paradoja o contraste, su negación, es decir, la falta de ocio (en latín, el **ne otium**) de donde procede nuestro castellano **negocio**, o lo que es igual, el trabajo, el quehacer, la cotidiana ocupación de cada cual.

Si no sólo se estudia y se trabaja por el hecho de vivir, sino que se vive para estudiar y trabajar, no lo es menos que el joven estudia y el adulto trabaja y aun se afana para tener ocio. Se esfuerza, en suma, para alcanzar el ocio, que ya consideraba Sócrates como la más alta conquista del hombre, conquista que, en opinión de otro gran filósofo griego, Aristóteles (3), era el punto cardinal en torno al cual gira todo lo demás. En este sentido y en el antes apuntado —señalado por el **Génesis**—, la plena e ideal realización del ocio sería un culto o una fiesta, o dicho de otro modo, una atadura con Dios: religiosidad, de una parte, y de otra, descanso y goce del espíritu. Por eso, quizá, ha posido afirmar un ilustre sociólogo y pensador de nuestros días, Pieper (4), que «el ocio humano implica la detención aprobatoria de la mirada interior en la realidad de la Creación». Como he dicho yo mismo en otra ocasión (5), «el hombre, por otra parte, anhela de un modo natural la felicidad, a la cual asocia, también de manera instintiva, su afán de ocio. Ocio y felicidad son, pues, camino y meta en el largo y penoso recorrido de la Humanidad hacia su bienestar. Dios, único ser que por su mera existencia es feliz, sería

el grado máximo al que pudiera aspirar nuestro innato deseo de felicidad»...

No resulta extraño, por lo tanto, que, desde los tiempos más remotos, el hombre haya considerado el ocio como una portentosa adquisición para su vida.

TIEMPO LIBRE Y OCIOSIDAD

Pero, no resulta menos extraño que, a medida que va progresando materialmente la sociedad actual, resulte cada vez más difícil el uso digno del ocio. Si este problema —el de su empleo— lo ha tenido planteado la humanidad desde sus comienzos, aún más ahora, cuando el avance portentoso de la técnica y el progresivo desarrollo de industrialización y mecanización de la vida auguran, para un futuro inmediato, una reducción cada vez mayor de la jornada de trabajo y, consiguientemente, un incremento paralelo de las horas destinadas al descanso.

Crece, por lo tanto, en proporciones progresivas, el tiempo libre, pero no crece de manera acompasada a la capacidad del joven o del adulto para canalizar, racional, armoniosa, serenamente, esas horas, cada vez más amplias, de descanso. Como dijo Goethe, nada hay más difícil para el hombre que emplear bien sus horas de asueto. Sin duda alguna, porque es entonces cuando puede hacer un uso pleno de su libre voluntad o albedrío, y las más de las veces, no está preparado para ello. Y es que no se suele usar prudente, racional, sensatamente, del ocio. En general, se abusa de él, se malgasta, cuando no se le pervierte o prostituye. Y entonces, surge la ociosidad.

Dijérase que el ocio actual es muy distinto al de otras épocas, porque el mayor tiempo libre del que el hombre dispone para su disfrute, su mayor avidez para divertirse —que es, etimológicamente, separarse de sí mismo—, y la prisa que siente por gozar de cuanto le rodea —goce o disfrute que su mayor nivel material de vida le van

haciendo más asequible— le sumen en una febril actividad de enajenación que le aleja del reposo placentero y creador que pudo tener en otras épocas aún no demasiado lejanas de nosotros.

Esa prisa, esa avidez, esa mayor facilidad material para gozar hoy de cuanto nos rodea producen ya en el niño, y sobre todo en el joven de nuestros días, un prematuro cansancio, ignorado o apenas sentido en otros tiempos. Podría afirmarse que, cuando otras generaciones algo anteriores a las más jóvenes de hoy estaban «de ida», con una sana y simplista alegría de vivir, las más recientes generaciones del momento presente están ya «de vuelta», y a veces incluso cansadas, aburridas, como si la vida no pudiera ofrecerles ningún aliciente.

Por otra parte, la vida es hoy, en general, más fácil y uniforme por el influjo de la máquina y de la técnica, así como por el fuerte impacto de los medios de comunicación social, ya que unos programas televisivos estereotipados y unos «slogans» publicitarios van mermando, de forma creciente e incluso insospechada, la capacidad de iniciativa individual. Se da hoy, como no se había ofrecido nunca, un ocio masificado, un ocio «standard», en el que cae —como en una trampa— una sociedad cada vez más despersonalizada e indiferente, cada vez más inerte o pasiva para decidir una elección o tomar un rumbo propio en sus cada día más frecuentes horas de asueto.

Dijérase que al hombre-masa de hoy «le viven su vida» en la barra del bar americano, en la pantalla grande del cine o en la más pequeña del televisor, en el campo de fútbol o en cualquiera otra parte del limitado horizonte espiritual que le circunda.

«El hombre nace libre —decía Rousseau— pero vive con cadenas». Las cadenas del hombre actual son las máquinas sorprendentes y las maravillosas técnicas que él mismo ha creado. Las máquinas y la técnica han ido más aprisa que su propia educación y que

su propio espíritu, y le dominan. Como un primitivo o como un niño grande ante un juguete deslumbrador, el hombre de hoy se siente pueril y elemental ante la técnica que le subyuga, ante el adocenamiento, cuando no el mal gusto, de películas o de anodinos programas televisivos, y obedece a ciegas también, ante el disimulado ordenancismo publicitario que le lleva a comprar éste o aquel otro producto.

La ociosidad de nuestro tiempo no es tanto el no hacer nada o el erróneo o descarriado uso del ocio, sino muchas veces la inercia, la pasividad o la mostrenca estupidez del hombre-masa que le incapacita para un uso consciente, personal y correcto del ocio. De ahí el aburrimiento de muchos jóvenes que se sienten hastiados, porque no han sabido o no han hecho el esfuerzo de buscarse a sí mismos, viviendo en cambio en un mimetismo continuado o en un desasosiego que les lleva a buscar placeres o sensaciones extraños y casi siempre desproporcionados a la edad y a las más sanas o naturales aptencias.

EDUCACION Y OCIO

La sociedad de hoy reclama, con más necesidad que nunca, una especial atención al problema del empleo del tiempo libre. La sociedad, como hecho histórico, constituye un estadio esencial en la evolución de la cultura y ha de velar por el equilibrio y la convivencia entre personas. No es algo fijo e inmutable, sino que ha de ir cambiando con el tiempo. Es, por lo tanto, un equilibrio inestable entre multitud de fuerzas dispares y cambiantes. Y tiene una función trascendental: la misión educadora, normativa y adaptadora. En este sentido, la sociedad de hoy debe tener exigencias fundamentales: 1.^a Fomentar el desarrollo de la personalidad; 2.^a Facilitar en lo posible el logro de la felicidad; y 3.^a Promover y defender los valores humanos y la cultura.

Se hace, pues, imprescindible la

«educación del ocio», o lo que es lo mismo, la búsqueda de una sana y racional canalización del ocio. Y, sobre todo, en ese paso de la niñez a la juventud, en ese período de la vida llamado adolescencia, difícil tránsito en el que la chica o el muchacho conservan todavía muchos rasgos de la mentalidad infantil sin poseer aún el sentido de responsabilidad, pero sí con impulsos nuevos —a veces larvados, a veces exigentes— como el instinto o la curiosidad sexual, o como los afanes de emancipación, de libertad o de notoriedad. El peligro es, naturalmente, el descarrío derivado de la inmadurez de su estructuración mental y de la inseguridad de sus caracteres, oscilante no pocas veces entre lo consciente y lo inconsciente.

El ambiente de nuestro tiempo, por otro lado, ofrece a los adolescentes algunos extremos especialmente negativos, como la arreligiosidad o relajamiento de valores morales y espirituales, la indiferencia y, a menudo también, la falta de ilusión.

Los padres han perdido o relajado en gran parte, más aún que su autoridad tradicional —excesiva y contra-productiva no pocas veces— su prestigio moral y su auténtica responsabilidad de padres —de padres-amigos, de padres-educadores—, sin duda porque muchos de ellos ambicionan e incluso practican una vida más muelle o diversiva, desentendiéndose a menudo de sus obligaciones paternas, abandonando o relegando a segundo plano la vida familiar, queriendo compensar con regalos materiales, dinero o concesiones fáciles las diversiones de sus hijos —no conocidas a veces y mucho menos, orientadas o discretamente vigiladas— el calor o el afecto auténtico que les regatean.

No se puede olvidar que el ser humano —y, sobre todo, el niño y el adolescente— viven en una constante necesidad de afecto. Y esa hoy tan frecuente carencia afectiva suele dar lugar a muy variados trastornos. Como mal ejemplo que invade a todos los

países, y con nombres tan diversos que su enumeración se haría larga en un muestrario de idiomas diferentes, lo que en el nuestro se viene llamando «gamberrismo», primer paso —a veces— de una posible delincuencia, y cuya raíz más profunda, es la falta de afectividad familiar.

Si después o paralelamente —como suele ser frecuente— el niño y el adolescente sólo hallan en los centros de enseñanza, por excelentes que sean, una monótona sucesión de clases, sin hallar —y esto siempre es difícil— profesores «de entusiasmo», «animadores» de su espíritu, orientadores de gustos o aficiones latentes aunque todavía dormidos, profesores en fin que, además de comunicarles unos conocimientos abran cauces para su curiosidad artística, científica o literaria, el problema para esa necesaria y ya urgente canalización del ocio se nos aparece desde edades muy tempranas y con el peligro, a menudo, de que, confiado al libre albedrío o al azar cotidiano de cada joven, pueda tomar caminos erróneos.

El ocio, como tema, o mejor aún como preocupación y ocupación educati-

va, merece en la sociedad de hoy —y todavía más mirando hacia el futuro— una atención creciente.

Será preciso, desde ahora, pensar y delinear la figura del **profesor de ocio**, del orientador, del psicólogo que nos guíe hacia el más digno encauzamiento de nuestras cada vez más numerosas horas de asueto.

Porque, hoy más que nunca, la persona necesita, en su medio ambiente circundante y desde los primeros instantes de la vida, seguridad y afectividad. Por otro lado, el desarrollo de la personalidad, dentro de una sociedad en pleno dinamismo, ha de hallar una inmediata respuesta en el sistema educativo, que por eso mismo y por su propia naturaleza, es también cambiante y dinámico.

El problema del ocio, en suma, es un hondo problema de educación individual y colectiva. Hay que ir, con paso firme y seguro, hacia una auténtica educación del tiempo libre para gozar de lo que, traduciendo una conocida expresión latina, llamaríamos «ocio con dignidad».

NOTAS

(1) Génesis, 1,31.

(2) Pérez-Rioja, J. A.: *Hacia una educación de la lectura*, en «Revista de Educación», 1961, n.º 130, págs. 257-260; Id.: *La televisión como problema vital y educativo*, en «Revista de Educación», 1962, n.º 146, págs. 409-413; Idem: *Hacia una educación del ocio*, en «Revista de Educación», 1963, n.º 152, págs. 267-

270; Id.: *Educación y desarrollo económico*, Madrid, 1964 («Páginas de la «Revista de Educación», n.º 38»).

(3) *Política*, 8, 3.

(4) *El ocio y la vida intelectual*, Madrid, 1962, cap. I.

(5) Pérez-Rioja, J. A.: art. antes cit., *Hacia una educación del ocio*, pág. 267.

LA UTILIZACION DE FILMS EN LA ENSEÑANZA DEL INGLES.

UN PROYECTO EN EL AREA «LISTENING/SPEAKING»

SECUNDINO VILLORIA ANDREU

Catedrático de Inglés INEM

«Juan del Enzina» de León

En los primeros días de febrero de 1974 una de las Librerías de Ann Arbor (Michigan, U. S. A.) puso en circulación el folleto «Films for EFL Practice» del que es autora Joan Morley. En él da forma y sistematiza los estudios que durante tres largos años ha realizado en colaboración con los profesores y alumnos del «English Language Institute» de la Universidad de Michigan. Como participante en el proyecto y por el gran valor práctico que éste tiene, deseo exponer brevemente las líneas maestras sobre las que se asienta dicha experiencia educativa y que puede servir para llevar a cabo otra similar en nuestros centros de ICE, con beneficiosa incidencia en la formación del profesorado de idiomas y en una mejor enseñanza de los mismos.

ORIENTACION DEL TEXTO

El libro de Joan Morley está pensado como cuaderno de trabajo, «work-book», para los alumnos que asisten a las clases de los «English Language Institutes» de las universidades americanas. Estos Institutos Universitarios de Idiomas tienen reconocida fama internacional por la alta calidad de la enseñanza impartida, el prestigio de su Profesorado, la importante labor investigadora que en ellos se lleva a cabo y por los resultados que consiguen.

Sin entrar en el estudio de la especial estructura de estos Centros de enseñanza, sí quiero hacer notar tres directrices de los mismos a las que el libro se acomoda en su estructura y distribución. En primer lugar la orientación de los cursos y la filosofía de la enseñanza impartida. Los alumnos que van a estudiar Inglés a ellos son todos ex-

tranjeros, tienen una edad mínima de 18 años y les guía una finalidad precisa: ingresar en una universidad americana o adquirir un diploma que avale sus conocimientos del inglés para su posterior entrada en el campo de la enseñanza, los negocios o la vida profesional. Alumnos que han pasado la «edad crítica» del aprendizaje de una segunda lengua, de que habla Lenneberg (1) y que están fuertemente motivados. Su condición de extranjeros, su edad y la motivación que tienen hacen que la enseñanza allí impartida se apoye intensamente en estos especiales condicionantes psicológicos. Condicionantes que pueden jugar un papel más importante en el aprendizaje que la inteligencia y la aptitud para las lenguas de estos alumnos (2). A esto se debe que los temas que el libro trata estén cuidadosamente seleccionados y se orienten a provocar una motivación integrativa en la cultura y modo de vida americanos. A la vez que se evita todo tipo de recelo personal o cultural, abre las puertas a una comunidad de la que la lengua es el pórtico de entrada y el vehículo de mutuo entendimiento. Junto a esta orientación integrativa de la en-

1) Eric H. Lenneberg señala el período de tiempo comprendido entre los 12 y los 13 años como «edad crítica» en el aprendizaje de una segunda lengua. Según él a partir de esta edad el cerebro no tiene la plasticidad que ha tenido y que hace que el niño aprenda más, mejor y con menos dificultades. A la «adulthood biológica y lingüística» se unen los estadios finales de la conformación de los límites definidores de la personalidad del niño, hasta ahora fluctuantes. Razones biológicas y psicológicas que hacen que la enseñanza de los idiomas deba ser distinta según vaya dirigida a menores de 12 años o a los que hayan superado esta edad.

2) Aparecerá en breve bajo el título «Variables afectivas en el aprendizaje de una lengua extranjera» un extenso estudio que estoy terminando, en el que se tratan con detenimiento todos estos condicionantes psicológicos.

señanza, que ha demostrado ser de un inmenso valor práctico, se procura por todos los medios posibles evitar cuanto pueda herir en lo más mínimo la estima personal que de sí mismo tiene el alumno. En esta enseñanza se ha desterrado todo tipo de corrección, ya sea lingüística o humana.

Orientación positiva de una filosofía de la enseñanza que capitaliza sobre las cualidades humanas y personales del que aprende, y le ofrece además la apertura y participación en los valores y cualidades de otra comunidad cultural a través de unos hábitos lingüísticos.

En segundo lugar, el libro se acomoda a la organización de la enseñanza en estos Institutos. Los cursos que en ellos se imparten son todos ellos intensivos. Las clases se distribuyen de la siguiente manera: cuatro horas diarias de información personal en el laboratorio de Idiomas.

Con el fin de tratar la lengua desde todos los ángulos posibles, y al mismo tiempo, cada una de las clases atiende a una de las conocidas cuatro «skills». El English Language Institute de la Universidad de Michigan imparte las siguientes clases diarias: «reading», «Writing», «structure» y «listening→speaking». Cada una de las áreas es impartida por un profesor, a quien los años, las experiencias y la propia investigación hacen un experto en la materia que enseña.

El terreno de Joan Morley es el «listening/speaking». De aquí que la específica orientación del libro y la utilización de las películas estén dirigidas hacia esa área en exclusiva. No deja la autora de ofrecer sugerencias de cómo sacar provecho de esta experiencia para incidir en el área de la escritura, el dictado y la lectura, pero pone todo su énfasis en la enseñanza de las dos «skills» antes citadas.

Finalmente el libro se adapta a la duración de los cursos que en los English Language Institutes se imparten. Normalmente éstos no se prolongan más allá de las 15 semanas de que

consta un semestre americano, con el fin de hacer que coincida con el normal currículum y horario de las demás clases de la Universidad y trabajo del Profesorado. Se suele impartir un curso de ocho semanas cuando las circunstancias y las necesidades de los alumnos así lo requieren. El proyecto que presenta Joan Morley consta de 12 temas. De esta manera cubre el programa del curso más largo y ofrece la posibilidad de una selección para el más breve.

No obstante esta estructura y orientación del libro destinado a cubrir unas necesidades específicas de unos alumnos, un área delimitada y una extensión del curso, ofrece valiosísimas aportaciones para la enseñanza del inglés principalmente en el bachillerato y para adultos.

Primeramente vamos a examinar los objetivos que se propone el proyecto que presentamos, para luego estudiar el plan general de trabajo, la selección de las películas, la estructura de cada una de las lecciones y terminar con una exposición práctica de cómo presentar éstas en clase.

OBJETIVOS DEL PROGRAMA

Hoy se dispone de bastante material para enseñar a leer y escribir en los niveles intermedios y avanzados, algo menos para la conversación, y donde se nota un gran vacío es en el área de la comprensión auditiva. Lo poco que hay queda reducido a ejercicios de reconocimiento de sonidos y repetición de frases, y fragmentos sueltos sobre los más dispares temas. Ninguno de ellos está pensado para cubrir los auténticos objetivos del proceso de escuchar y comprender lo que se oye: escuchar para (comprender) localizar los hechos más importantes y las ideas centrales, escuchar para poder analizar y evaluar los distintos temas, y finalmente escuchar como parte integrante del proceso de comunicación humana.

Se precisa, pues, un material que lleve al alumno de una forma continua y progresiva, desde un extremo del pro-

ceso —identificación de sonidos y frases— hasta las complejidades de comprender y seguir el mecanismo intelectual de formación de ideas, juicios y análisis en que aquél culmina. No se puede esperar milagros de la utilización masiva e indiscriminada de material auditivo. Para que éste produzca los objetivos esperados se debe estudiar, antes de su utilización, los fines específicos que se esperan de él, inmediatos unos y otros a conseguir a larga distancia; y finalmente la progresiva dificultad de los mismos.

El programa que presentamos, programa en el que han tomado parte más de 2.000 alumnos y 60 profesores, viene a llenar este vacío. Ha probado ser un instrumento valioso para la enseñanza práctica de esta área de la lengua, cumple los objetivos previstos y es una experiencia interesante tanto para los profesores como para los alumnos.

Dos son los principales fines que se propone este programa. El más importante y primero es proporcionar al alumno de inglés, de una forma sistemática y realista, la manera de desarrollar su habilidad para escuchar, practicar la lengua de un modo espontáneo y finalmente aprender nuevas palabras dentro de un contexto definido.

En este amplio objetivo podemos señalar unas metas específicas tales como la de presentar una situación práctica, y a la vez interesante por su problemática, en la cual los alumnos puedan practicar una **comprensión auditiva y tomar notas** de lo que oyen. Esta situación proporciona a la vez tema para una discusión controlada en clase en la cual los alumnos pueden participar de una forma espontánea y de esta manera desarrollar su **fluidez de expresión**. El material escrito que introduce las distintas películas ofrece una oportunidad para que los alumnos **perfeccionen su pronunciación** mediante la lectura de los textos que se ofrecen y de las listas de palabras tomadas de los films y que serán la base del **estudio de un vocabulario** amplio, uti-

lizado en un contexto vivo y significativo.

El segundo de los fines del programa es el de dotar a los alumnos de inglés de una información amplia y selecta de temas actuales que destacan por su importancia y resonancia internacionales. Algunos están dedicados a la exposición de la cultura y modo de vida de la sociedad americana en la que el estudiante de inglés pretende integrarse.

PLAN GENERAL

Han sido muchos los profesores que han utilizado el material de este proyecto durante los tres años que ha durado su definitiva puesta a punto y redacción. Junto a las películas aquéllos recibieron un esquema general de cómo utilizar esos medios audiovisuales. Sin embargo se dejó a su plena libertad la adaptación de las líneas maestras del proyecto a las necesidades específicas de sus alumnos, a la idiosincrasia del profesorado y a la particular manera de impartir la enseñanza de cada uno. Con las muchas sugerencias aportadas por éstos y de las conclusiones de las encuestas hechas entre los alumnos, se confeccionó un plan general de trabajo.

Este plan es el mismo para cada una de las películas del programa y lo sintetizamos en los cuatro puntos siguientes:

- 1.—Ofrecer una ambientación y una preparación al tema que se va a tratar mediante la exposición de un material extenso y seleccionado. La finalidad del programa es «enseñar», es decir preparar al estudiante y orientarlo hacia una mejor comprensión auditiva. Que sepa escuchar con toda la amplitud y difícil problemática que este proceso entraña. No se pretende comprobar sus conocimientos sobre un tema determinado o examinar sus logros lingüísticos.

Esta preparación se logra mediante la labor selectiva y orientadora del profesor en clase, y, sobre todo, con

la colaboración del propio alumno. Tanto este programa como cualquier otro tipo de enseñanza que se imparte en una Universidad americana —y esto parece ser filosofía de todo sus sistema educativo— se apoya, me atrevería a decir, en un 80 % en la labor a realizar por el alumno fuera de las cuatro paredes en que se imparte la clase.

2.—Proyectar la película, como mínimo, dos veces dentro del plan semanal en que está pensado este programa. Y siempre fijando un fin específico en el que el alumno debe poner toda su atención. Nunca pasar las películas de este proyecto sin conocer, de una manera clara y precisa, hacia donde orientar la capacidad de escuchar. Conviene graduar estos objetivos que deben abarcar desde la sencilla captación de la idea central o el mensaje que pretende transmitir, así como buscar respuestas a unas preguntas señaladas de antemano. En un estadio más avanzado ser capaces de dar respuestas adecuadas a las posibles preguntas del profesor o de los compañeros del grupo, o recoger material para tratar algunos de los temas propuestos para la discusión. Finalmente la más difícil de las tareas será el escuchar y tomar notas de una manera sistemática y fiel.

3.—Hacer seguir cada una de las proyecciones con un ejercicio de preguntas y respuestas dirigidas al individuo o al grupo, orales o escritas. En los niveles intermedios se deben utilizar serie de preguntas sencillas en una discusión controlada, sobre la temática general de la película. Los alumnos más avanzados pueden participar en debates abiertos con temas fijados de antemano, en los que pueden expresar libremente sus opiniones personales e ir más allá de los límites de la película.

4.—Aumentar el material que presenta el texto de trabajo con hojas a multicopista o ejercicios espaciales. Estos ejercicios extraescolares sirven para cubrir alguna laguna, reforzar determinados puntos difíciles o impor-

tantes y suplementar los conocimientos. En los niveles intermedios se deben presentar ejercicios adicionales de vocabulario o frases escritas con vistas a un posible dictado y una mejor comprensión del tema a tratar. Para los más avanzados se puede pensar en una interview a compañeros o amigos sobre temas especiales sugeridos en la proyección, ejercicios escritos sobre ciertos aspectos de la misma, y otros trabajos sacados del material que presenta el libro de clase.

Este plan general ofrece las ideas claves para un estudiado y sistemático tratamiento del tema o unidad. Sin embargo no pretende ser algo rígido y de necesario cumplimiento. El profesor puede y debe adaptarlo a las particulares necesidades de sus alumnos, necesidades lingüísticas o culturales, y a su propio estilo de enseñar. Así, por lo que respecta a la proyección de las películas, habrá profesores que crean oportuno detener un film en un punto determinado con el fin de señalar tal o cual expresión o poner de manifiesto ciertas ideas que consideran más importantes. Otras será interesante dar marcha atrás y escuchar ciertos pasajes por segunda vez. Para algunos profesores puede ser ventajoso pasar las películas en días sucesivos. Otros verán con mejores ojos la proyección en días alternos y así poder estudiar entre clase y clase la amplia problemática que aquella presenta. Y habrá otros, y soy uno de ellos, que consideran de gran importancia una tercera proyección, sobre todo en niveles intermedios, con el fin de sintetizar cuantas cosas se han tratado y ofrecer al alumno la satisfacción de un recuento y un trabajo aprendido.

LAS PELICULAS

Los films que se presentan en clase como complemento o para llenar ciertas horas que surgen fuera del programa previsto o están motivadas por las circunstancias, no tienen nada que ver con el concepto de programa fílmico que estamos presentando.

Todo el éxito de este proyecto se basa en una selección inteligente de los films, una cuidadosa y graduada preparación de los ejercicios, una esmerada planificación de la clase y una filosofía básica de que un programa de este tipo es un buen medio de enseñanza. Si falla esto la clase puede resultar no sólo una pérdida de tiempo, sino que los propios estudiantes pierdan el interés, se desanimen y se vuelvan apáticos.

El criterio en que se fundamenta la selección de estas películas viene fijado en gran manera por los dos grandes objetivos que pretende el programa. Uno es lingüístico, proporcionar a los alumnos una práctica real y viva del área «listening-speaking» con énfasis en el elemento auditivo, fluidez de expresión, pronunciación correcta y acopio de vocabulario. El otro es informativo, dotar a esos alumnos de una información sobre asuntos contemporáneos que esté al día y que sea importante.

Los siguientes principios han servido de guía para seleccionar los films que componen este programa de enseñanza: relevancia e intemporalidad de la temática empleada ya sea en el plano personal, social, nacional o mundial; una relación de continuidad que dé consistencia y unidad a los distintos films que componen la serie; las cualidades técnicas que presenta la película; la calidad de la voz, su inteligibilidad y los posibles factores dialectales —no olvidemos la gran variedad e importancia de los dialectos americanos y este programa se ha ideado y llevado a cabo en los Estados Unidos—; variedad en los métodos de presentación y organización interna empleados por los distintos films, y finalmente la cantidad, relativamente fácil de controlar y programar, de los nuevos elementos de vocabulario empleados.

El orden de presentación de las películas no es caprichoso, sino que responde a una gradual dificultad lingüística. Los Films 1 al 6 son más fá-

ciles y del 7 al 12 presentan mayores dificultades de lengua y temática. La duración de los mismos es también variada. Los films cubren un espacio de tiempo que va desde los 15 minutos a los 28. Todos están en color.

Los títulos de las películas que se emplean en el programa que presenta Joan Morley, así como las casas productoras, son los siguientes:

1.—**Communications and the Community.**—(Importancia de los medios de comunicación y recursos en casos de emergencia). 16 minutos. Prod. Churchill Films.

2 **Food for Life.**—(Problemas mundiales de la alimentación) 22 minutos. Wexler Film Production.

3 **Meanings are in People.**—(Problemas surgidos de la comunicación verbal entre las personas) 24 minutos. BNA Films.

4 **Problems of Conservation: Air.**—(El hombre y la contaminación ambiental) 15 minutos. Encyclopaedia Britannica Educational Films.

5 **Conquering the Sea.**—(Explotación de las enormes riquezas que acumulan los mares y océanos del mundo) 25 minutos. CBS News.

6 **The Industrial Worker.**—(La productividad y los problemas por los que pasa la industria y los hombres que en ella trabajan) 17 minutos. Encyclopaedia Britannica Educational Films.

7 **Major Religions of the World.**—(Historia y desarrollo de las 5 religiosidades que tienen más adeptos) 20 minutos. Encyclopaedia Britannica Educational Films.

8 **Trip Round Chicago.**—(Problemas que presenta el transporte de masas y las altas velocidades de los vehículos del futuro) 25 minutos. CBS News.

9 **Space Science: Exploring the Moon.**—(La historia del hombre en la luna) 16 minutos. McGraw-Hill Films.

10 **Standing Room Only.**—(La ex-

plosión demográfica y el control de natalidad) 25 minutos. CBS News.

11 **Humanities: What they are and what they do.**—(El hombre no vive sólo de la ciencia; las humanidades y la ciencia se complementan) 28 minutos. Encyclopaedia Britannica Educational Films.

12 **Dr. Leakey and the Dawn of Man: Part 1.**—(Estudio antropológico y descubrimiento de claves en la evolución del hombre) 25 minutos. National Geographic Society-Televisión División.

La manera de hacerse con estas películas, por lo que respecta a los Estados Unidos, es relativamente fácil. Se pueden comprar o alquilar. El segundo de los procedimientos, de fácil y extenso uso en América, apenas cuesta nada y es rápido. Todas ellas suelen estar en los «Media Centers» de las Universidades o en el «State Departments of Public Instruction». De cualquier forma el Centro de Medios Audiovisuales de la University of Michigan en Ann Arbor los puede prestar. Por lo que se refiere a comprarlas hay que dirigirse a las productoras que hemos señalado junto al título de las distintas películas y su coste es, más o menos, de unos 200 dólares por cada una. Hablando con la autora de este proyecto sobre la viabilidad de intentar una experiencia similar en España, me aconsejó que lo mejor sería examinar las filmotecas de las embajadas americana y británica y estudiar la posibilidad de utilizar los films de que ellas disponen. Los planes de trabajo presentados en este trabajo siguen siendo válidos para cualquier título.

En el número 5 de la revista «Aula Abierta» del ICE de la Universidad de Oviedo se publicó una lista de las películas que pueden ser solicitadas en las embajadas antes citadas. Bastantes títulos sugieren grandes posibilidades de utilización en un programa de este tipo.

ORGANIZACION DE LAS LECCIONES Y ORIENTACION AL PROFESOR

Cada una de las películas que acabamos de citar forman el núcleo central de una unidad temática que consta de seis lecciones o clases. Esta unidad temática está pensada en su orientación a los «English Language Institutes», para, en primer lugar, ocupar todas y cada una de las horas dedicadas al área «listening-speaking» durante la semana. En segundo lugar, tratar el tema desde el mayor número posible de ángulos y de este modo lograr un máximo de aprovechamiento de la lección fílmica.

Antes de pasar a exponer los diferentes estadios a seguir en la presentación de cada una de estas unidades temáticas quiero señalar los principios pedagógicos y la filosofía sobre la que se basa la estructuración de las lecciones, así como unas breves indicaciones al profesor que va a ponerlas en práctica.

Para lograr una cuidadosa planificación de las lecciones así como una graduación progresiva del material a emplear, ya sea para un trabajo elemental de comprensión auditiva o para otro más complejo y sofisticado, se han tenido en cuenta los siguientes criterios: Cada una de las lecciones tiene un objetivo general definido, así como otros secundarios, sin salirse nunca de los límites de las distintas variantes del «listenign receptivo» —percepción elemental con reconocimiento de sonidos básicos y estructuras prosódicas y sintácticas o escuchar para lograr información sobre hechos definidos de los cuales se va a pedir cuenta de inmediato— o del «listening reflexivo» orientado a captar ideas o realizar juicios mentales como son la síntesis, el análisis, la evaluación, y finalmente como goce estético.

Todas las lecciones están organizadas con el fin de lograr una participación activa de los alumnos, bien sea oral o escrita, que debe seguir inmediatamente después de cada proyección o

ejercicio de comprensión auditiva. La pronta devolución de los ejercicios escritos es un modo importante de mantener esa participación viva y operante. En este programa se utiliza bastante ejercicio escrito. Esto es debido por una parte a la importancia que tiene y se da a esta actividad, y por la otra a lo relativamente fácil que resulta corregir los trabajos de los 10 ó 12 alumnos que de ordinario componen estas clases.

Cada lección está organizada de tal manera que el alumno sepa en todo momento exactamente **a qué y cómo** prestar atención. Esta orientación de las lecciones ayuda a evitar esa ansiedad que con frecuencia sufren los alumnos cuando llega el momento de escuchar y al que irremediadamente sigue una rendición de cuentas. Muchos tienen miedo a no comprender lo que se les va a proyectar, miedo a olvidarse de lo escuchado, miedo al fracaso, debido a pasadas experiencias en que no se logró captar el significado de lo que se decía. La estructuración que proponen estas lecciones les da seguridad al delimitar el trabajo a pequeñas dosis y de esta manera lograr un todo que les permita manejar dicho material en situaciones lingüísticas más difíciles y sofisticadas.

Las lecciones están pensadas para orientar al alumno hacia una disciplina personal y una labor de concentración en la tarea que tiene entre manos. Los dos factores esenciales en el proceso de escuchar y recordar son la concentración y la necesidad o urgencia de recordar. Si es difícil este proceso en la propia lengua, qué diremos del trabajo a realizar en una lengua extranjera. A ello se orientan estas lecciones.

Cada una de las lecciones tiende a desarrollar un trabajo de memorización consciente, que a la vez que refuerza la inmediata recolección de datos, sirve a un proceso de memoria a larga distancia con benéfica incidencia en el aprendizaje de una segunda lengua.

Finalmente las lecciones están programadas para «enseñar», no para examinar a los alumnos. Aunque se utilicen preguntas que sirven para que el alumno manifieste su nivel de comprensión, nunca están presentadas con una connotación de aprobado o suspenso, sino como un medio más de una actuación orientada a un fin determinado. Los trabajos complementarios que se sugieren para que el alumno realice en casa están programados como un modo de despertar en él un interés por el tema que se estudia y crear un ambiente de confianza en sí mismo por los pequeños logros alcanzados.

Esto por lo que se refiere a la filosofía y principios pedagógicos que fundamentan la estructuración de cada una de las lecciones. Al profesor que desea utilizar estos importantes y prácticos medios de trabajo en la enseñanza del inglés conviene recordarle que: cada una de las unidades temáticas va provista de unas 10 ó 12 páginas en el libro de trabajo del alumno, divididas en seis apartados cuidadosamente preparados con el fin de proporcionar a éste la mayor ayuda posible en la consecución de los tres grandes objetivos del programa: «listening-speaking-vocabulary building». Ello evita improvisaciones y posibles lagunas. En su recto proceder y de las circunstancias particulares de sus discípulos está el criterio de utilización de este material, supresión de ciertas partes o mayor insistencia en otras.

La finalidad del programa es, como hemos dicho ya varias veces, «enseñar» y no examinar. Es, pues, de suma importancia ofrecer una cuidadosa y extensa preparación antes de proyectar los films. Una encuesta llevada a cabo entre los alumnos ha puesto de manifiesto que cuanto mayor ha sido la preparación, mejor han comprendido la película. La responsabilidad de esta preparación se reparte por partes iguales entre profesor y alumno. A este último corresponde una información personal y extraescolar, y la realización de los trabajos asignados en la

medida de sus posibilidades. Al primero la lectura, discusión y práctica de las directrices señaladas en el texto. Sin olvidar que el ejercicio oral va orientado a la adquisición de una base para el diálogo y el debate, la exposición de las propias ideas y la comunicación personal entre ellos, nunca como medio de «valorar» sus conocimientos de inglés y otorgar unas calificaciones.

El programa está pensado para proyectar dos veces los distintos films. Mejor si son tres, y siempre en fechas diferentes. Esta idea de multiplicidad en las proyecciones no es para entretener al alumno, sino para ofrecerle la oportunidad de volver a escuchar, conseguir una mejor comprensión y un reforzamiento del vocabulario. Como se especificará en la exposición de las lecciones conviene señalar un objetivo central para cada uno de estos pases.

En ninguna de las clases se deben utilizar todos los estadios o fases en que está distribuida la unidad temática. La finalidad del programa es llegar a un objetivo, el pleno conocimiento de un tema determinado, mediante la sucesión de pequeños estadios cuidadosamente preparados y mejor comprendidos. La total comprensión del tema es difícil, si no imposible, en una y sola sesión.

Finalmente el profesor debe recordar que en su mano está poner cuantos medios estén a su alcance para que el ambiente de la clase sea propicio a la visión de la película y la tranquila asimilación de ideas, a una ordenada intervención de los alumnos y a la discusión sensata, abierta y nunca ofensiva.

PRESENTACION DE LAS LECCIONES

Hemos examinado la orientación del libro de Joan Morley, los objetivos del programa, el plan general del mismo,

los criterios de selección de las películas y las ideas que han servido de guía para la estructuración de cada una de las lecciones. Vamos a ofrecer ahora, de una manera práctica, cómo se pueden presentar estas lecciones en clase. Para ello sigo el plan general de la autora y sobre todo la lección viva de sus clases a las que he asistido como observador y de las que guardo un agradable recuerdo. A ello he unido mi experiencia de muchos años dedicado a la enseñanza del inglés.

Como antes decíamos cada unidad temática tiene como base una película en torno a la cual se han programado seis lecciones o unidades didácticas. Lecciones cuidadosamente estudiadas —hemos visto la filosofía y los principios pedagógicos seguidos en su preparación— y mejor graduadas con el fin de lograr una total comprensión del tema propuesto mediante una inteligente utilización del área «listening-speaking».

Tomamos la primera de las películas antes citadas y que lleva por título «Communications and the Community» como núcleo central y punto de partida de la unidad temática y podemos programar las clases de la siguiente manera:

LECCION PRIMERA: «AURAL COMPREHENSION STUDY GUIDE»

Objetivo de esta lección: orientar al alumno en lo que debe prestar atención y cómo hallar el plan general en que está organizada la película, como preparación a una posterior comprensión auditiva.

Plan de la lección: Valiéndonos de la información que acompaña a cada una de estas películas educativas, se prepara un material escrito que puede seguir los siguientes pasos:

«—Resumen general del contenido del film (unas 8 ó 10 líneas).

2.—Plan seguido en la realización de la película.

i) Necesidad de un sistema de comunicaciones en la comunidad moderna.

ii) Se emplea una emergencia (un fuego en este caso) para ilustrar cómo funcionan las distintas partes de ese sistema.

a) TV/Radio (anuncian vientos fuertes y peligro de incendios).

b) Departamento de Policía, patrulla de vigilancia (alertan a la Oficina Central de un fuego).

c) Teléfono (el operador avisa a los bomberos).

d) Parque de Bomberos (ponen en estado de alerta al personal y a los servicios de emergencia).

e) Teléfono (se avisa al hospital para que prepare ambulancias, doctores y salas de emergencia).

f) Radio (comunicación entre los coches y las oficinas centrales).

g) Sistema de aviso al público (desde el helicóptero del Parque de bomberos se alerta a los residentes en la zona para que estén sobre aviso).

h) Radio (el Departamento de meteorología recibe los mapas y las condiciones del tiempo y planea la manera de atajar el fuego).

iii) Información local (TV, radio y periódicos dan cuenta de los acontecimientos).

iv) Clasificación de los medios de comunicación.

1.—Red de comunicación que pone en contacto los distintos puestos de emergencia (policía, bomberos, hospital...).

2.—Red de comunicación que informa al público de lo que ocurre.

v) Conclusión: las personas pueden gozar de seguridad debido a este sistema de comunicaciones (de 4 a 6 líneas).

Directrices: El profesor lee y hace leer a los alumnos los resúmenes, orientaciones y conclusiones con la finalidad de informarles sobre el tema que se va a estudiar, a la vez que perfecciona su pronunciación. Hace preguntas y res-

ponde a cuantas los alumnos deseen hacerle. Durante la lectura y discusión de este plan de estudio se debe animar a los alumnos a que manifiesten lo que ellos esperan ver en la proyección, y a que comenten sobre situaciones análogas tomadas de su experiencia personal. De esta manera cuanto más comprometidos se encuentren con la temática objeto de estudio, más motivados se hallarán para concentrarse durante el pase de la película.

A los alumnos se les debe pedir que se informen con más detalle sobre el motivo de trabajo y que vuelvan a leer y traten de recordar cuantos más datos puedan sobre el plan de trabajo expuesto en clase. Si alguno de los términos utilizados en la exposición le son desconocidos, es su obligación buscar el significado en un diccionario.

Como hemos indicado antes, y las propias manifestaciones de los alumnos así lo han probado, de esta preparación puede depender todo el éxito de la unidad temática que vamos a explicar.

LECCION SEGUNDA: KEY VOCABULARY FOR ORAL PRACTICE AND DISCUSSION

La finalidad de esta lección es doble. En primer lugar sirve para introducir nuevas palabras. Palabras que irán apareciendo en un contexto vivo al ir viendo la proyección, que serán usadas en sus respuestas orales y escritas, y finalmente servirán de base para la discusión del tema.

En segundo lugar estas palabras servirán como ejercicio auditivo y oral de sonidos familiares unos y nuevos otros.

Plan de la lección: Del escrito facilitado por la productora de la película y sobre todo por la paciente y repetida proyección del film se seleccionan aquellas palabras y expresiones que puedan ser importantes para la comprensión del film y su pos-

terior utilización en ejercicios orales y escritos. El número de estas palabras, que no tienen por qué ser todas nuevas, variará de acuerdo con el nivel de los alumnos y la mayor especialización del tema. Joan Morley suele aconsejar un mínimo de 40. Cuando éstas son numerosas conviene agruparlas por ideas y confiar a cada alumno un grupo para que lo estudie y exponga en clase al día siguiente.

Siguiendo con la misma unidad temática «Communications and the Community» tomamos las siguientes palabras como ejemplo:

General Vocabulary: «network of communication, chain of communication, radio sound balloons, hazardous conditions, vital message, phone is out of order, grass fire, heading towards, 10-4 (sing off code for «End of Message»), respond to a call, fire battalion chief, fire area is plotted, reroute traffic, Roger (code for «I understand your message»), dispatcher, emergency services, facsimile radio, heavy brush, brush fire, engine companies, tankers, local news media, everready network of instant communications, etc., etc.»

Orientaciones: Insistir en la importancia que tiene el estudio de estos vocabularios para lograr una buena comprensión del film. El profesor debe leer las palabras, repetir cuidadosamente los sonidos, señalar las sílabas sobre las que recae el acento, y hacer que los alumnos las repitan. Luego se debe pasar a los significados de las mismas que deben ofrecerse, a ser posible, en el contexto de una frase. Es responsabilidad de los alumnos comprender todos y cada uno de los significados. Cuando esto se ha logrado el entendimiento de la lección fílmica será más fácil.

Se debe animar a los alumnos a que tengan ante sí estas listas de palabras, como referencia, durante la proyección del film.

LECCION TERCERA: IDEAS

La finalidad de esta lección es de-

sarrollar en el alumno, sobre todo en los niveles intermedios, una capacidad de síntesis que le lleve a identificar las ideas más importantes de la proyección.

Plan de la lección: Esta lección podemos dividirla en cuatro partes. En primer lugar se leen las preguntas que se van a formular una vez terminada la proyección, y que son idénticas para cada uno de los film y en número de tres.

1.—¿Cuál es el tema central del film? (responde con dos o tres palabras).

2.—¿Cuál es el mensaje más importante que éste aporta? (sintetizar la idea o ideas en una frase).

3.—Muchos alumnos piensan que el título del film no dice lo que éste en sí encierra. Pon un título nuevo a la película y apoya su elección con unas frases.

En segundo lugar se proyecta la película. Luego el alumno escribe sus respuestas a las preguntas formuladas. Finalmente las respuestas y opiniones se leen en público y se discuten.

Direcciones: Una vez se han leído las preguntas sobre las que se quiere llamar la atención del alumno, siempre antes de pasar la película, se les debe decir que han de responder a las mismas inmediatamente después de finalizada aquélla y sobre todo que deben estar preparados a defender sus opiniones durante la discusión que va a seguir.

Durante este primer pase del film el alumno tiene ya dos objetivos en mente a los que prestar máxima atención: las palabras del vocabulario y las ideas centrales del film.

Escritas éstas, se pide a los alumnos que vayan dando sus respuestas a las distintas preguntas. Un grupo de alumnos puede actuar de jueces y dar su opinión sobre la exactitud de las mismas, si están de acuerdo con ellas o por el contrario si disienten. Se debe dar la oportunidad al autor de la respuesta a defenderse.

También se puede pedir a varios alumnos que las escriban en el encerado o que se las dicten al profesor para que éste lo haga. Este ejercicio servirá para estudiar su corrección lingüística y su exactitud ideológica.

Esta situación de toma y daca hace que todos los alumnos, aun los más cobardes, tomen parte en la conversación. La duración de la misma puede variar desde unos minutos hasta media hora, según el interés de la filmación, la disparidad de las respuestas ofrecidas y el nivel de los alumnos.

LECCION CUARTA: SPECIFIC FACTS: ANALYSIS

El objetivo de esta lección es llamar la atención sobre hechos específicos presentados en la proyección e insistir sobre los métodos de organización y explicativos que sigue la película para lograr el fin previsto.

Plan de la lección: Aunque esta lección sigue más o menos los mismos estadios de la anterior, representa un paso adelante en la comprensión auditiva y mental del mensaje de la película y de su organización interna.

En primer lugar se leen las preguntas sobre las que se pretende centrar la atención del alumno durante la proyección. Suelen ser cinco y variadas según la temática del film y su específica estructura. Dentro de la unidad didáctica que estamos siguiendo podemos hacer las siguientes preguntas:

1.—Explica la necesidad de un sistema de comunicaciones en nuestra sociedad actual.

2.—¿Qué finalidad persigue la historia que acabas de ver sobre un fuego?

3.—Sintetiza las conclusiones de la película.

4.—Predice lo que pudo haber ocurrido si uno de los eslabones de la cadena de comunicaciones hubiese fallado.

5.—Selecciona uno de los temas siguientes y proporciona luego un ejemplo sacado de la película: «Causa y

efecto» —«orden cronológico»— «clasificación».

En segundo lugar se vuelve a proyectar la película. Luego se pide a los alumnos que respondan a las preguntas formuladas, y que tienen ante sí, y finalmente se dedican los minutos que queden al examen y discusión de las respuestas.

Orientaciones: Las que propusimos para la lección tercera son perfectamente válidas para la cuarta. Dejando un poco de lado el simple reconocimiento del vocabulario, hay que pedir al alumno que se fije en las preguntas concretas que acaba de leer y discutir con su profesor antes del segundo pase del film. La respuesta escrita a las mismas debe seguir inmediatamente después de la proyección y sobre todo debe estar preparado a presentarlas en clase y defender sus puntos de vista.

Siendo ésta la primera unidad temática del programa, las preguntas de esta lección, aun buscando un análisis de la filmación, deben ser más generales y fáciles que las que sigan en sucesivas películas. Se precisa acostumar al alumno a un sistema y esto sólo se consigue poco a poco. Cuando se familiaricen con él, las preguntas y el análisis de la temática interna del film, deben ser más profundos y definidos. Naturalmente esto repercutirá en la discusión que va a seguir, que será más viva y con masiva participación. Los temores y miedos a no saber o la vergüenza a hacer el ridículo se dejarán de lado ante la considerable acumulación de datos que poseen, lo fácil de las preguntas —en este estadio suelen ser frases sencillas—, y el sentirse mezclados en la discusión casi sin darse cuenta.

La habilidad del profesor debe estar en lograr esa masiva participación con delicadeza y quedar luego al margen de la discusión. Que el alumno sienta que lo que allí pasa es asunto suyo, y que el profesor es sólo un punto de referencia y consulta.

Recoger las respuestas de todos para corregirlas en casa y al día siguiente devolverlas debidamente anotadas, y en comunicación personal con el alumno. La referencia abierta a la clase debe hacerse sólo en caso de logros importantes, lingüísticos o ideológicos, o que el alumno necesite el ánimo de sus compañeros como recompensa a su timidez o a su constatación y duro trabajo.

LECCION QUINTA: DISCUSSION TOPICS: PERSONAL OPINION

Esta lección tiene como objetivo provocar la discusión, y la manifestación de las opiniones personales sobre el tema que se estudia.

Plan de la lección: Esta clase puede organizarse de varias maneras. En primer lugar voy a proponer un plan general, para luego pasar a exponer lo que creo es más práctico e interesante, según mi modo de ver y la experiencia sacada de las clases en que he participado o simplemente asistido como observador.

En los últimos minutos de la clase anterior se ofrecen una serie de tópicos o temas para que el alumno haga su preparación en casa. Es conveniente que ponga por escrito todo cuanto tenga que comunicar a la clase. Esto es importante ya que se le obliga a pensar y le ofrece la oportunidad de poder corregir su redacción. Por otro lado en los niveles intermedios, y principalmente en la iniciación del programa, el alumno no dispone de muchos recursos para hablar en público. La lectura de sus opiniones le dará seguridad y confianza, a la vez que cumple con la finalidad de la lección.

A medida que el programa avanza y que los conocimientos lingüísticos son mayores, las notas escritas le servirán sólo de guía.

Entre los temas que podemos proponer como tópico de discusión, dentro de la unidad temática «Communi-

cations and the Community» citamos los siguientes:

1.—Discute la interdependencia de las varias organizaciones estatales de emergencia, sus funciones y cómo conjuntan sus operaciones en caso de crisis (Departamento de policía, parque de bomberos, oficina meteorológica), de acuerdo con lo que has visto en la filmación.

2.—Discute lo que habría ocurrido si alguna de las líneas de comunicación se hubiera cortado.

3.—Examina y discute las funciones y las limitaciones de cada uno de los diferentes centros de comunicación local (TV, Radio, periódicos).

4.—Explica la necesidad de una red de comunicaciones en la sociedad moderna y compárala con la situación de las sociedades primitivas.

5.—Contrasta la «libertad de prensa» y el control gubernamental de la misma, y discute la importancia de los medios de comunicación para influenciar la opinión pública.

Creo que estos temas son suficientes y amplios como para que el alumno se decida por uno u otro.

El siguiente paso es señalar el modo en que esta discusión va a tener lugar. Se puede organizar un intercambio general de ideas en que toma parte toda la clase. En este caso conviene limitar el temario de posibles tópicos a uno o dos como máximo.

También se puede llevar a cabo en grupos de 3 ó 4 personas. Esto depende del número de alumnos y de las posibilidades de una frecuente participación. En esta situación cada grupo debe tener su tema.

Se puede organizar mediante la participación personal con una intervención de unos 5 minutos. Entonces el tema puede ser general o bien distinto para cada alumno.

Finalmente hay profesores a los que les gusta organizar un debate formal y amplio.

Personalmente soy de la opinión que el sistema de grupos es el más eficaz. Se programa la clase para que participen dos de estos grupos. El número de alumnos por grupo no debe ser superior a 4. Siguiendo un sistema rotatorio cada vez uno de ellos actúa de «chairman» con la específica responsabilidad de controlar el que todos tomen parte en la preparación; otro hace de «secretario» cuya función será tomar notas de las distintas opiniones, redactar un comunicado y finalmente leerlo a toda la clase. Cada grupo selecciona el tema de la exposición.

El plan a seguir en la presentación de estos grupos puede ser el siguiente:

1.—Todo el grupo con su chairman al frente se colocan en torno a la mesa del profesor. Uno de ellos escribe el título de su tema en el encerado.

2.—El secretario lee o expresa verbalmente las opiniones del grupo sobre el tópico seleccionado.

3.—Los demás alumnos les hacen las preguntas o sugerencias que crean oportunas o expresan su disconformidad con la posición tomada.

Direcciones: Se debe poner especial atención en la selección de los temas y luego dar la más amplia libertad de elección por parte de los alumnos. También tiene su importancia la formación de los grupos, si de verdad se desea que la experiencia funcione adecuadamente y se logre la participación activa y masiva de todos los alumnos. Que éstos se sientan responsables de todo el proceso. Los resultados son sorprendentes y aleccionadores.

Cuando los alumnos vayan dominando el idioma, es interesante hacer que la clase vaya tomando notas de lo que sus compañeros dicen con el fin de darles una réplica o simplemente asentir con sus opiniones. Y, eso sí, es de suma importancia que el profesor, que debe sentarse entre los oyentes, tome cuantas notas pueda sobre la actuación del grupo, para luego comunicárselo personalmente. Errores lingüísticos y de pronunciación sobre todo.

No olvidar nunca una palabra de aliento para los que han participado.

LECCION SEXTA: AURAL COMPREHENSION TEST QUESTIONS

El objetivo de esta última lección de la unidad temática es comprobar el grado de comprensión auditiva de los alumnos que han participado en las distintas fases de esta unidad.

Plan de la lección: En primer lugar se pasa por última vez la película. Luego se distribuye una hoja con una serie de preguntas que cubran la amplia panorámica tratada en el film para su inmediata contestación por parte de los alumnos.

He aquí unos ejemplos de las posibles preguntas sobre la unidad que estamos siguiendo, «Communications and the Community».

1.—¿Por qué no utilizó el granjero su teléfono para dar cuenta del fuego?

2.—Pon dos ejemplos de medios locales de comunicación.

3.—Da dos ejemplos de organizaciones estatales para casos de emergencia.

4.—Da un ejemplo de cómo la policía colaboró en la emergencia.

5.—¿Qué papel tuvo la TV local en el suceso?

6.—¿Cómo ayudó el helicóptero del centro de meteorología?

7.—¿Por qué se alertó al hospital?

8.—Responde verdadero o falso a cada una de las siguientes afirmaciones:

a) La emergencia hubiera sido prevenida si el granjero hubiese escuchado los partes meteorológicos servidos por TV y Radio.

b) El parque de bomberos envió solamente un coche al lugar del fuego.

c) Cientos de personas tuvieron que abandonar sus casas.

9.—Define los siguientes términos:

Puesto de mando, preparar para evacuar la población, Roger, 10-4, medios de comunicación local.

10.—¿Cuál es el mensaje más importante que aporta la película?

Direcciones: Leer cuidadosamente las preguntas una a una antes de entregárselas a los alumnos. Recordarles que han de ser respondidas de acuerdo con la información proporcionada por el film.

Conviene poner sumo cuidado en la preparación de estas preguntas, de una manera especial en este primer estadio del programa en el que los alumnos no poseen muchos conocimientos de la lengua, ni están familiarizados con la marcha de las distintas unidades didácticas.

Como variante al plan propuesto se puede optar por hacer las preguntas oralmente a toda la clase o a determinados alumnos. También, y sin echar por tierra la filosofía del proyecto —«teach not test», estas preguntas pueden convertirse en un auténtico test con vistas a una calificación que es preciso dar a los alumnos a exigencias del Centro, pensemos en las evaluaciones de los cursos de bachillerato, o simplemente como control para el profesor.

Es conveniente, y lo volvemos a repetir una vez más, devolver los ejercicios a los alumnos al día siguiente de clase, acompañados de las correspondientes notas del profesor, y en una comunicación personal, nunca pública.

CONCLUSIONES

El proyecto que hemos presentado, interesante y a la vez estimulante para

alumnos y profesores, viene a llenar el vacío existente en el área de la comprensión auditiva, proporcionando a los alumnos de los niveles intermedios y avanzados la ocasión de escuchar la lengua en situaciones cuidadosamente seleccionadas por la importancia de la temática, la calidad de la voz y la graduación del vocabulario empleado, y poder participar después en la discusión de los temas presentados de una manera activa y espontánea.

El proyecto ha sido minuciosamente preparado, desde la estructura interna de cada una de las lecciones, la filosofía que le sirve de base, los objetivos definidos para cada estadio, hasta orientaciones didácticas al profesor, para llevar al alumno adelante, de una manera gradual y continua, en el proceso de una mejor comprensión auditiva y una participación abierta en la conversación.

El programa pretende que el alumno se sienta parte integrante del proceso de su propio aprendizaje. Aprendizaje consciente de una segunda lengua que le servirá para la comunicación de pensamientos e ideas, como medio valioso de trabajo y puerta de entrada a una cultura y un modo de vida nuevos por los que se siente atraído y en los que desea tomar parte. Su responsabilidad es grande y su actitud no puede ser pasiva. Aunque sabiamente dirigido y con la ayuda de los mejores medios de trabajo, de su participación depende el éxito del programa.

Divulgue
AULA ABIERTA
entre sus compañeros

MODELOS CIBERNETICOS DE APRENDIZAJE (*)

MAXIMILIANO FARTOS MARTINEZ

Director Adjunto del I C E
de Salamanca

A principios del siglo XX hubo, entre otras, dos reacciones contra la psicología en boga. La psicología en boga a la que nos referimos era la psicología asociacionista que propugnaba un análisis de la conciencia. Los asociacionistas tenían in mente el modelo de la química. De la misma forma que el químico busca los elementos de la materia, un cuidadoso análisis de la conciencia nos proporcionará los elementos, los «átomos» de la vida psíquica que mediante unos pocos tipos de «enlace» formarán las «moléculas» más o menos complejas de nuestra vida interior. Watson (1878-1958) y otros se rebelan dando nacimiento al conductismo. Su manifiesto podría resumirse así: De acuerdo con el análisis como método, pero es equivocado pretender aplicarlo a la conciencia, debiendo más bien dirigir la mirada a la conducta. Basta de estudiar lo que piensa y siente la gente. Empecemos a estudiar lo que hace. La conducta es real, objetiva, práctica, es observable y experimentable, sobre ella y sólo sobre ella pueden hacerse enunciados que cumplan en psicología el principio de intersubjetividad exigible a toda ciencia que pretenda presentarse como verdadera ciencia natural. Un año antes que el desafío de Watson, Wertheimer (1880-1943) había lanzado el suyo a la psicología alemana tradicional. En este caso lo único que se considera acertado de la psicología anterior es el hecho de que tome a la conciencia como objeto, pues se considera obvio que ese es justamente el campo específico de la psicología. Lo que se niega rotundamente es el supuesto de

que la conciencia entregue sus secretos a procedimientos analíticos comparables a los de la química. Lo que hay que hacer es estudiar la conciencia «tal como ella se presenta». Tanto a los asociacionistas como a los conductistas por ir a los árboles se les olvida el bosque. A la base del asociacionismo hay dos principios refutables por la psicología de la **Gestalt**: 1) El axioma de que en psicología, como en otras disciplinas científicas, el todo es equivalente a la suma aritmética de las partes; 2) la suposición de que la mente sea eminentemente pasiva o que al menos así se comporta respecto de lo que recibe de fuera: las sensaciones.

Ambas concepciones, la conductista y la cognitiva o gestaltista explican cada una por su lado diversos fenómenos de aprendizaje. Las teorías behavioristas muestran su potencia explicativa especialmente al nivel de los tipos más elementales del aprendizaje, mientras que en el campo de las formas más complejas del mismo (por ej. el aprendizaje simbólico humano) los supuestos de la teoría de la **Gestalt** parecen recibir mayor grado de confirmación. En realidad, creemos, se trata de dos concepciones complementarias. No es el caso que una de las dos teorías rechace por completo a la otra (como ocurre a menudo en Metafísica). Más bien cada una explica un conjunto de hechos experimentales. Situaciones análogas se han producido con frecuencia en la física. Entonces dos teorías explicaban respectivamente diversos grupos de fenómenos de un mismo ámbito. Tampoco han sido infrecuentes las ocasiones afortunadas en las que se ha conseguido una nueva teoría más abstracta que ha permitido unificar los logros parciales de las anteriores. De todos modos tanto en psicología

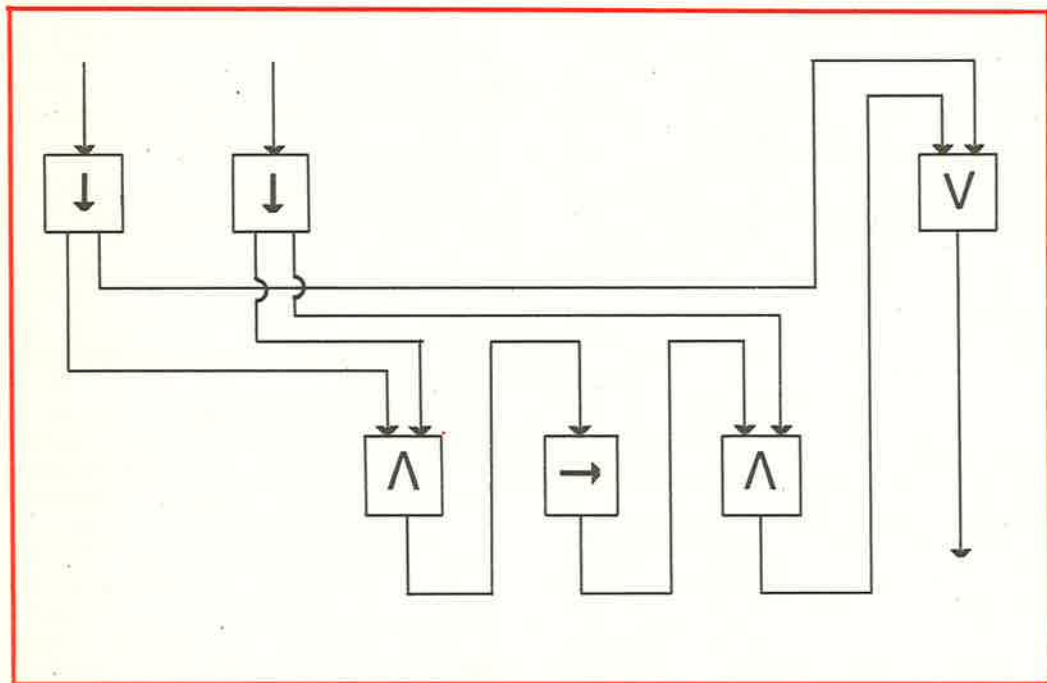
(*) Resumen de la ponencia presentada en el Seminario de Cuestiones Educativas Actuales de la Universidad de Verano de Formación del Profesorado (Gijón, julio, 1974).

como en física quien manda al fin es el hecho experimental bien controlado (aunque a veces no ha sido nada fácil asegurarse de que el registro fuera perfecto).

En la actualidad el enfoque cibernético de la psicología del aprendizaje parece llamado a la consecución de una teoría más general en la que puedan quedar integradas buena parte de las virtualidades explicativas de la teoría conductista y también de la teoría cognitiva, gracias especialmente en este último caso al modelo de acoplamiento en retroalimentación. De momento la cibernética proporciona un lenguaje descriptivo riguroso que puede permitir enfocar desde un punto de vista lógico-algebraico determinados

asuntos psicológicos. Por otra parte el análisis cibernético nos permite generalizaciones de indudable interés filosófico. Por ejemplo: el concepto de respuesta condicionada podría ser definido de tal manera que dejara de ser un concepto psico-biológico para convertirse en un concepto cibernético (respecto del cual el psico-biológico sería uno de los casos o ejemplificaciones).

Nos limitaremos en esta ocasión a insertar el modelo elemental de condicionamiento clásico que presenta Greniewski en su libro **Cibernética sin matemáticas** y en segundo lugar esbozaremos una vía simple con miras a la posible simulación de la elaboración de conceptos.



EXPERIMENTO

MOMENTOS	ENTRADA PRINCIPAL	ENTRADA AUXILIAR	SALIDA
I	0	1	0
II	1	0	1
III	1	1	1
IV	0	1	1

En el sistema de la figura el símbolo ↓ representa la operación de replicación. Su acción aquí se limita a duplicar el mismo estado distinguible que en cada uno de los cuatro momentos del experimento haya en las entradas. El símbolo → representa la operación de retardación consistente en arrojar en cada uno de los momentos la señal re-

cibida en el momento anterior. En fin, los símbolos \wedge y \vee son los correspondientes a la conjunción y a la disyunción inclusiva lógicas. Con estas indicaciones puede comprobarse cómo en el momento I el estado de la salida del sistema es 0. En cambio en el momento IV en el que los estados de las entradas son los mismos que los del momento I, el estado de la salida es 1. Si añadiéramos un número conveniente de retardadores, introdujéramos alguna línea de retroalimentación y acompañáramos al sistema con otra parte probabilística podríamos conseguir que el ajusté con los resultados de los experimentos reales fuera prácticamente total.

Veamos ahora, sin salirnos del marco de los modelos deterministas, cómo se podría ensayar la simulación de un rasgo característico de la elaboración de conceptos. Para que un conjunto de objetos caiga bajo un mismo concepto es imprescindible que todos esos objetos exhiban al menos una propiedad en común (incluida por supuesto la propiedad de no tener una determinada propiedad).

Si pensamos en dos objetos p_1 y p_2 respecto de ellos todas las propiedades pensables quedan agrupadas en las siguientes cuatro rúbricas:

1.º Las propiedades poseídas a la vez por p_1 y p_2 .

2.º Las propiedades poseídas por p_1 pero no por p_2 .

3.º Las propiedades poseídas por p_2 pero no por p_1 .

4.º Las propiedades que no son poseídas ni por p_1 ni por p_2 .

El sistema elaborador de conceptos habría de responder positivamente en los casos primero y cuarto y negativamente en los casos segundo y tercero,

de acuerdo por lo tanto con la siguiente tabla.

p_1	p_2	φ
1	1	1
0	1	0
1	0	0
0	0	1

Y en general para n objetos la tabla sería la siguiente:

OBJETOS

	p_1	p_2	p_3	.....	p_n	Ψ
1. ^a	1	1	1	.....	1	1
2. ^a	0	1	1	.....	1	0
3. ^a	1	0	1	.....	1	0
4. ^a	0	0	1	.....	1	0
5. ^a	1	1	0	.....	1	0
6. ^a	0	1	0	.....	1	0
7. ^a	1	0	0	.....	1	0
8. ^a	0	0	0	.....	1	1
.....						
.....						
.....						
$(2^n - 1)^a$	1	0	0	.....	0	0
$(2^n)^a$	0	0	0	.....	0	1

Clases de propiedades

φ queda identificada por la proposición $(p_1 \wedge p_2) \vee (-p_1 \wedge -p_2)$ o cualquiera de sus equivalentes.

Y en general Ψ será:

$(p_1 \wedge p_2 \wedge p_3 \wedge \dots \wedge p_n) \vee (-p_1 \wedge -p_2 \wedge -p_3 \wedge \dots \wedge -p_n)$ o cualquiera de sus equivalentes.

A partir de φ y Ψ es trivial la construcción de los sistemas cibernéticos correspondientes que simularían hasta cierto punto al menos aquel rasgo característico de la elaboración de conceptos.

EDITORIAL LUIS VIVES

Consagrada a la dignificación del libro escolar, en este final de año, coincidiendo con la total implantación de la E. G. B., desea un curso 74-75 pleno de realizaciones.

Un saludo especial a cuantos han tenido el acierto de elegir nuestros libros como primer instrumento de formación y trabajo.

Seguiremos estando con ustedes.

Conozca todo nuestro fondo editorial:

- + E. G. B.
- + Preescolar.
- + Sistema Edelvives-Escritura clara-Ortografía básica.
- + Manipulados.

Y PRONTO + B. U. P.
+ FORMACION PROFESIONAL

NOVEDAD OCTUBRE 74

- + Pastoral de la confirmación.
- + Libro del confirmando.

Editorial LUIS VIVES

CASA CENTRAL:

ZARAGOZA. Apartado 387. Tef: 35 52 08.



ACTIVIDADES DEL I. C. E.

PREVISIONES PARA EL SEGUNDO TRIMESTRE

Entre otras actividades, están previstas las siguientes:

1. **CAP de Bachillerato. Primer ciclo.**—Continuarán impartándose las clases de los cuatro grupos (Oviedo y León) durante los sábados. Las clases de Didácticas Especiales comenzarán en abril, de acuerdo con el calendario que se comunicará oportunamente a cada grupo.

2. **CAP de Bachillerato. Segundo ciclo.**—El ciclo práctico, que dió comienzo en Oviedo y León, el 30 de noviembre, continuará desarrollándose hasta el mes de abril, de acuerdo con el plan de trabajo establecido por cada tutor.

3. **Cursos de Educación Especial. Fase práctica.**—Como se anunció en el número anterior, está prevista la puesta en marcha del segundo turno (enero-junio). Se comunicará a cada cursillista la fecha de comienzo y el centro al que se adscriba.

4. **Didáctica de las Matemáticas en EGB.**—Está previsto un segundo curso para el próximo mes de febrero. Se admitirán en él los solicitantes que no pudieron ser admitidos en el primero.

5. **Curso de Orientación para «Mayores de 25 años».**—Para los que superen las pruebas de ingreso de la convocatoria de este año, se organizará en el mes de febrero.

6. **Curso de Tecnología Educativa para profesores de EGB.**—Se desarrollará en la zona de Langreo y su área de influencia el mes de febrero.

7. **Seminario de Microenseñanza.**—Se desarrollará en Gijón en el mes de febrero. El curso está proyectado para Directores Escolares.

8. **Curso sobre Técnicas de Trabajo Intelectual para profesores de Bachillerato y COU.**—Se impartirá en León en el mes de marzo.

9. **Curso de Técnicas de Trabajo en Grupos para profesorado de Bachillerato.**—Está programado para celebrarse en León durante el mes de febrero.

10. **Curso de Lingüística y Metodología del Inglés para profesores de EGB.** Se desarrollará en León. Su comienzo está previsto para el mes de enero.

11. **Seminario de Orientación para Coordinadores de COU.**—Se celebrará en el mes de febrero. Tiene como finalidad ayudar a los responsables de la Orientación en el COU en el desarrollo de las actividades de los seminarios que funcionan en los centros.

12. **Seminario sobre Coordinación EGB-BUP.**—Se celebrará en marzo. Su finalidad es evaluar objetivamente el nivel de salida de los alumnos de 8.º de EGB y los problemas de coordinación con el nuevo Bachillerato.

13. **Seminarios de Didácticas Especiales. Bachillerato.**—Está prevista la puesta en marcha de seminarios didácticos por áreas o disciplinas de Bachillerato. Comenzarán en febrero.

14. **Curso sobre Programación para profesores de EGB.**—Se impartirá en León, en el mes de febrero.

15. **Curso sobre Problemática y Téc-**

nicas de Recuperación para profesores de EGB.—Se desarrollará en marzo en León.

16. **Curso sobre Programación para profesores de EGB.**—Se impartirá en Ponferrada en marzo.

17. **Curso de Evaluación para profesores de EGB.**—Se celebrará en febrero en Ponferrada.

EL PROFESOR ESCANDELL, SUBDIRECTOR GENERAL DE CENTROS UNIVERSITARIOS DEL MINISTERIO

El hasta ahora Director de nuestro Instituto de Ciencias de la Educación, don Bartolomé Escandell Bonet, ha sido designado el pasado mes de octubre Subdirector General de Centros Universitarios del Ministerio de Educación y Ciencia.

Quienes hemos convivido con él en estos últimos años, que pueden ciertamente considerarse constituyentes, por cuanto en ellos se ha gestado toda la organización del I. C. E. de Oviedo, sabemos muy bien de sus cualidades creativas y gestoras, así como de su talento propiciador de una comunicación humanizada y afectiva.

No es este quizá el lugar de efectuar un balance de su etapa de Director del I. C. E., por lo demás bien conocida por todo el profesorado del Distrito. Como es sabido, bajo su dirección, se han impulsado acciones muy diversificadas en los campos de la formación del profesorado, de la investigación y de la orientación educativa, suficientemente dibujadas en nuestra revista.

AULA ABIERTA, al mismo tiempo que expresa desde estas líneas su reconocimiento por la gran labor realizada por el profesor Escandell, quiere desearle en su nuevo destino toda suerte de éxitos personales y profesionales.

LA DOCTORA ENGRACIA DOMINGO, JEFE DE LA DIVISION DE INVESTIGACION DEL I. C. E.

Con fecha primero de octubre ha tomado posesión como Jefe de la División de Investigación del Instituto de Ciencias de la Educación de Oviedo, Engracia Domingo García, Doctora en Filología Clásica y Catedrática de Griego del Instituto de Bachillerato Leopoldo Alas «Clarín», de Oviedo. Con la incorporación de la profesora Domingo, la actividad investigadora del ICE

cobrará un nuevo impulso y se extenderá a campos de estudio de gran interés para el próximo futuro de la reforma educativa. Entre otros temas de trabajo, la División de Investigación prestará especial atención a la formación profesional de segundo grado y a problemas del nuevo Bachillerato.

RELEVO EN LA JEFATURA DE LA INSPECCION DE E. G. B. DE OVIEDO

Por haber sido nombrado Inspector General de Servicios del Ministerio de Educación y Ciencia, ha cesado como Inspector Jefe de EGB don Celestino Sandín Conejo, habiendo sido nom-

brado para el mismo cargo don Samuel Fernández García. A ambos les deseamos muchos éxitos en su nueva gestión.

PROGRAMACIONES DEL C. O. U.

A través del I. C. E., se han enviado a todos los centros que imparten el C. O. U. las programaciones para el curso 1974-75 correspondientes a todas las materias obligatorias y optativas. Las citadas programaciones han sido elaboradas por los Coordinadores de Área, designados por el Rectorado de la Universidad, y una comisión de profesores de las provincias de Oviedo y León, propuesta por la Inspección de Enseñanza Media del Distrito. Ofrecemos la relación de materias que se han programado y los correspondientes catedráticos coordinadores.

Si en algún centro que imparte el C. O. U. no se hubiera recibido alguno de los programas, puede solicitarlo, a través de la Dirección, al Instituto de Ciencias de la Educación.

RELACION DE COORDINADORES DE MATERIA DEL C. O. U.

Materias Comunes

Lengua Española	
Matemáticas	
Idioma Moderno {	Inglés
	Francés
Seminario de Religión	
Seminario de Educación Cívico-Social	

Profesor Coordinador

D. Emilio Alarcos Llorach
D. Carlos Conde Sánchez
Dña. Patricia Shaw Fairman
Dña. Patricia Shaw Fairman
D. Rafael Somoano Berdasco
D. Julio García García

Materias Optativas

Primer Grupo

Física	
Química	
Biología	
Geología	
Matemáticas especiales	

D. José Coca Prados
D. José Coca Prados.
D. Emilio Anadón Frutos
D. Modesto Montoto San Miguel
D. Carlos Conde Sánchez

Segundo Grupo

Antropología Cultural	
Geografía Humana	
Filosofía	
Historia	
Literatura	
H. ^a del Arte y de la Cultura	
Latín	
Griego	
Idioma Moderno {	Inglés
	Francés

D. Gustavo Bueno Martínez
D. Francisco Quirós Linares
D. Gustavo Bueno Martínez
D. Bartolomé Escandell Bonet
D. José M. ^a Martínez Cachero
D. Carlos Cid Priego
D. Manuel García Teijeiro
D. Manuel García Teijeiro
Dña. Patricia Shaw Fairman
Dña. Patricia Shaw Fairman

Tercer Grupo

Introducción a las Ciencias Jurídicas	
Introducción a las Ciencias Médicas	
Introducción a las Ciencias Sociales y Económicas	
Introducción a las Ciencias de la Educación	
Introducción a la Tecnología	

D. Teodoro López-Cuesta Egocheaga
D. Bernardo Marín Fernández
D. Teodoro López-Cuesta Egocheaga
D. Gustavo Bueno Martínez
D. León Garzón Ruipérez

Cuarto Grupo

Técnicas Gráficas	
Expresiones Artísticas	

D. Carlos Cid Priego
D. Carlos Cid Priego.

OTRAS ACTIVIDADES

CONMEMORACION DEL CENTENARIO DE PEDRO POVEDA EN ASTURIAS

El pasado día 25 de octubre se celebró en el salón de actos del Colegio de Médicos de Oviedo una sesión académica conmemorativa del nacimiento de Pedro Poveda, presidida por el vicerrector de la Universidad, Dr. De la Concha. El homenaje fue organizado por la Inspección de Educación General Básica. Presentó el acto el Delegado Provincial de Educación y Ciencia, don Angel González, que puso de relieve el significado del homenaje ofrecido por Asturias, toda vez que la figura de Pedro Poveda, como es sabido, tuvo una especial vinculación con estas tierras, donde creó un Centro Pedagógico (Gijón) y dos Academias, una masculina en Gijón y otra femenina en Oviedo, iniciando la publicación en Gijón de la revista pedagógica «La Enseñanza Moderna» (1911).

Cuando la UNESCO ha recomendado la celebración del centenario de Poveda, por su significación en los campos relativos a la promoción


de la mujer y a la formación del profesorado, Oviedo tenía que acoger esta idea y darle la dimensión que justamente exigía.

Con el título «Historia de un impulso», la doctora Angeles Galino, catedrático de la Universidad Complutense, desarrolló una conferencia, que constituyó el contenido central del acto académico. Utilizando textos escritos por Poveda en su etapa asturiana, la profesora Galino glosó el ideario pedagógico del autor y sus acciones, aspectos ambos inseparables. Especial atención prestó a las academias, piezas que venían a cubrir ciertas lagunas formativas de las Escuelas Normales. Finalmente, la conferenciante señaló la vigencia actual del programa de Pedro Poveda, muchos de cuyos puntos esperan aún un cabal desarrollo.

El acto terminó con la brillante actuación de la Escolanía de Covadonga, que vino a sumarse, desde el centro espiritual donde Poveda gestó sus actuaciones, al homenaje conmemorativo.



D.ª ANGELES GALINO, Catedrática de la Universidad Complutense.



AULA ABIERTA
ofrece sus páginas
a la colaboración
del profesorado

INFORME SOBRE LAS COMISIONES DE PROFESORES DE BACHILLERATO

En los primeros días del mes de octubre se reunieron en Madrid, convocados por la Dirección General de Ordenación Educativa, los Jefes de Seminario de I. N. E. M. de cada una de las asignaturas de Bachillerato, como representantes de cada D. U. ante el Ministerio, con objeto de colaborar en la planificación del B. U. P. Cada Distrito envió dos representantes por cada asignatura. La selección de éstos se hizo con excesiva prisa y esto originó algunas protestas, pues los claustros de los I. N. E. M. hubieran preferido tener tiempo para celebrar entrevistas previas a la elección. El Director General de O. E. delegó en la Inspección de E. M. la tarea de seleccionar a los representantes y ésta tomó la decisión, dada la premura del tiempo, de encomendar a uno de los Jefes de Seminario la misión de informar a sus compañeros de lo que se proyectaba y de recoger los votos para la elección.

El sistema que se siguió fue el de votación por correo y los dos jefes de Seminario que obtuvieron mayor número de votos fueron nombrados miembros de la Comisión. Hubo alguna deficiencia en la confección de las listas de jefes de Seminario y por ello algunos catedráticos no figuraron ni como candidatos ni como electores. Pero de todos modos, podemos decir que por primera vez, desde que estamos en la docencia, se ha estimado necesaria la presencia del profesorado oficial para planificar los estudios de Bachillerato.

Los dos representantes seleccionados convocaron a sus compañeros, con el fin de llevar a Madrid una opinión representativa del Distrito. Esto pudo hacerse porque la reunión en el Ministerio se aplazó al mes de octubre, pues el plan inicial era reunirse en Madrid a fines de septiembre. Por lo que se refiere al D. U. de Oviedo no hubo la menor dificultad para celebrar estas reuniones, de modo que si alguna de las comisiones no lo hizo se debió a falta de iniciativa o a que no lo estimaron necesario.

La Dirección General de O. E. fue citando a los representantes de las distintas asignaturas en días sucesivos. Normalmente se convocaban en Madrid dos o más comisiones cada día. Después de una reunión con el Director General de O. E. y otras autoridades del Departamento, en la que se presentó el plan de trabajo y se informó de asuntos de interés, se nos dio un primer Documento-Base, no vinculante, pero sí orientador de lo que se vislumbraba como estructura del B. U. P. No obstante, se nos advirtió que serían los objetivos, contenidos y niveles elaborados por las respectivas comisiones los que decidirían en último término la estructura definitiva del B. U. P., aparte de los informes

de otros estamentos y personalidades docentes, que también serían consultados. Por tanto trabajamos con una perspectiva abierta, pero el escepticismo que caracteriza a todo español, y mucho más si pertenece al mundo docente, se manifestó de continuo durante las sesiones de trabajo.

Las comisiones elaboraron un segundo Documento, con la ayuda de un Inspector de E. M. catedrático de la asignatura, que actuaba de coordinador, en el cual se perfilaron los objetivos, contenidos y niveles de cada materia. Se vió claro que el problema del futuro B. U. P. es la falta de cursos. Todas las asignaturas necesitan un curso más, pues además de haberse reducido el número de años, el primer curso de Bachillerato se considera como de transición de la E. G. B. y en él no se pueden pretender objetivos de contenido científico. Por esto nos parece que habrá que recargar algo más el horario de los alumnos, dejando para los sábados las asignaturas consideradas complementarias.

El segundo Documento elaborado por las comisiones en Madrid fue sometido a estudio por los jefes de Seminario de cada D. U., y con las aportaciones, reformas o mejoras pertinentes se ha elaborado un tercer Documento, que es el que se ha presentado a las autoridades ministeriales. Se citó de nuevo en Madrid a los representantes de los Distritos, pero la mayoría de éstos no acudieron, sino que enviaron por correo su opinión a los coordinadores nombrados al efecto, y éstos en colaboración con los representantes que sí pudieron asistir dieron forma al tercer Documento. En éste se añade el Programa de la asignatura de acuerdo con los objetivos, contenidos y niveles propuestos en el segundo Documento.

No sabemos cuál va a ser la actitud de nuestras autoridades académicas ante estos Documentos, pero confiamos que se atienda el punto de vista de los profesionales, basado en criterios avalados por la experiencia. Tanto más cuanto que en la elaboración del tercer Documento han participado, al menos indirectamente, todos los jefes de Seminario de la enseñanza oficial. Pero mucho nos tememos que la estructura del B. U. P. no satisfaga a nadie. La reducción del Bachillerato de 6 cursos a 3 forzosamente ha de significar una atención insuficiente a los saberes que tradicionalmente ofrecía el Bachillerato. Mucho deseáramos que la drástica reducción extensiva estuviera al menos compensada con el consiguiente refuerzo de la calidad, y que abandonemos de una vez para siempre actitudes paternalistas hacia los alumnos, que son una de las causas principales del de-

terio de la enseñanza en los últimos tiempos. La juventud tiene que formarse y la formación requiere esfuerzo durante años. Pretender que nuestro país adquiera niveles estimables dentro de la educación, sin contar previamente con un

trabajo serio y continuado es uno de tantos deseos utópicos que tientan al hombre, pero que carecen de toda posibilidad de realización.

ENGRACIA DOMINGO

I ASAMBLEA PROVINCIAL DE LA FAMILIA EN OVIEDO

Durante los días 23, 24 y 25 del pasado mes de octubre, se ha celebrado en Oviedo la Primera Asamblea Provincial de la Familia, organizada por la Delegación Provincial de la misma.

El número de Ponencias fue de cinco.

La 1.^a de ellas desarrolló el tema: «Desarrollo de la instrumentación jurídico-política, para la intervención participante de la Familia en la vida pública». El Presidente de la misma fue D. Rafael Fernández Martínez, Fiscal-Jefe de la Audiencia Territorial de Oviedo.

La 2.^a llevó por título: «La política familiar en la doctrina del Movimiento», siendo su Ponente, D. José M.^a Pérez Rodríguez, Jefe Local del Movimiento de Oviedo. Profesor del I. N. E. M. «Alfonso II» de Oviedo.

La 3.^a: «La protección económico-social de la Familia», bajo la presidencia de D. Antolín Luis Velasco Sanz, Decano del Colegio de Economistas de Oviedo.

La 4.^a: «Responsabilidad educativa de la Familia», fue desarrollada por D. Santiago Fentanes Baena, Secretario General del Gobierno Civil de Oviedo.

La 5.^a, por título: «La Familia ante los medios

de comunicación social», fue presentada por D. Tomás de la A. Recio García, Presidente de la Asociación Asturiana de Familias Numerosas.

En la redacción de todas ellas colaboraron, además, personas nombradas al efecto, relacionadas con los Temas de las respectivas Ponencias.

La Prensa diaria y los medios de difusión audiovisuales de la provincia, informaron ampliamente del desarrollo de la Asamblea y de las Conclusiones elaboradas por cada Ponencia y aprobadas en las sesiones plenarias correspondientes.

No obstante, dada la especial relación de los temas desarrollados por las Ponencias 4.^a y 5.^a, y de sus respectivas conclusiones, con los problemas educativos concernientes a la familia en general y, en particular, a los niños y jóvenes y, más en concreto, a los centros de Enseñanza, sean cualesquiera sus grados y niveles, nos ha parecido muy conveniente insertar en nuestra Revista, para conocimiento de nuestros suscriptores, la enumeración detallada y completa de las CONCLUSIONES de ambas Ponencias.

CONCLUSIONES DE LA PONENCIA SOBRE «RESPONSABILIDAD EDUCATIVA DE LA FAMILIA»

PRIMERA

a) Deben establecerse los servicios psico-pedagógicos y administrativos al nivel adecuado para que los centros en colaboración con los padres, determinen cuanto previene el artículo 11,3 de la ley general de Educación sobre constancia escrita y reservada del nivel mental y rasgos de personalidad de los alumnos.

b) Urgir a todos los centros oficiales y privados en los niveles de enseñanza general básica, Bachillerato unificado polivalente o equivalentes, informen a los padres, tutores o guardadores de los alumnos, tanto de la regular asistencia de éstos al centro, como de sus niveles de rendimiento y conducta.

SEGUNDA

En lo referente a la educación especial, a tenor de lo preceptuado en el artículo 50 de la ley general de Educación, se pide que el Ministerio de Educación y Ciencia cree a nivel provincial el órgano administrativo adecuado para el cumplimiento de los fines previstos en dicho precepto legal, así como que se doten de personal con la

titulación y preparación requerida las plazas de profesorado de los centros creados por la iniciativa privada, en tanto la Administración establece el número de centros suficientes y capaces para atender adecuadamente a la población que por su edad mental requiera una atención especial.

TERCERA

a) Solicitar de los excelentísimos señores ministros de Educación y Ciencia, Trabajo y Agricultura, que, conjuntamente, atendiendo los distintos campos de actividad laboral de los adultos, establezcan centros y programas para una educación permanente de adultos, dada la urgente necesidad de la misma.

b) Solicitar de la Delegación Provincial de la Familia que en atención a la grave necesidad de capacitar a muchos padres en la misión educadora que deben desarrollar en el hogar y en la relación con el centro escolar, programe, con carácter anual, cursos especiales de conferencias y coloquios e instituya con carácter permanente una escuela para matrimonios, entendida la responsabilidad familiar educativa a un mismo nivel de exigencia y entrega para ambos esposos.

CUARTA

a) Independientemente del cometido que con carácter individual se asigna a los padres bajo su personal y directa responsabilidad, es preciso constituir en todos los centros docentes, asociaciones de padres de alumnos, que contribuyan con su colaboración a facilitar la función educadora de aquéllos. A este fin, se pide que por el Ministerio de Educación y Ciencia se imponga la obligación a todos los directores de centros docentes, de informar a la Delegación Provincial del Ministerio de los miembros que componen la junta directiva de la asociación de padres de alumnos del mismo.

b) Pedir al Ministerio de Educación y Ciencia, que regule y fortalezca la participación de las asociaciones de padres de alumnos prevista en la ley general de Educación, con voz y voto en el claustro de profesores y en todos los órganos colegiados de gobierno del centro.

c) Requerir a todos los centros que no lo tuvieran establecido para que creen el consejo asesor previsto en el artículo 62.4 de la ley general de Educación, solicitándose del Ministerio de Educación y Ciencia, si fuere preciso, la publicación de las normas reglamentarias para la debida entrada en vigor del indicado precepto legal.

QUINTA

Con la finalidad de facilitar la promoción de la mujer y en razón a una adecuada atención al niño en un momento vital, según las actuales teorías psicopedagógicas debe urgirse al Ministerio de Educación y Ciencia, al de la Gobernación y al de Trabajo, la creación de centros de educación preescolar, guarderías infantiles y jardines de infancia.

SEXTA

La patente falta de campos escolares de deportes y la infradotación de material deportivo, nos mueven a pedir del Ministerio de Educación y Ciencia que en colaboración con la Secretaría General del Movimiento, por mediación de las Delegaciones Nacionales de Juventudes, Sección Femenina y de Educación Física y Deportes, se estudie urgentemente la situación de los centros docentes del Estado en cuanto a instalaciones deportivas y equipamiento, adoptándose las medidas precisas para las funciones y dirección de personal especializado, profesores, educadores o monitores deportivos.

SEPTIMA

a) Solicitar que una representación de la asociación de padres de alumnos participe en la elaboración por los centros del programa de actividades extraescolares y de la formación para la convivencia.

b) Al recoger la preocupación de numerosos padres sobre el funcionamiento en horas escolares de los salones de juegos recreativos, se acuerda solicitar del Ministerio de la Gobernación y de la Presidencia del Gobierno, una nueva regulación legal de estos establecimientos. Asimismo, se pide el cumplimiento de las disposiciones vigentes sobre establecimientos de pública concurrencia.

OCTAVA

a) Dado el aumento extraordinario y creciente de la población escolar, se solicita crear nuevos centros de enseñanza a todos los niveles, poniendo especial énfasis en la creación de centros de formación profesional.

b) Se considera indispensable una valoración de necesidades en los distintos empleos y profesiones que el país precisará en un futuro inmediato, para la debida orientación e información del alumnado y de las familias.

NOVENA

Se hace hincapié en la necesidad de que sean atendidas las peticiones formuladas por la Asociación de Padres de Sordos de Asturias, cuyo estudio detallado y extenso queda incorporado a la ponencia.

DECIMA

a) Recabar una atención especial para la educación de subnormales, a cuyo efecto se estima conveniente la actualización del censo de los mismos, la creación de centros especializados, el estudio del régimen de enseñanza específica y el establecimiento de servicios de orientación, tanto a las familias como a cuantos intervienen en los procesos terapéuticos y educativos del subnormal.

b) Solicitar la gratuidad de la enseñanza especializada para subnormales, incluyendo transporte, comedor y material didáctico.

c) Pedir la creación de un centro provincial para la atención de los paráliticos cerebrales, para el que se cuenta con planos y solar.

d) Solicitar del Ministerio de Justicia la creación de centros especiales para rehabilitación social de los delinquentes juveniles, según las concepciones modernas.

e) Considerar necesario que los centros de orientación y diagnóstico dependientes de las Jefaturas Provinciales de Sanidad cumplan la misión de calificar, valorar y orientar con el personal y los medios adecuados a los disminuidos físicos y psíquicos de cada provincia.

E igualmente los Institutos de Psicología Aplicada y Psicotecnia, en cuanto hace referencia a la orientación profesional.

CONCLUSIONES DE LA PONENCIA SOBRE «LA FAMILIA, ANTE LOS MEDIOS DE COMUNICACION SOCIAL»

Conclusión primera.—Promover una nueva pedagogía de todos los medios de comunicación, en la que tenga una participación activa el educando por medio del diálogo, base de toda renovación.

Conclusión segunda.—Utilizar los medios de comunicación social basados en la imagen y en el sonido como colaboradores instrumentales del verdadero fin de la educación humana: la realización íntegra del hombre en sus aspectos material, intelectual y moral.

Conclusión tercera.—Considerar a estos mismos medios fundados en la imagen como instrumentos, medios o vías de acceso a la cultura, más que como formas de cultura, puesto que aquéllos no constituyen un conjunto coherente o sistemático, cualidades específicas de ésta.

Conclusión cuarta.—Preparar al sujeto, al que van dirigidos los medios de comunicación social a obtener un provecho positivo de los mismos mediante la educación de los factores que intervienen en el proceso del desarrollo de dichos medios, partiendo de la experiencia ya adquirida en los teleclubs y Casas de la Juventud existentes, urgiendo que se cumplan las ordenanzas respecto a la finalidad formativa.

Conclusión quinta.—Frente a la intuición preponderante en el mundo de la imagen, dar la primacía a la reflexión crítica y al pensamiento intelectual que han de ser suministrados por los medios clásicos de la cultura basada en la palabra oral y escrita.

Conclusión sexta.—Inculcar la promoción del libro, adaptado a todos los niveles de la vida, y paralela y proporcionalmente la revista educativa, como los mejores y auténticos medios que posee el hombre para su completa y verdadera realización.

Conclusión séptima.—1) Se hace necesario imponer una normativa, sobre todo en TVE, que contemple real y verdaderamente el «status» familiar con una especial incidencia como medio educativo, orientado por un gabinete de expertos o profesionales cualificados.

2) Se pide que la RTV, además de informar, forme, eduque, oriente, enseñe y defienda a la familia.

3) Solicitar que en todas las investigaciones y sondeos que se realizan sobre temas familiares, las asociaciones familiares sean órganos coadyuvantes con las instituciones oficiales existentes para ello.

4) Pedir que allí donde exista un centro regional de TV se reserve periódicamente un espacio para llevar a la pequeña pantalla el mundo vivo y actual de la educación y de la enseñanza en todos los aspectos de la familia en cualquier ambiente.

5) Pedir el control real del «divismo» y del «culto a la personalidad», que es tan frecuente ver en la pequeña pantalla sobre la base de un protagonista popular, que en la mayoría de los casos, además de no decir nada trascendente, busca su propia promoción artística o de otra índole y que en tantas ocasiones llenan las páginas de las revistas con su conducta nada ejemplar cuando no negativa. Este tipo de publicaciones solo puede ser desconcertante y nocivo.

Conclusión octava.—Es preciso comprender el cine y el teatro como agentes culturales que no atenten contra la integridad familiar y que por medio de la evasión que generalmente implican, despierten simultáneamente intereses y contribuyan a formar actitudes que posibiliten una mejor convivencia, urgiendo que la censura cumpla el reglamento que tiene estipulado.

Conclusión novena.—Implantar con el apoyo de los organismos oficiales competentes un cine seleccionado para menores que responda a unas directrices de men-

saje información y creación de hábitos positivos en la audiencia infantil.

Conclusión décima.—Incluir con apoyo de los órganos competentes oficiales el teatro dentro del «programa formativo» de las provincias, de un modo más activo, sin olvidar el teatro infantil y el teatro leído, este último dentro de los centros de enseñanza, teleclubs, Casas de Juventud, etc.

Conclusión undécima.—Incluir el folklore y las tradiciones populares (en cuanto que transmiten generacionalmente valores antropológicos e históricos de interés general), como medio educativo en las escuelas, aprovechando la experiencia de la Sección Femenina.

Conclusión duodécima.—Controlar el cine y el teatro como medios desencadenantes de violencia, actos delictivos y antisociales, cuando éstos no responden a una finalidad informativa o cultural más amplia sino al uso indiscriminado de estos argumentos con una finalidad de evasión.

Conclusión decimotercera.—Controlar el erotismo en los medios de comunicación, de un modo especial en las revistas infantiles.

T. RECIO

LIBRERIA

SAN PABLO

a disposición de los Sres. Profesores de EGB

- ★ PSICOLOGIA
- ★ PEDAGOGIA
- ★ MEDIOS AUDIOVISUALES
- ★ DIAPOSITIVAS
- ★ LIBROS EN GENERAL
- ★ DISCOS
- ★ OBJETOS RELIGIOSOS

Santa Susana, 25 - Teléf. 23 12 36 - OVIEDO

LA ACADEMIA BAVARA DE PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO

Tramitada la documentación por el ICE de Oviedo y el INCIE en Madrid, el Comité de Educación del Consejo de Europa me asignó una beca para trasladarme a Dillingen/Danubio (Alemania) y participar allí en un «stage» de cinco días que impartía del 4 al 8 de noviembre de 1974 la Academia Bávara para el Perfeccionamiento del Profesorado. El tema del cursillo «Einführung in die Methodik des medialen Un-

terrichtsspiels» respondía a la utilización de medios visuales y sonoros para la ilustración en sentido amplio de sacar el mayor partido posible de las técnicas audiovisuales (cámara fotográfica, de cine y de tv, proyectores de diversos tipos, registros sonoros) no como medios de exposición utilizados por el docente, sino a disposición de los grupos de trabajo de alumnos para filmar en video-record, grabar cinta magnetofónica o proyectar una ilustración muy variada y creada por los jóvenes como interpretación de contenidos discutidos en clase: bien sea tras el comentario de un texto literario en busca de niveles de trascendencia, bien para elaborar un reportaje o una encuesta en plena calle con fines didácticos.

La labor llevada a cabo por grupos de trabajo bajo la dirección de un experto, se centraba, después de una inicial destreza de la mera técnica, en la realización de un proyecto determinado, que en el caso concreto de mi grupo era la interpretación visual a base de proyección de sombras con retroproyector y proyector de diapositivas de un relato del premio Nobel alemán Heinrich Böll, propuesta por el que da noticia. Sobre estos métodos pedagógicos motivadores de la creación y de vocaciones para actividades nuevas en el campo profesional espero tener ocasión de tratar ante enseñantes y alumnos de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB de Oviedo.

En la presente ocasión prima mi interés por dar a conocer la existencia de la Academia de Perfeccionamiento del Profesorado en Dillingen y su permanente tarea docente. Ante todo quede dicho que esta institución no es una entidad burocrática inspiradora de cursos más o menos profusos sino una verdadera residencia —el antiguo «Konvikt» de los jesuitas que fundaron y regentaron durante dos siglos en Dillingen una Facultad de Teología— donde conviven hasta 150 profesores de todos los niveles, además de los directores de los cursos y personal auxiliar, que, semana tras semana durante once meses del año, se turnan para efectuar un reciclaje en base al curriculum del asistente al cursillo y trabajar en equipos de interés. Los grandes edificios de porte noble y sólido, no dañados por la guerra, cuyas alas se denominan «Casa Kant», «Casa Montessori», «Casa Froebel», etc., albergan en habitaciones individuales muy cómodas para el trabajo intelectual a los cursillistas del estado de Baviera, los cuales pueden voluntariamente inscribirse hasta a tres «stages» por año académico, abonándoseles los gastos de desplazamiento y beneficiándose de residencia, manutención y enseñanza a costa del Estado. El ambiente es sumamente



Dillingen. La antigua Facultad de Filosofía y Teología, actual Academia de Perfeccionamiento del Profesorado de Baviera.

operativo, dado que los cursillistas acuden por propia iniciativa a actualizar conocimientos y técnicas que desarrollan normalmente en sus centros de trabajo.

La Academia, como así se la denomina por antonomasia en el pequeño lugar junto al Danubio, fue fundada en febrero de 1971 por el Ministerio bávaro de Enseñanza y Culto y cumple la misión de perfeccionar profesionalmente a los docentes de todos los grados por medio de cursillos. Estos se ocupan no sólo de las ciencias positivas y educativas sino de las llamadas variaciones curriculares, de las evoluciones estructurales en el ámbito escolar, y de los aspectos sociológicos y psicológicos del plural sistema social sujeto a continua evolución en Alemania.

Durante el período que abarca de primero de julio de 1971 a 31 de marzo de 1973 se impartieron en la Academia 247 cursos en los que participaron 8.391 docentes de todos los niveles de la enseñanza. El presupuesto actual contempla una cantidad anual cercana a los cien millones de pesetas.

La estructura y organización de la Academia se desglosa en competencias científicas y administrativas. Las primeras se integran en las siguientes áreas de interés: Ciencias de la Educación, Matemáticas y Ciencias Naturales, Idiomas, Ciencias económicas, laborales e informática, Música, Educación artística, Empresa y Técnica. La Formación Religiosa se atiende en otras instituciones: la católica en Gars y la protestante en Heilsbronn.

A modo de ejemplo de cómo cada una de las mencionadas áreas se ocupa de aspectos concretos transcribo los temas que le incumben a la ponencia de Ciencias de la Educación: Pedagogía preescolar, Pedagogía escolar, Psicología pedagógica, incluida la Psicología del aprendizaje, Andragogía o pedagogía de los adultos, Psicología general, Antropología y Ética, Didáctica general y Didáctica de medios. La mayor parte de las ocho áreas de interés está dirigida por especialistas responsables de la preparación de los cursillos, su desarrollo y evaluación crítica final.

El ámbito de actuación administrativa de la Academia se extiende en la conservación, aprovisionamiento y organización del complejo residencial y docente con su gran número de habitaciones, aulas, seminarios, bibliotecas, laboratorios, locales de reunión, de exposición de material y textos, etc. No faltan servicios que van de la capilla a la lavandería o de la central telefónica a la imprenta.

La planificación general de contenidos para el perfeccionamiento del profesorado en Baviera se fija por el Instituto Estatal de Pedagogía Escolar en colaboración con la Academia de Dillingen.

gen. Profesores y sus asociaciones pueden proponer temas para los cursos intensivos, y con el fin de garantizar unas enseñanzas acordes con el tipo de docentes y su número se establecen porcentajes referidos a los niveles y características educativas: Escuelas primarias 30 %, Bachillerato rama universitaria 20 %, Bachillerato rama técnica 15 %, Escuelas profesionales 20 %, Enseñanzas de tipo general 15 %.

Una vez aprobados los programas de actuación por un comité de coordinación educativa y por el propio ministerio, la Academia los redacta y publica, responsabilizándose de su desarrollo. Cada cursillo supone su preparación, ejecución y valoración posterior. El programa de cursos se confecciona por semestres académicos y se divulga dos meses antes de su inicio. Los profesores que deseen participar en alguno de ellos lo solicitan a través de la dirección del centro donde trabajan con una antelación de mes y medio. Estudiada la petición, el interesado recibe una invitación para asistir al curso y se le libera de clases.

La jornada se inicia en la Academia con una mesa redonda de presentación y experiencias personales en lo tocante al asunto del curso. El ponente traza unas líneas de actuación y fija unos objetivos para que éstos sean alcanzados en grupos de trabajo mediante conferencias informativas, deliberaciones y ayuda de medios técnicos. Las sesiones de trabajo continúan por la tarde de dos y media a cinco y media, extraña hora de cenar para un hispano. El trabajo puede proseguir de modo informal a través de contactos personales con otros colegas y aunque oficialmente ya no hay programadas sesiones al anochecer, sin embargo, la premura de tiempo obliga a avanzar en la materialización del proyecto o ponencia final para el pleno en estas horas finales del día.

Durante mi reciente estancia en la Academia, como único extranjero junto con otros dos daneses becarios del Consejo de Europa, se celebraban cinco stages simultáneamente (Matemáticas y Física, Pedagogía, Historia, Formación Artística) de manera que el contacto entre profesores de diversos lugares de Baviera y de distintas asignaturas era motivo de animada conversación en las veladas vespertinas en torno a la suave cerveza de los acogedores restaurantes de una pequeña población bávara que vive por la Academia y que honra por mediación de su alcalde a quiénes como yo, raro caso de extranjero venido desde España para sólo cinco días, llegan no sólo a aprender nuevas técnicas pedagógicas, sino a conocer la labor intensa y extensa de este modélico Centro de Perfeccionamiento del Profesorado.

Dillingen (Alemania). Noviembre, 1974.

MARIO BUENO

enciclopedia técnica de la educación

nes, de 900 págs.
. 19×27 cm. En-
ción en guaflex
n estampación a
es. 2.350 ptas.

Un instrumento de indiscutible utilidad para el perfeccionamiento de la labor docente del profesor y de absoluta necesidad para la actualización de su formación y técnica pedagógica exigida por los nuevos planes, métodos y objetivos de la enseñanza.

Un paciente y documentado amigo y consultor para auxiliarle en sus dudas, poner al día sus conocimientos y experiencias y aportarle las soluciones elaboradas por la moderna ciencia pedagógica.

Revisada y prologada por
don José Blat Gimeno,
don Santiago Hernández
Ruiz y don Víctor
García Hoz.

TOMO II

La enseñanza del idioma
en la Educación Básica.
Didáctica Moderna de la
Matemática elemental.
Las Ciencias Sociales en
la Educación Básica.
Las Ciencias Físico-natura-
les en la Educación Bá-
sica.

TOMO III

Educación física, artística
y tiempo libre.
El material didáctico.
Educación preescolar.
Educación integral de adul-
tos.

santillana



DOCUMENTACION BIBLIOGRAFICA

BIBLIOGRAFIA SOBRE PROGRAMACION EDUCATIVA

Ofrecemos en este número una bibliografía sobre «programación educativa», sistematizada en tres sectores:

1. Textos básicos sobre curriculum.
2. Taxonomías y objetivos educativos.
3. Desarrollo de programas.

En el primer núcleo se han reseñado los libros fundamentales para la comprensión del complejo pedagógico-cultural que llamamos *curriculum*. Ofrecen estos textos una visión global de los problemas relativos a los fines y objetivos de la educación, así como de los criterios de selección de contenidos culturales para la confección de planes de estudio.

2. TEXTOS BASICOS SOBRE PLANIFICACION DEL CURRÍCULUM

- ALCARAZ LLEDO, M. J.—*Bibliografía sobre Cuestionarios y Programas*. Vida Escolar, n.º 61, septiembre 1964, págs. 30-33.
- * BLOOM, B. S.—*Aportación de las Ciencias de la Educación al desarrollo de los planes de estudio*. La Educación Hoy, octubre, 1972, pp. 3-11.
- BROWN, H. J. y MAYHEN, L. B.—*Pdutas de la Enseñanza Superior*. Buenos Aires, Troquel, 1968.
- * BRUNER, J. S.—*Proceso de la educación*. México, Uteha, 1963.
- C. E. D. O. D. E. P.—*Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*. Madrid, CEDODEP, 1965.
- DEWEY, J.—*El niño y el programa escolar*. Buenos Aires, Losada, 1963.

El segundo sector temático incluye las obras específicas sobre categorización de los objetivos educativos (taxonomías) y sobre las técnicas de formulación de estos objetivos en función de esquemas didácticos operativos.

Finalmente, en el tercer núcleo bibliográfico se ofrecen los textos de orientación más práctica, es decir, aquellos que pueden ser más útiles en orden a la confección de programas concretos.

Como es habitual en nuestras informaciones bibliográficas, se señalan con un asterisco los libros más recomendables, a nuestro juicio, para el profesorado.

- * DOLL, D.—*El mejoramiento del curriculum*. Buenos Aires, El Ateneo, 1968.
- DOTTRENS, R.—*Cómo mejorar los programas escolares de acuerdo con la pedagogía experimental*. Buenos Aires, Kapelusz, 1961.
- DOTTRENS, R.—*Programmes d'enseignement et plans d'études*. L'Education Nationale n.º 20, juin 1961, págs. 1-10.
- * EDUCACION GENERAL BÁSICA. NUEVA ORIENTACION PEDAGÓGICA. Vida Escolar, núms. 124-126, 1970-71.
- * ELAM, S.—*La educación y la estructura del conocimiento*. Buenos Aires, Ateneo, 1973.
- FAUNEO, R. C. y BOSSING, N.—*Desarrollo del plan escolar de núcleo básico*. Buenos Aires, Eudeba, 1961.
- * GARCÍA HOZ, V.—*Educación personalizada*. Madrid, Instituto de Pedagogía del CSIC, 1970.

- GALEN SAYLOR, J. y OTROS.—*Planeamiento del curriculum en la escuela moderna*. Buenos Aires, Troquel, 1970.
- * GOODLAD, J.—*Un nuevo concepto de programa escolar*. Madrid, Magisterio Español, 1969.
- GUTIÉRREZ RUIZ, I.—*Experiencia Somosaguas*. Madrid, Narcea, 1971.
- HANSEN, J. C.—*Planeamiento del aprendizaje en las escuelas de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Estrada, 1970.
- HOWSON, G.—*Developing a new curriculum*. London, Heinemann, 1972.
- HUSEN, T.—*La structure de l'enseignement et le developpement des aptitudes*. Madrid, Dirección General de E. M., 1962.
- ITALIE. CENTRO DIDACTICO NAZIONALE PER LA SCUOLA MATERNA. Brescia. *Programi didattici delle scuole per educatrici d'infanzia dal 1914 al 1958*. Brescia, Ministero della Pubblica Istruzione, C. D. N. S. M., 1962.
- * JOHNSON, H. T.—*Curriculum y educación*. Buenos Aires, 1970.
- KAUFMAN, R.—*Planificación de sistemas educativos*. México, Trillas, 1973.
- KEMP, J. E.—*Planeamiento didáctico*. México, Diana, 1972.
- KERR, J.—*Changing the curriculum*. London, University of London Press Ltd, 1972.
- KILPATRICK, W. H.—*El nuevo programa escolar*.—Buenos Aires, Losada, 1967.
- * KOOPMAN, R.—*Desarrollo del curriculum*.—Buenos Aires, Troquel, 1970.
- LUZURRIAGA, L.—*El niño y el programa escolar*.—*Mi credo pedagógico*. Buenos Aires, Losada, 1948.
- MAGUIRRE, E.—*El plan de los grupos de estudio*. Buenos Aires, Losada, 1961.
- MARTÍNEZ, M. J. OLIVERAS, S.—*El planeamiento de la institución escolar*. Madrid, Aguilar, 1967.
- MERRIL, A. CH.—*Secondary School Curriculum*. Ohio, Columbus, 1963.
- MUZZIO, N.—*¿Qué es el planteamiento integral de la educación?* Santa Fe, Castellví, 1964.
- * OCDE.—*Programas d'enseignement a partir de 1980*. París, 1972.
- * OCDE.—*L'interdisciplinarité. Problemas d'enseignement et de recherche dans les Universités*. París, 1972.
- ORVILLE NORDBERG, H.—*La enseñanza en la escuela secundaria*. Buenos Aires, Ateneo, 1970.
- PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIOS.—ANÁLISIS Y REVISIÓN. *Estudios y Documentos de Educación*. n.º 28. Unesco París, 1959.
- PURDY y OTROS.—*Curriculum y administración escolar*. Buenos Aires, Paidós, 1969.
- RAGAN, W.—*Curriculum de la escuela primaria*. Buenos Aires, Ateneo, 1972.
- REVISTA ESPAOLA DE PEDAGOGÍA.—N.º 41, enero-marzo 1953. N.º extraordinario dedicado al «Estudio de los programas escolares y cuestionarios».
- REVISTA DE EDUCACION.—N.º dedicado a Programación. 207-208. Enero-abril, 1970.
- RICHMOND, W.—*The School Curriculum*. London, Me thuen, Co. Ltd, 1972.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A.—*El trabajo en la escuela unitaria*. Madrid, Magisterio Español, 1968.
- * SEGUNDA ETAPA DE LA EDUCACION GENERAL BÁSICA.—*Nuevas Orientaciones Pedagógicas*. Vida Escolar, núms. 128-130, 1971.
- * SPERB, D. C. C.—*El curriculum. Su orientación y el planteamiento del aprendizaje*. Buenos Aires, Kapelusz, 1973.
- * TYLER, R. W.—*Principios básicos del curriculum e instrucción*. Buenos Aires, Troquel, 1973.
- VAJDA, S.—*Introducción a la programación lineal y a la teoría de juegos*. Buenos Aires, EUDEBA, 1970.
- WEATHEFORD, D.—*Fines de la educación superior*. México, Uteha, 1966.
- WHEELER, D.—*Curriculum Process*. University of London Press. Ltd, 1973.
- WHITEHEAD, A. N.—*Los fines de la educación*. Buenos Aires, Paidós, 1965.

2. TAXONOMIAS Y OBJETIVOS EDUCATIVOS.

- BAKER, R. L. y OROS.—*Constructing behavioral objectives*. California, Inglewood, 1968.
- BERNABEI, R.—*Behavioral objectives*. Pennsylvania, Department of Public Instruction, 1968.
- * BLOOM, B. y COLABORADORES.—*Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*. Buenos Aires, Ateneo, 1971.
- * CARLSON, N.—*The psychomotor domain. A selected bibliography with annotations*. Illinois, Department of Vocational and Technical Education, 1966.
- DILLMAN, C. y RAHMLow, H.—*Cómo redactar objetivos de instrucción*. México, Trillas, 1973.
- ESBENSEN, T.—*Performance objectives*. Minnesota, Duluth Public Schools, 1967.
- ESTARELLAS, J.—*Preparación y evaluación de objetivos para la enseñanza*. Salamanca, Anaya, 1971.
- * GAGNE, R. M.—*Las condiciones del aprendizaje*. Madrid, Aguilar, 1971, pp. 215-217.
- GARCÍA Hoz, V.—*Educación personalizada*. Madrid, Instituto de Pedagogía del CSIC, 1970.
- * KAPFER, M.—*Behavioral Objectives in Curriculum Development*. New Jersey, Educational Technology, 1972.
- MAGER, R.—*Análisis de metas*. México, Trillas, 1973.
- * MAGER, R.—*Creación de actitudes y aprendizaje*. Madrid, Marova, 1973.
- * MAGER, R.—*Formulación operativa de objetivos didácticos*. Madrid, Marova, 1973.
- MERRITT, D. L.—«Los objetivos operativos». *La educación hoy*, enero, 1974, p. 13.

POPHAM, W. J.—*Los objetivos de la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós, 1972.

3. DESARROLLO DE PROGRAMAS.

BACH, H.—*Cómo preparar las clases*. Buenos Aires, Kapelusz, 1968.

C. E. d. O. D. E. P.—*Niveles, cuestionarios y programas*. Madrid, CEDODEP, 1968.

* ESCOLANO BENITO, A.—«Programación por unidades de aprendizaje». *Aula Abierta*. Revista del ICE, Oviedo, n.º 6, 1974, pp. 4-9.

* FERNÁNDEZ CASTRO, J.—«Un proceso de programación». Revista *Didascalía*, n.º 4, Junio, 1970.

* FREINET, G.—*Los planes de trabajo*. Barcelona, Laia, 1973.

GALACHO, H. R.—*Planteamiento escolar. Fundamentos y técnicas para la elaboración de planes por el maestro*. Madrid, Cincel, 1973.

* GARCÍA HOZ, V.—*Educación personalizada*. Madrid, Instituto de Pedagogía del CSIC, 1970.

GARCÍA HOZ, V.—*Un programa de enseñanza social en la escuela*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1970.

GARINER, F.—*Planteamiento y conducción de la enseñanza*. Buenos Aires, Kapelusz, 1971.

* GUTIÉRREZ RUIZ, I.—*Experiencia Somosaguas*. Madrid, Narcea, 1971.

HILL, W. F.—*Programa de actividades de los jardines infantiles*. Buenos Aires, Kapelusz, 1960.

HOWSON, G.—*Developing a new Curriculum*. London, Heinemann, 1972.

JONES, A., GONZZELL, E. y GRINSTEAD, W.—*El sistema de unidades de trabajo escolar*. México, Uthea, 1946.

KEMP, J. E.—*Planteamiento didáctico*. México, Diana, 1972.

KOOPMAN, R.—*Desarrollo del curriculum*. Buenos Aires, Troquel, 1970.

* MAILLO, A. y OTROS.—*La Escuela Unitaria Completa*. Madrid, CEDODEP, 1960.

* MARTÍNEZ M. J., OLIVERA, C.—*El planteamiento de la institución escolar*. Madrid, Aguilar, 1967.

MAGUIRRE, E.—*El plan de los grupos de estudio*. Buenos Aires, Losada, 1961.

MAREUIL y OTROS.—*Guía del trabajo cotidiano en el aula*.

ORVILLA NORDBERG, H.—*La enseñanza en la escuela secundaria*. Buenos Aires, Ateneo, 1970.

POPHAM, W. J., BAKER, E.—*Planeamiento de la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós, 1972.

* PURDY y OTROS.—*Curriculum y administración escolar*. Buenos Aires, Paidós, 1969.

* RICO VERGBER, M.—*Diálogo con la comunidad. Estudios del medio ambiente*. Valladolid, Miñón, 1971.

* SILVERMAN, R. E.—*Cómo escribir un programa*. Madrid, Narcea, 1973.

SPEERB, D. C. C.—*El curriculum. Su orientación y el planteamiento del aprendizaje*. Buenos Aires, Kapelusz, 1973.

WELLS, M. E.—*Un programa desarrollado en proyectos*. Buenos Aires, Losada, 1947.

A. ESCOLANO BENITO

RECENSIONES

EVALUACION DE DISTINTAS EXPERIENCIAS DE LOS CURSOS DE ORIENTACION UNIVERSITARIA

DIVISION DEL INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BARCELONA

Memoria-Informe sobre el trabajo realizado durante 1972 y 1973.

1.ª FASE

Director responsable de la Investigación: don Jorge Cots Moner, Licenciado en Derecho.

Colaboradora: D.ª Ana Díaz Tamargo, Licenciada en Filosofía y Letras.

2.ª FASE

Colaboradores permanentes:

D. José Burcet Llampayas, Coordinador del Centro de Investigación y Programas Especiales de la U. A. de Barcelona.

D. Antonio Aponte Carrasco, Licenciado en Ciencias Económicas.

Con la colaboración de un equipo de estudiantes de Sociología.

En la historia del proyecto de esta investigación se nos informa que el programa se ha

ejecutado en 2 fases, con características y enfoques diferentes. La 1.ª fase se desarrolló desde octubre de 1970 hasta abril de 1972, y la 2.ª desde abril de 1972 hasta noviembre de 1973. La escasez de tiempo concedido a la 2.ª fase ocasionó dificultades en la formación del grupo de trabajo. Interrupciones por causas administrativas y otros factores retrasaron la ejecución de las tareas.

El enfoque de la 1.ª fase fue predominantemente pedagógico, mientras que en la 2.ª prevalece el enfoque sociológico.

Se inicia el trabajo exponiendo la metodología seguida en el mismo. Lo más destacado es la elección de variables. Se sostuvieron una serie de entrevistas informales con personas directamente relacionadas con la generaliza-

ción del COU: miembros del ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona, miembros del claustro del Instituto piloto Joanot Martorell y profesores que habían participado en alguno de los cuatro centros experimentales en el curso anterior. Aunque la experiencia se limita al D. U. de Barcelona, podemos hacer extensivos a los demás Distritos los resultados obtenidos en esta investigación, pues la problemática que la implantación del COU ha revelado ha sido muy similar en todo el país.

En la parte dedicada a justificar la investigación se presenta al COU como un curso de fricción, fricción inevitable en los procesos de modernización acelerados. Cuando el cambio es muy repentino en el campo sociológico, los valores tradicionales permanecen como restos de una estructura social, si no desaparecida al menos debilitada, mientras que los valores operacionales son adoptados bajo la presión de las circunstancias.

Un capítulo importante de este trabajo de investigación es el denominado «Desincronización Institucional». En él se presenta la institución académica desincronizada respecto a la estructura social de la España de los años 70. Se intenta demostrar que el COU fue un primer intento de normalización entre el sistema educativo y el resto de la sociedad. Se hace un estudio interesante de la evolución experimentada por la sociedad española desde 1950, comienzo de la industrialización, hasta nuestros días, alegando que la estructura educativa no evoluciona al mismo ritmo en estos años, sino que presenta un retraso de diez años respecto a la evolución económica. Es decir, que mientras la sociedad ha iniciado el tránsito de una estructura tradicional a una estructura industrial, en el campo educativo se permanece aún en el ámbito de una cultura tradicional. Desde un planteamiento de este tipo se comprende el aspecto más importante del fenómeno de rechazo del COU, dentro de la institución académica.

Para justificar estas ideas se pasa a estudiar la «Acción homeostática del sistema de recompensas» dentro del mundo académico, pero creemos que entre los factores que se estudian se descuida el que en nuestra opinión es el fundamental: No sólo el sistema de recompensas origina la permanencia dentro de la institución, sino que casi siempre son los motivos vocacionales los que justifican la aceptación de un sistema que no es pródigo precisamente en premiar los esfuerzos que previamente ha exigido. La sociedad es más generosa para recompensar al que bien le sirve, que a la institución académica, y sin embargo no siempre atrae con sus compensaciones a los científicos de nuestros días, que prefieren trabajar dentro del recinto académico, sencillamente porque en él pueden anar la tarea docente y la investigadora, fines primordiales de su

vocación personal. Estas tareas tienen su propio ritmo, al margen del ritmo evolutivo de la sociedad, ya que existe una dimensión permanente, dentro del quehacer académico, que forzosamente exige tiempo y por tanto es de evolución lenta. En cambio hay otros aspectos de la institución que sí pueden y deben sincronizar con el ritmo del momento histórico, y en este sentido ha de exigirse una actualización de ésta y otras muchas instituciones.

Acaso los sociólogos y economistas revelen una valoración demasiado funcional del saber. O tal vez los avances de la ciencia *sensu stricto* no sean tan espectaculares como para que puedan ser detectados a través de investigaciones como la que reseñamos. ¿Es que no ha tenido nada que ver la institución académica, en la formación de cuadros directivos para la industria y los servicios, con el progreso socio-económico que el país ha experimentado entre los años 50-70?

El trabajo prosigue analizando las dificultades que la implantación del COU presentó, entre las cuales se incluyen la falta de normas, la extensión de los programas, la falta de preparación del profesorado, el problema de las asignaturas optativas, la falta de coordinación y de medios, así como otros factores dignos de tenerse en cuenta. También se estudia detalladamente la orientación de los alumnos, la evaluación, la supervisión de la Universidad, además de la coordinación y programación del trabajo de los alumnos.

Termina el estudio ofreciendo el panorama de la situación del profesorado (variable de *status*), las horas de dedicación al COU, el pluriempleo y otros aspectos de gran interés.

Al final del trabajo aparece la Bibliografía utilizada y recomendada, un Índice de Tablas, más el Índice General, que permiten consultar la obra, facilitando el acceso a cualquiera de las múltiples e importantes cuestiones que en ella se tratan. En tomo aparte se publican los ejemplares de los cuestionarios que se enviaron a los centros colaboradores, que permiten seguir paso a paso el trabajo realizado.

Convendría tener en cuenta los datos sociológicos que esta obra ofrece, pues la situación que el COU presenta en la actualidad difiere muy poco de la del momento en que la investigación se llevó a cabo. Creemos que investigaciones tan rigurosas y realistas como la realizada por el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona no pueden ser ignoradas por las autoridades responsables de planificar el Curso de Orientación Universitaria, pues tanto los problemas estudiados, como las sugerencias ofrecidas siguen siendo actuales, y por tanto los datos que la obra aporta interesan hoy día por su plena vigencia.

E. DOMINGO

ESTARELLAS, J.: Enseñanza individualizada. Barcelona, Promoción Cultural, 1973, 120 pp.

La individualización didáctica constituye un movimiento pedagógico de una tradición ciertamente consolidada en los medios educativos más cualificados, si bien en nuestro país, por una serie de condicionantes, que no es del caso analizar, se ha erigido últimamente en un tópico metodológico novedoso, no siempre bien interpretado y aplicado. El profesorado, solicitado desde posiciones normativas, a introducir innovaciones vinculadas a la individualización educativa, ha caído en ocasiones, pese a su mejor voluntad de reforma, en un mecanicismo didáctico que difícilmente puede homologarse con el tratamiento educativo individualizado de sus alumnos. A ello ha contribuido poderosamente la proliferación de instrumentos y materiales, que, usados acríticamente, han creado una imagen externa de renovación, sin responder siempre a una fundamentación rigurosa de la educación centrada en la persona.

El libro del profesor Estarellas viene justamente a clarificar interpretaciones incorrectas y a divulgar los auténticos principios de la enseñanza individualizada. Como señala el autor en la introducción, la individualización es un arma de doble filo. Por un lado, puede dar al profesor un papel más creativo y efectivo, del mismo modo que al alumno. Pero,

mal organizada, puede hacer a ambos esclavos de una burocracia didáctica rígida, pesada y tediosa, por lo demás poco formativa.

Respecto al contenido, comprende cuatro secciones: 1. Qué es la enseñanza individualizada. 2. Dónde empieza. 3. Estrategias educativas. 4. Cómo puede afectar a la escuela, al maestro y al alumno la enseñanza individualizada. Como estilo de redacción emplea una técnica expositiva basada en la enseñanza programada, modalidad que ya ha sido ensayada por el autor y por otros en trabajos de índole divulgadora. Ello favorece la comprensión y estimula la participación del lector.

No debe buscarse en este pequeño libro un recetario técnico de cómo aplicar en las aulas la individualización, cuestión que, por otro lado, tiene soluciones muy variadas. Sin embargo, sí encontrará el lector reflexiones útiles para comprender la interacción existente, en un sistema de enseñanza de prescripción individual, entre las concepciones psicológicas del aprendizaje, los objetivos didácticos y los instrumentos. Una vez asimiladas estas relaciones, las soluciones concretas cobrarán sentido.

A. ESCOLANO BENITO

DECAIGNY, T.: La tecnología aplicada a la educación. Buenos Aires, El Ateneo, 1974.

La utilización de recursos audiovisuales en las aulas es una práctica ya habitual en nuestros centros docentes, pero su integración en el proceso enseñanza-aprendizaje no siempre responde a los criterios de una deseable sistematización metodológica. Con frecuencia, las ayudas técnicas se incorporan a los esquemas didácticos por relaciones de simple yuxtaposición, y, en ocasiones, sólo suponen una superposición a los recursos verbales, alejándose de los principios de refuerzo e integración, básicos desde el punto de vista de la psicología del aprendizaje y de la programación educativa sistematizada.

El libro del profesor Decaigny responde a un planteamiento integral de la tecnología de la educación. Su postulado fundamental podría sintetizarse así: es preciso integrar en la comunicación pedagógica los métodos audiovisuales, del mismo modo que los materiales impresos y la expresión oral. Esta integración, por lo que respecta al tipo de recursos a em-

plear, y más concretamente por lo que se refiere al equilibrio entre las técnicas, no debe librarse al azar. Dependerá, entre otros factores, de la «función de comunicación que se asigna al medio utilizado, de los objetivos que se persiguen, de un análisis de la materia a enseñar y de las características del público a que se dirige». Ello supone que el profesor, buen conocedor de las virtualidades de los diferentes medios técnicos, ha de saber sacar el mejor resultado posible en función de las cuatro variables enunciadas anteriormente.

Apoyándose en los estudios de Dieuzeide, caracteriza el mensaje audiovisual por las siguientes notas: mecanización de la presentación, fugacidad, pregnancia, carácter «constrictivo» y configuración de un clima pedagógico singular. Esta especificidad de la transmisión de contenidos a través de los medios audiovisuales determina también una caracterización peculiar de la metodología didáctica.

Nos parece particularmente importante el «enfoque en sistema» que el autor presenta para definir la tecnología de la educación. Influido por las concepciones de Skinner, Decaigny hace más extensivo el concepto de tecnología sistemática. El «enfoque en sistema» alude a una disposición «programada» de los elementos, recursos humanos y medios técnicos, en función de determinados objetivos pedagógicos. Desde el punto de vista del rendimiento, el enfoque sistemático busca la optimización de los recursos didácticos en función de su adecuación a los objetivos. Como estrategia didáctica, ha de permitir la individualización del aprendizaje. En el orden estructural, se valora el sistema como un todo, de tal manera que, comprobada su ineficacia, la innovación se dirige a la reformulación de todo el sistema y no al perfeccionamiento de alguno de sus compo-

nentes aislados. Por otra parte, el enfoque «sistemático» de la tecnología de la educación no cierra sus puertas a la creatividad, si bien el *feedback* o análisis realimentador tiende a garantizar su carácter de mecanismo «cerrado».

En cuanto al contenido, el autor inserta, además de los conceptos básicos ya comentados, datos importantes y recientes sobre las aplicaciones de la televisión en circuito cerrado y abierto, la metodología de producción de materiales, los procedimientos de microenseñanza y diversos aspectos prácticos relacionados con el empleo didáctico de los medios técnicos. La bibliografía, aunque breve y limitada prácticamente al área franco-belga, tiene la virtud de ser muy actualizada y específica.

A. ESCOLANO BENITO

LENNEBERG y otros: Nuevas direcciones en el estudio del lenguaje. Madrid. Revista de Occidente, 1974, 215 pp.

Los estudios sobre el fenómeno del lenguaje están experimentando cambios importantes en sus direcciones a partir de la segunda mitad del presente siglo; se plantean nuevos problemas y se sugieren nuevos caminos sobre aspectos del lenguaje que habían sido descuidados por las investigaciones precedentes.

Ya Saussure comprendió la realidad multiforme del lenguaje y señaló los puntos de concomitancia entre la lingüística y otras múltiples ciencias. Es esta intuición saussuriana la que ha comenzado a desarrollarse en lo que hemos llamado anteriormente los estudios del lenguaje en la segunda mitad de siglo.

El libro que nos ocupa es la recopilación de una serie de trabajos presentados en un simposio, dirigido por el profesor Lenneberg, bajo el título genérico de «Lenguaje y Ciencia del hombre».

Una enumeración de los trabajos recogidos dará al lector una visión elemental de la heterogeneidad de los problemas planteados. Siete disertaciones se recogen en el presente volumen:

Leonard Carmichael: «El desarrollo primario de la capacidad del lenguaje en el niño».

Edmund Leach: «Aspectos antropológicos del lenguaje: categorías animales e injuria verbal».

Eric H. Lenneberg: «Una perspectiva biológica del lenguaje».

George A. Miller: «Lenguaje y Psicología».

Frieda Goldman-Eisler: «Exposición y comentarios posteriores».

Roger Brown y Ursula Bellugi: «Tres procesos en la adquisición de la sintaxis por el niño».

Susan M. Ervin: «Imitación y cambio estructural en el lenguaje de los niños».

Como puede observarse por el índice el conjunto es bastante heterogéneo; no obstante, presenta interés por el hecho de que esta diversidad apunta a numerosos problemas que se plantean hoy en el ámbito de los estudios del lenguaje, aunque sin proponer soluciones definitivas. Abren caminos que lógicamente no concluyen. Este es su propósito.

Un caso aparte dentro del conjunto es el artículo de Goldman-Eisler, especie de comentario de los trabajos anteriores, aunque realiza también sus personales aportaciones a problemas de psicología del lenguaje.

El segundo de los trabajos centra su esfuerzo en situar al lenguaje como uno de los actos de conducta humanos, cuyo fin es la comunicación y se detiene en el estudio del tabú como un no-lenguaje, en cuanto supone una inhibición del acto comunicativo.

A pesar de esta dispersión se pueden establecer ciertas conexiones entre algunos de los trabajos presentes en el libro.

Los artículos primero y tercero abordan el estudio del lenguaje desde una perspectiva biológica y apuntan en direcciones parecidas. Para el profesor Carmichael la producción del habla humana depende ya del funcionamiento de los mecanismos motores y receptores en el período prenatal y el aprendizaje de las formas lingüísticas del desarrollo cerebral en la vida posnatal. El conocimiento de la génesis del lenguaje depende del conocimiento que poseemos de las regiones del cerebro que juegan un papel básico en el comportamiento lingüístico.

Partiendo de otra perspectiva biológica no evolutiva el profesor Lenneberg dirige sus indagaciones a demostrar la existencia de dotes biológicas en el hombre, que hacen que la forma de comunicación humana es únicamente posible en nuestra especie, coincidiendo así con el estudio anterior.

Los tres últimos artículos se centran en problemas de psicología del lenguaje. El primero de ellos se centra en la pragmática y trata de abrir caminos en el estudio del comportamiento de la persona humana en los aspectos sintáctico y semántico del lenguaje. La comprobación de que el hablante desde su infancia utiliza correctamente las reglas sintácticas y semánticas del lenguaje lleva al profesor Miller a conclusiones similares a los estudios anteriores; considerar el hábito del lenguaje como exclusivo de la especie humana.

Los dos últimos trabajos inciden en aspectos más estudiados del lenguaje. A partir de encuestas realizadas con un grupo de niños se establecen ciertos principios como la imitación y reducción que rigen la adquisición de la sintaxis en el niño.

Trabajos heterogéneos, en definitiva, y no concluyentes, pero que intentan abrir nuevas perspectivas para el estudio del lenguaje. Los logros que se obtengan en esta dirección pueden resultar extremadamente útiles para su aplicación en el aprendizaje de la lengua de niños tarados o atípicos y también para los niños biológica y síquicamente normales.

P. MARTINEZ DOMINGUEZ

RIVIERE, Ph. y DANCHIN, L.: **Lingüística y nueva cultura**. Ediciones Marova, Biblioteca de Estudios del hombre, Madrid, 1974. 178 pp.

El libro que nos ocupa se divide en dos conjuntos: 1) El primero (p. 17-141), tras unas consideraciones de carácter general, se centra en la exposición de los principales conceptos y puntos de vista característicos de las obras de Saussure y de Chomsky. Saussure (p. 29-66) porque su *Curso de Lingüística General* es la primera obra de reflexión teórica general sobre el problema del estudio científico de las lenguas; y porque ha marcado muy profundamente la lingüística europea y el pensamiento de muchos autores de otras disciplinas, ocupando un lugar central en lo que se llama lingüística estructural, en cuya fundación ha colaborado, Chomsky (p. 69-134) porque inaugura con su gramática generativa y transformativa una nueva etapa de la reflexión lingüística cuya importancia empieza a hacerse notar fuera de las fronteras de la lingüística. 2) El segundo (p. 145-175), complementario, está compuesto de una exposición sobre el método estructural, de un índice de los principales conceptos técnicos utilizados a lo largo de la exposición y de una corta bibliografía especializada.

Más que en este resumen esquemático de teorías ya muy conocidas, el interés del libro radica para nosotros en la oportunidad del momento en que llega a nuestras manos: cuando se prepara el programa de un nuevo bachillerato. Desde su primera página, «la lingüística, al igual que el conjunto de las ciencias humanas, no forma parte actualmente de la cultura general, definida y dispensada por el sistema escolar», hasta la conclusión, «es conveniente hacer algunas observaciones sobre el estatuto actual de la lingüística en la sociedad y sobre la naturaleza del lugar que debe ocupar en la nueva cultura general que está comenzando a elaborarse, de manera más o menos clara,

al margen de las instituciones oficiales», los dos jóvenes profesores franceses se afanan por destacar las ventajas que resultarían de «la presencia, bajo la forma que fuera, de la lingüística en el sistema escolar». Porque «nada se opone a que unos niños normalmente constituidos aprendan a manejar algunas de las ideas más simples que constituyen los principios fundamentales de teorías como las de Saussure y las de Chomsky, por ejemplo. De esta forma se sabría, al menos, al terminar la escuela secundaria, que la lengua es un sistema complejo de relaciones entre signos, que el acto de hablar es un acto generador complicado que pone en juego mecanismos de una gran abstracción y que el hablante no es consciente de estos mecanismos». En resumen, «la presencia de la lingüística en la escuela, y con ella la de otras ciencias humanas, permitiría ante todo el aprendizaje de una cosa esencial: el conocimiento», ya que «las ciencias humanas ocupan un lugar central en esta tentativa de renovación intelectual que está a la orden del día, y, entre ellas, la lingüística ejerce de hecho una influencia determinante sobre las ciencias vecinas».

Pero, por ahora, el libro va dirigido a los que no hayan conocido tal sistema escolar, sistema que hoy parece quimérico, pero que esperamos contra toda esperanza. Es decir, a aquellos que desean sinceramente formarse en la lingüística no para llegar a ser especialistas, sino para su cultura general, cultura que en nuestros días comporta el conocimiento de los diversos problemas que las ciencias del hombre consideran, lo que supone indistintamente una formación intelectual y «moral».

C. DIAZ CASTAÑON

UN PLAN DE ESTUDIOS PARA BACHILLERATO Y COU. Departamento de Publicaciones de la Asociación Nacional de Catedráticos de Instituto. Madrid, 1974.

Este es el segundo volumen publicado, de la colección «Temas y problemas docentes» que edita el citado Departamento. Otros cinco, al menos, anuncia en preparación.

La finalidad del lanzamiento a la opinión pública de estas publicaciones no es otra que dar a conocer el criterio que ha presidido en la citada Asociación Nacional, respecto a los acuciantes problemas actuales de la educación, preferentemente en el nivel de la enseñanza media.

A lo largo de sus sesenta páginas se hace historia, una historia truncada, de los pasos recorridos por la Dirección General de Ordenación Educativa a lo largo de los años 1972

y 1973 para la elaboración de un plan nuevo de Bachillerato, de acuerdo con la LGE.

Frente a esto, los representantes del profesorado pertenecientes a la Asociación defendieron un plan conjunto para el BUP y para el COU, que se inserta en esta publicación, al mismo tiempo que se trata de justificarlo con argumentos que bien merecen ser leídos atentamente.

¿No valdría la pena tener estos trabajos en cuenta a la hora de programar en estos precisos días el futuro Bachillerato?

Al menos se evitaría la impresión de sentirse marginado e irresponsabilizado en momentos de tanta exigencia de cooperación y de responsabilidad.

T RECIO

ADRADOS, ISABEL: La orientación del niño. Buenos Aires, Kapelusz, 1973, pág. 302.

El libro aparece editado con un subtítulo: «Dinámica, Problemas y Soluciones de Casos», que es muy orientador, respecto a su contenido y la metodología usada en el tratamiento de los temas.

Existen muchas obras sobre psicología infantil, teoría de la orientación del niño, técnicas de psiodiagnóstico, etc. pero, textos dedicados a presentar el estudio de casos concretos y los resultados obtenidos, son muy poco frecuentes. Isabel Adrados, profesional brasileña con larga experiencia en este campo, presenta en este libro un abanico de casos «reales», no sólo para los profesionales de la psicología infantil, sino también para los padres y educadores en general.

Su interés radica, en cuanto al contenido, por el tipo de casos que incluye: problemas infantiles, en relación con la familia (hijo único, niño mimado, niño rechazado, la mentira, la envidia, los celos, los gemelos, el hijo adoptivo...), conflictos de personalidad (sentimiento de angustia, traumas, etc.), dificultades en relación con el lenguaje y el cerebro (niño tartamudo, niño disléxico, disritmia, lesión cerebral, niño revoltoso, enuresis), problemas escolares (niños marginados, excepcionales, etc). En último lugar, añade tres capítulos dedicados al estudio de las baterías de tests más usadas

en orientación infantil, la vida lúdica y el perfil psicológico del niño de los 4 a 11 años. Esta última parte, quizá sea menos importante, no sólo por los temas ya conocidos, sino por el desarrollo de los mismos, puesto que algunas de las consideraciones son válidas en un contexto sudamericano, pero no en otros.

Desde el punto de vista metodológico, el análisis de los problemas que presenta, se efectúa con el procedimiento habitual en el Estudio de Casos: historia del sujeto, interpretación científica de los hechos, diagnóstico, tratamiento y evolución. La autora, en la descripción e interpretación de los datos, toma como referencia, con frecuencia, experiencias e investigaciones de autores conocidos que apuntan sobre el tema que propone y completa el estudio con una breve bibliografía, para una mayor documentación de los que quieran profundizar en el mismo.

En resumen, un texto que presenta una muestra muy variada de casos-problemas que se dan en la vida real, ante los cuales, todos los educadores (padres, profesores, psicólogos, etc.) deben tener unas directrices claras de interpretación y conducta. La experiencia y los datos que se hace patente en este libro, debe hacernos reflexionar a todos.

M. DE MIGUEL

HAYNE W. REESE y LEWIS P. LIPSSIT: Psicología experimental infantil. México, Trillas, 1974, 847 pp.

Hasta ahora, en la bibliografía paidocéntrica española, son conocidos textos de psicología

genética, evolutiva y diferencial, que estudian el desarrollo y conducta infantil desde un punto

de vista que podemos llamar naturalista, usando como método de trabajo, normalmente, la observación.

El libro que reseñamos presenta un enfoque metodológico distinto: la experimentación. Esto ha sido lo que atrajo nuestra atención sobre este texto, ya que es el primero que conocemos específicamente dedicado al estudio del niño, con una visión totalmente experimental.

La obra está compuesta por contribuciones de expertos, que integran trabajos e investigaciones ya conocidas con otras originales. Los autores coordinan las aportaciones e interpretan las mismas dentro de la estructura general del texto, que cubre, prácticamente, toda la temática de investigación en psicología infantil.

Las características fundamentales de este estudio experimental, frente a otros de tipo naturalista, a los que estábamos habituados, son las siguientes: 1.^a) estudio de los procesos básicos en oposición a «todo el niño». 2.^a) Investigaciones fundamentales de variables, teóricamente significativas, en oposición a investigaciones aplicables sobre problemas, socialmente significativos. 3.^a) Búsqueda de relaciones, en vez de reunir o describir normas. 4.^a) Uso de métodos experimentales en lugar de métodos naturalistas.

Desde este punto de vista del contenido, estudia todos los tópicos habituales en el estudio de la conducta infantil, e incorpora todas las informaciones y experiencias que se han realizado en este campo. Así, comienza con los

procesos sensoriales y los procesos fundamentales del aprendizaje (condicionado, complejo y transferido), para pasar al estudio de la atención y los motivos, como base de introducción en los procesos de adquisición y desarrollo de las potencias específicamente humanas (percepción, lenguaje, razonamiento, emotividad, sociabilidad). Finalmente, incluye una última parte de supuestos explicativos de dicho desarrollo, y unas bases terapéuticas sobre modificación de la conducta, interesante por sus aplicaciones clínicas y educativas.

A lo largo del texto, aunque se pretende llevar a cabo un enfoque estrictamente experimental, se dejan ver varios enfoques, hecho que son normal en obras donde las colaboraciones son numerosas. Por lo menos, se aprecian con nitidez: un enfoque teórico-empírico, derivado de las escuelas americanas, en la línea de estudios de la Universidad de Iowa; un enfoque conductista, en la línea del conductismo operante de Skinner y, finalmente, una línea epistemológica, influida notablemente de la psicología piagetiana.

En resumen, el libro es un buen manual sobre la conducta infantil, que exigen previamente, una serie de conocimientos de psicología general, evolutiva y experimental y donde los estudiosos del tema, encontraron sistematizadas las investigaciones existentes, además de una abundante bibliografía.

M. DE MIGUEL

ARRUGA i VALERI, A.: Introducción al test sociométrico. Ed. Herder. Barcelona, 1974, 172 pp.

En esta obra se nos presenta con la mayor claridad y precisión un análisis del test sociométrico en su doble aspecto teórico y práctico.

A pesar de no haber transcurrido muchos años desde que Moreno y K. Lewin sacaron a la luz su obra, la dinámica de grupos posee una copiosa bibliografía, siendo la obra de Arruga un ejemplo más de lo que se ha trabajado en este campo.

El movimiento psicosocial hoy marca la superación de la concepción individualista del hombre; no podemos estudiar al ser humano al margen de su dimensión social.

El estudio psicológico del grupo, el conocimiento de las leyes dinámicas que rigen la interrelación de las personas, han descubierto nuevos campos de estudio y aplicación en todas las ramas de la Psicología y de la sociología; pensemos, entre otros, en la terapia de grupos dentro de la Psicología clínica, o en las técnicas de relaciones humanas y empresariales por lo que se refiere a la Psicología industrial.

La sociometría es la medida de las relaciones sociales y utiliza como instrumento fundamental el test sociométrico.

El autor nos explica la naturaleza y múltiples utilidades que nos puede proporcionar el test sociométrico. En el campo de la educación nos permite conocer para actuar en consecuencia:

—La estructura del grupo clase.

—El status sociométrico de los alumnos de una clase; localizar el líder, así como los rechazados o aislados a los que podemos ayudar a conseguir una mejor integración.

—La influencia de la coeducación y de las relaciones profesor-líder.

—Las tensiones existentes en los grupos impuestos autoritariamente y la formación de grupos espontáneos.

—Otros datos.

La segunda parte la dedica a la elaboración del test sociométrico que, si bien está al alcan-

ce de cualquier educador, requiere una guía científica como la que aquí se nos ofrece.

Planteados los objetivos y forma del test sociométrico, la aplicación que se hace en breves minutos, pero decisivos, precisa crear el «clima de presentación».

Por último, la cuarta parte, la más interesante sin duda, está dedicada a la elaboración e interpretación de los resultados obtenidos. En ella con bastante amplitud, nos muestra como lle-

var a cabo una investigación pragmática de los datos recogidos sobre el grupo o grupos que deseamos conocer.

La obra de Artur Arruga constituye un valioso instrumento para las personas interesadas en la psicología, sea cual fuere su campo de aplicación, y de forma especial a los educadores que dirigen un grupo-clase, a los que este libro puede serles de gran utilidad.

A. AGUILERA

NORMATIVA LEGAL

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

EDUCACION GENERAL BASICA

RESOLUCION de la Dirección General de Ordenación Educativa por la que se dan instrucciones para la expedición de los diplomas correspondientes a los cursillos de especialización del profesorado de Educación General Básica (B. O. del E. N.º 261).

La Orden ministerial de 17 de junio de 1972 («Boletín Oficial del Estado» de 1 de julio) regulando los cursillos de especialización para el profesorado de Educación General Básica, permitió la primera convocatoria de dichos cursillos, celebrados durante el año académico 1972-73. La Orden ministerial de 4 de mayo de 1973 reguló una segunda convocatoria, cuya tercera y última fase ha finalizado en el pasado mes de septiembre.

Finalizados, por tanto, dichos cursillos, se hace necesario proveer a los Profesores cursillistas del documento que acredite su participación y aptitud y les faculte para ejercer la especialidad cursada.

Por todo ello, esta Dirección General ha resuelto:

Primero.—Los Profesores que hayan realizado los cursillos de especialización con la calificación final de apto tendrán derecho a la obtención del diploma acreditativo, en el que se haga constar expresamente el área o especialidad cursada.

Segundo.—El diploma se ajustará al modelo que figura en el anexo de la presente Resolución.

Tercero.—Las Comisiones Provinciales remitirán a la Subdirección General de Ordenación del Profesorado, antes del próximo 30 de noviembre, la relación de los Profesores cursillistas que hubiesen sido declarados aptos. En la confección de dichas relaciones se tendrán en cuenta las siguientes instrucciones:

1.ª Se confeccionará una relación, por triplicado, de los Profesores cursillistas estatales, en la que deberá figurar el número de Registro de Personal. Una copia de dicha relación se enviará a la Dirección General de Personal, otra se enviará a la Subdirección General de Ordenación del Profesorado y la tercera se conservará en la Delegación Provincial a disposición de la Inspección Técnica.

Se confeccionará otra relación, por duplicado, de Profesores cursillistas no estatales, en la que deberá figurar su título profesional. Una copia se enviará a la Subdirección General de Ordenación del Profesorado y la segunda se conservará en la Delegación Provincial a disposición de la Inspección Técnica.

2.ª En ambas clases de relaciones habrá de figurar:

a) La expresión concreta del cursillo al que hubieran asistido (Orden ministerial de referencia).

b) Área y modalidad de la especialidad cursada.

3.ª Los nombres se agruparán por especialidades y se ordenarán, dentro de cada una de éstas, por orden alfabético.

Cuarto.—Una vez recibidas las relaciones de los Profesores cursillistas declarados aptos, se remitirán por este Centro directivo los correspondien-

tes ejemplares del diploma, para que, una vez cumplimentados y registrados por la Delegación Provincial (Unidad de Personal) y firmados por el Rector de la Universidad correspondiente, se proceda, por las Comisiones Provinciales, a la entrega de los mismos a los interesados en la forma que consideren pertinente.

Quinto.—A la entrega del diploma, se consignará en la hoja de servicios del Profesor estatal la diligencia que lo atestigüe. Asimismo, cuando un Profesor no estatal en posesión del diploma ingrese en el Cuerpo de Profesores de Educación General Básica, deberá hacerse constar en su hoja de servicios esta circunstancia.

Sexto.—La posesión de este diploma faculta a sus titulares para ejercer la especialidad correspondiente.

Madrid, 21 de octubre de 1974.—El Director general, José Ramón Masaguer.

GRADUADO ESCOLAR

ORDEN de 16 de octubre de 1974 por la que se establece que el título de Graduado Escolar habilita para el acceso a los estudios que, conforme con la legislación anterior a la Ley General de Educación exigen para su comienzo el Bachillerato Elemental.

Ilustrísimos señores:

En consonancia con lo establecido en el apartado seis del artículo 5.º del Decreto 1911/1974, de 11 de julio («Boletín Oficial del Estado» del 17), por el que se concedió el acceso directo al quinto curso del Bachillerato General a los Graduados Escolares.

Este Ministerio ha dispuesto:

1.º El título de Graduado Escolar habilita para el acceso a los estudios que, conforme con la legislación anterior a la Ley General de Educación, exigen para su comienzo el Bachillerato Elemental.

2.º La presente Orden entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado», concediendo ocho días, desde dicha fecha, para la inscripción de matrícula de los comprendidos en esta disposición.

ORDENACION EDUCATIVA

ORDEN de 6 de noviembre de 1974 por la que se constituye la Comisión Asesora de Ordenación Educativa.

Ilustrísimos señores:

Reorganizada la Dirección General de Ordenación Educativa por Decreto 574/1974, de 1 de marzo y atribuida a la misma la competencia genérica de ordenación de los niveles educativos de Educación Preescolar, Educación General Básica y Bachillerato en lo que se refiere a Centros —tanto estatales como no estatales—, Profesorado —elaboración de directrices de selección, Formación y perfeccio-

namiento del mismo—, Planes y Programas, Alumnos y Escolarización, se hace preciso que dicho centro directivo cuente con la colaboración de un órgano asesor que por su amplia composición permita sean oídos todos los sectores a los que pueda afectar la adopción de decisiones en las materias enumeradas.

Dado que la amplitud del órgano asesor puede constituir en ocasiones un obstáculo para que las deliberaciones se desenvuelvan con la agilidad y eficacia requeridas, procede prever la formación de Subcomisiones, por razón de la materia, en las que se integren los miembros más directamente interesados en la misma. Asimismo procede prever que en dichos casos se puedan integrar temporalmente en las Subcomisiones aquellas personas que, bien por su especialidad, bien por la representación que ostenten, se estime deban manifestar su juicio sobre los temas tratados.

En su virtud, este Ministerio ha tenido a bien disponer:

Primero.—Bajo la Presidencia del Director general de Ordenación Educativa se constituye la Comisión Asesora de Ordenación Educativa.

Segundo.—La referida Comisión asesorará al Director general en cuantas materias de la competencia de la Dirección General de Ordenación Educativa le sean sometidas y, en especial, las que se refieran a directrices de actuación de la misma y disposiciones de carácter general.

Tercero.—La Comisión asesora estará integrada por los siguientes miembros:

—El Subdirector general de Centros.
—El Subdirector general de Autorizaciones y Conciertos.
—El Subdirector general de Ordenación Académica.

—El Subdirector general de Ordenación del Profesorado.

—El Subdirector general de Escolarización.
—El Subdirector general de Programación.
—El Subdirector general de Centros Universitarios.
—El Subdirector general de Programación de Efectivos y Asistencia Social

—El Subdirector general de Educación Permanente y Especial.

—El Inspector general de Enseñanza Media.
—El Inspector general de Enseñanza Primaria.
—Los directores de los Departamentos de Proyección Educativa y de Perfeccionamiento del Profesorado del INCIE.

—Tres representantes de la Secretaría General del Movimiento.

—Un representante de la Comisión Episcopal de Enseñanza.

—Tres representantes del Sindicato Nacional de Enseñanza.

—Un representante de la F. E. R. E.

—Dos representantes de la Unión Nacional de Asociaciones Familiares.

—Un representante del S. E. M.

—Un representante de la Asociación Nacional de Catedráticos de Institutos Nacionales de Enseñanza Media.

—Un representante de la Asociación Nacional de Profesores Agregados de Institutos Nacionales de Enseñanza Media.

—El Presidente del Consejo Nacional de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias.

—Tres Directores de Institutos Nacionales de Enseñanza Media.

—Tres Directores de Colegios Nacionales de Educación General Básica.

—El Secretario General de la Dirección General de Ordenación Educativa.

Cuarto.—Bajo la presidencia del Director general de Ordenación Educativa, o del Subdirector en que delegue, podrán constituirse Subcomisiones para el estudio de los temas concretos de los que se requiera asesoramiento.

Quinto.—Dichas Subcomisiones estarán integradas por los miembros de la Comisión que designe el Director general de Ordenación Educativa, pudiéndose incorporar a las mismas, por razón de su especialidad en el campo concreto de estudio encomendado, aquellas personas que éste designe.

FORMACION PROFESIONAL

RESOLUCION de la Dirección General de Formación Profesional y Extensión Educativa por la que se dan normas para el desarrollo de la Orden ministerial de 17 de junio último, que estructura el sistema de Enseñanzas de Formación Profesional en Centros de Educación Especial. (B. O. del E. N.º 272).

1. SOLICITUDES DE AUTORIZACION DE FUNCIONAMIENTO

1.1. Los Centros de Educación Especial que, al amparo de lo dispuesto en el artículo 30 del Decreto 995/1974, de 14 de marzo («Boletín Oficial del Estado» de 18 de abril) deseen establecer Secciones de Formación Profesional, lo solicitarán a través de la Delegación Provincial correspondiente, cumplimentando el anexo que figura en la presente Resolución.

1.2. Los Centros que, de acuerdo con la norma quinta de la Orden ministerial de 17 de junio de 1974, tengan solicitada ya la autorización de funcionamiento de una o más secciones, quedarán liberados de formular el anexo a que se refiere el punto anterior, si bien la Subdirección General de Educación Permanente y Especial, cuando faltare alguno de los datos exigidos en él, solicitará del interesado su aportación, quedando en tanto en suspenso el expediente.

2. TRAMITACION

2.1. Recibido en la Delegación Provincial el anexo, se elevará la petición a la Dirección General de Formación Profesional y Extensión Educativa con su propuesta, previo el informe del Coordinador provincial de Formación Profesional y del Inspector Ponente de Educación Especial.

2.2. A la vista de los expedientes, y comprobados por los informes en ellos emitidos que, en caso necesario podrá acordarse su ampliación en determinado sentido, tanto el cumplimiento de las condiciones mínimas fijadas en el anexo como que las enseñanzas de cuya impartición se solicita reúnen las condiciones exigidas en orden a las peculiaridades de las deficiencias o inadaptaciones de cada sujeto, se redactará la Orden ministerial de autorización.

En los apartados 3, 4, 5 y 6 se establecen las condiciones mínimas de la sección, el alumnado que podrá seguir estos estudios, los programas de las distintas ramas profesionales y la titulación que se expedirá, una vez superadas satisfactoriamente las enseñanzas de Formación Profesional.

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

DECRETO 2925 /1974, de 17 de octubre, por el que se regula provisionalmente la participación estudiantil a nivel universitario (B. O. del E. N.º 252).

ORDEN de 21 de octubre de 1974 que desarrolla el Decreto sobre participación estudiantil.

DECRETO 3114 /1974 de 25 de octubre, por el que se ordenan las actividades de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.