

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:



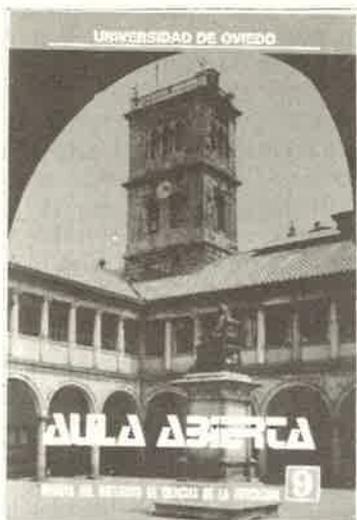
1.—ESTUDIOS Y NOTAS incluye artículos sobre las diversas temáticas de las Ciencias y de las Técnicas de la Educación referentes a todos los niveles educativos.



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, reseñaciones de libros y referencias sobre material didáctico.



CONSEJO DE DIRECCION

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

MARZO 1975. N.º 9

ESTUDIOS Y NOTAS

- La nueva crítica francesa y la enseñanza de la Literatura, por María Aurora Aragón Fernández 4
- Consideraciones en torno a los objetivos del aprendizaje lector, por Angel Lázaro Martínez 11
- El libro, una paradoja de la cultura, por Carmen Díaz Castañón 20
- Aprovechamiento didáctico del bable en los centros docentes de la región asturiana, por Mariano Blázquez Fabián 25

INFORMACION

- Actividades del ICE 28
- Memoria de Actividades. Universidad de Oviedo. Instituto de Ciencias de la Educación. Curso 1973-74 28
- Previsiones para el tercer trimestre 30
- Encuesta sobre las pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios 31
- Otras actividades: Primer Symposium sobre aprendizaje, etc. ... 38
- Seminario sobre Centros Pilotos y Experimentales 39

DOCUMENTACION

- Bibliografía orientadora en castellano sobre aprendizaje lector 41
- Recensiones 43
- Normativa legal 47

ADVERTENCIA

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



LA NUEVA CRÍTICA FRANCESA Y LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

MARIA AURORA ARAGON
FERNANDEZ

Catedrático del Instituto de E. M. de Lugones

La nueva crítica francesa surge en los años 60 en medio de grandes polémicas. Dos de sus ramas, la crítica filosófica, cuyo máximo representante es J. P. Sartre, y la crítica sociológica, defendida sobre todo por Goldmann y Escarpit, presentan un aparato crítico más tradicional en ciertos aspectos y se interesan de modo especial por la temática de la obra. Por lo tanto han sido menos censuradas y mejor aceptadas por el público y la crítica establecida.

La verdadera novedad es la crítica que definiremos como estructuralista, aunque esta etiqueta encubra enfoques diversos, y que ha sido el blanco de los ataques más furibundos. Lo que no ha impedido que sus ideas esenciales se extiendan cada vez más y que la renovación que supone su método haya provocado en los últimos años una nueva manera de entender el hecho literario.

La crítica estructural o formalista recibe su bautismo en 1966, a partir de los Coloquios de Cerisy-La-Salle y de Cluny (1968), cuyas actas, publicadas poco más tarde con los títulos de «Les Chemins de la Critique» y «Linguistique et littérature», darán a conocer su doctrina, reflejada también en varias revistas surgidas desde entonces: «La Nouvelle Critique», «Tel Quel», «Communications» y la más reciente, «Poétique».

Los dos pilares en los que se apoya esta crítica son las teorías lingüísticas de Saussure y las doctrinas de los formalistas rusos. Los nombres de Barthes, Todorov, Kristeva, Starovinski, Genette, entre otros no menos importantes, definen las diferentes maneras de entender esa nueva crítica, para la cual Jakobson, como en tantos otros aspectos de la lingüística, es un precursor.

Si bien es difícil definir una doctrina que se elabora constantemente y que no forma un bloque dogmático, sí es posible extraer de ella unos puntos esenciales que interesan al estudio de la literatura y al profesor. El principio esencial podría tener como lema esta cita de Mallarmé: «On n'écrit pas un sonnet avec des idées, mais avec des mots». Lo que significa que la esencia de la obra literaria radica tanto en las ideas como en la expresión lingüística por la que se manifiestan. La intención de estos críticos se funda en captar lo que convierte a un mensaje en obra de arte. Cuando Racine, en vez del mensaje banal: «Soy inocente», hace decir a su personaje: «**Le jour n'est pas plus pur que le fond de mon coeur**», está haciendo arte, es decir, transponiendo ese mensaje a un lenguaje literario, y lo que en él interesa no es solamente lo que dice, sino cómo lo dice y por qué lo dice en estos términos y no en otros.

I.—PRINCIPIOS FUNDAMENTALES

La primera consecuencia importante que se deriva de este enfoque es

la imposibilidad de disociar **fondo** y **forma**, y de dar primacía a uno de ellos (tradicionalmente, el fondo) sobre el otro. Consecuencia importante para la literatura, establecida muchas veces en función de las **ideas** y los **sentimientos** expresados por el escritor. Los resúmenes de las obras, que no son sino un extracto del argumento, prescinden de uno de los dos componentes. ¿Qué es «Le Rouge et le Noir» resumido, sino un vulgar suceso extraído de un periódico? Los comentarios de texto, que tan a menudo son una paráfrasis vulgar y extensa de lo que el escritor escribe de modo artístico y conciso, incurren en idéntico error. El lenguaje se olvida casi siempre y, cuando no es así, se limita a unos breves comentarios bajo la rúbrica de **estilo**. Fondo y forma son consustanciales, están uno en función del otro, son igualmente importantes, y ni su estudio puede hacerse por separado, ni uno de ellos puede prevalecer.

Esto significa también que no se puede, por una reacción contra la tradición, caer en el error opuesto y considerar la forma como prioritaria. Si se estudia un texto desde ese único punto de vista, se hará una explicación gramatical o un ejercicio de vocabulario, perfectamente legítimos, por otra parte, si ésta es la finalidad de la clase, pero no se analiza el hecho literario.

El segundo principio fundamental es que lo único realmente importante es la obra en sí, tal como llega al lector. Por ello, las consideraciones históricas deben ocupar un segundo lugar. Este es el punto de fricción entre la nueva crítica y los historiadores formados en los métodos de Lanson, para los cuales la historia literaria es lo esencial.

El historiador valora la obra literaria en virtud de unos principios que considera inmutables y universales: la verdad y la belleza, válidos según él para todas las épocas. La historia de la literatura no es crítica o lo es en muy escaso grado. Los escritores que respon-

den a esa ideología serán considerados superiores a los que no la respetan. Así se producen olvidos de escritores individualistas o independientes, que son considerados de segunda fila, tal como Gérard de Nerval, ausente de muchas de las historias literarias o reducido a escasas y expeditivas líneas. O de géneros completos que desaparecen en una época dada porque el brillo de otro los anula o porque destruirían la imagen tradicional de dicha época: así ocurre con la poesía barroca del XVII en Francia, olvidada por no responder a los criterios que definen el «gran siglo clásico». Un crítico contemporáneo, Jean Pommier, nada sospechoso por ser tradicional, ha afirmado que «on lit mal, quand on lit à genoux». Y ese es otro error de la historia literaria, el presentar a ciertos escritores o escuelas como clásicos que el lector está **obligado** a admirar.

La división cronológica que la mayor parte de los manuales presentan tampoco es sino un cómodo criterio de clasificación, que deja en el aire a escritores que cabalgan entre dos épocas y que, aun manteniendo características de la anterior, anuncian ya la nueva escuela.

II.—LA HISTORIA DE LA LITERATURA

Esos defectos, aun siendo graves, podrían ser subsanados. Lo realmente importante, la verdadera censura de la nueva crítica hacia la historia literaria radica en dos aspectos característicos: la presentación exhaustiva de datos anecdóticos sobre la vida y la obra, y la búsqueda constante del reflejo de la personalidad del escritor en su creación.

La historia literaria ha centrado su tarea en la recopilación de datos biográficos del escritor, de carácter meramente anecdóticos las más de las veces, y en analizar escrupulosamente sus viajes, lecturas, amistades, génesis de sus obras y fuentes. Esta documentación accesoria, cuando no superflua, hace olvidar las obras: se bus-

ca el dato por un deseo de erudición. Es preciso absolver a Gustave Lanson cuya intención no era en modo alguno que la historia de la literatura sustituyese a la propia literatura. Su intento de aplicar un rigor crítico y científico a la literatura fue siempre concebido por él como un paso previo, como una introducción a lo que constituye el único medio de acercamiento a la obra literaria: la obra en sí. El defecto ha radicado en sus discípulos, que lo interpretaron, no como medio, sino como fin.

No supone esta censura una negación total de la historia literaria. No cabe duda de que tras la obra está el hombre y que éste es reflejo de unas circunstancias biográficas que han conformado su mentalidad y su carácter, y que intervienen en su manera de enfrentarse a los problemas humanos. Pero son válidos aquellos datos que sirvan para aclarar aspectos de su obra.

La pretensión de la nueva crítica es que la historia se conciba como un auxiliar del estudio de la obra y no como una finalidad en sí misma: La presentación de la obra será precedida de un análisis:

a) de las circunstancias políticas, sociales y económicas del momento en que la obra se escribe;

b) de la situación de la literatura en la época y del público al que va dirigida;

c) de los hechos esenciales de la biografía de su creador que puedan tener importancia para la obra;

d) de la evolución y los condicionamientos literarios del género al que pertenece.

Tras este preámbulo que sitúa la obra, se puede emprender su estudio.

La segunda censura se basa en que los hechos biográficos no tienen que reflejarse forzosamente en la creación literaria. Aun cuando así sea, las realidades biográficas serán deformadas para convertirlas en hecho literario, y ése es el único que importa. En este punto, la crítica actual coincide con los

escritores, que rechazan ese afán de los historiadores de proyectar en la obra los datos de la biografía. Simone de Beauvoir explica claramente el proceso por el cual el escritor se inspira en la realidad inmediata, deformándola para sus fines:

«Peu importe dans quelle mesure et de quelle manière la fiction s'inspire au donné: elle ne s'édifie qu' en le pulvérisant pour le faire renaître à une autre existence». (1).

Si alguna ventaja podemos obtener de la drástica reducción que el Bachillerato ha sufrido en los nuevos planes, será, en lo que al Francés se refiere, la obligada desaparición de la historia de la literatura, que durante años ha formado el programa de 5.º curso. La concentración del nuevo Bachillerato no permite dedicarle un curso. ¿Qué provecho se sacaba de ella? La visión fugaz y panorámica de una serie de escritores cuya vida se ofrecía en el manual acompañada de unos textos no siempre seleccionados con criterios literarios, impuesta a unos alumnos de corta edad, escasa formación literaria y casi nula preparación lingüística, ya que nuestros esfuerzos en cursos anteriores se habían centrado en la lengua hablada, cuyo código difiere profundamente, en estructura y, especialmente, en léxico, del literario.

Si se limitaba a un estudio memorístico de la vida y a la traducción del texto (que era la metodología más frecuente, por desgracia), el provecho que el alumno sacaba era nulo, tanto en el plano literario como en el lingüístico. El único modo de que tal curso no fuese una interrupción en el ciclo normal de aprendizaje era la realización de comentarios de texto. Puesto que ya se ha indicado que los fragmentos eran elegidos con frecuencia por motivos extra-literarios, la preparación de comentarios adecuados al nivel intelectual y lingüístico de los alumnos no siempre era fácil.

III.—EL LENGUAJE LITERARIO

Antes de analizar cómo es factible introducir la literatura en los nuevos planes, es preciso fijar qué entiende la nueva crítica por lenguaje literario y en qué modo puede ser útil ese concepto para la enseñanza.

Su definición está en función de tres características esenciales:

1.º) el **Desvío**: si consideramos la lengua hablada como la norma, como un código no marcado, el lenguaje literario se define por su separación de dicha norma. Los textos deben ser elegidos por su desvío. Es un error buscar textos fáciles, en un lenguaje banal, no marcado. El alumno debe reconocer el texto literario justamente por esas diferencias y esas dificultades iniciales.

2.º) la **Estructura**: que reposa sobre una serie de paralelismos y oposiciones, tanto a nivel morfo-sintáctico como léxico. Este paralelismo es más importante aún en el lenguaje poético. La característica de la poesía, en cuanto a la construcción, es el paralelismo: igual número de versos por estrofa, el mismo número de sílabas por verso, un esquema rítmico apoyado en la presencia de una sílaba tónica en ciertas posiciones, una recurrencia de fonemas idénticos en la rima. A estas condiciones intrínsecas de la poesía se suman los paralelismos de construcción, las repeticiones de fonemas o aliteración, las recurrencias léxicas, sea de vocablos sinónimos o equivalentes. El estudio del texto tratará de poner de manifiesto esta estructuración del lenguaje y ver cómo responde a la estructuración del contenido.

3.º) la **Connotación**: el lenguaje literario no se contenta con usar el caudal léxico que la lengua ofrece, sino que busca expresiones y asociaciones nuevas. Una palabra puede cargarse de un nuevo significado, siempre basado en el inicial, y adquirir así una connotación, unas asociaciones nuevas,

que lo caracterizan como término literario.

A estos tres puntos sería preciso añadir una consideración importante: que el valor del lenguaje literario no radica en sus elementos aislados, sino en la elección de cada uno de ellos, en su disposición y en las relaciones que mantiene con los elementos que lo circundan.

El estudio de la literatura puede enriquecerse con la aportación de esta doctrina literaria. Los textos elegidos lo serán justamente por presentar esas características, lo que estos críticos llaman, con término un tanto anómalo, su «littérarité». La tarea del profesor será hacer resaltar esos caracteres y convencer a los alumnos de que la literatura tiene unas leyes propias que la alejan del lenguaje coloquial que hasta entonces han utilizado.

La técnica de acercamiento a un texto literario según la nueva poética está comenzando, pero existen los suficientes estudios teóricos o prácticos que permiten trazar las bases de esa metodología.

Junto con la historia, el segundo gran pilar en que se asentaba la enseñanza de la literatura en Francia era el ejercicio de comentario de textos. La experiencia de largos años ha permitido juzgar sus resultados. Hoy, el comentario tradicional está también en entredicho. Los principales reproches que el método recibe se centran: a) en la separación que se efectúa generalmente entre fondo y forma; b) en que las más de las veces el profesor no hace sino parafrasear el texto, diciendo con otras palabras y mucho peor, lo que el autor ha dicho, o transcribiendo dicho texto a un lenguaje vulgar; c) en que se trata de una enseñanza dogmática, que presenta al alumno unas verdades y unos criterios que sólo le cabe admitir.

No pretende la nueva metodología desterrar el comentario de textos, sino renovarlo. Aun cuando se desconoce todavía el plan del nuevo Bachillerato,

sí es posible pensar que la literatura tendrá que ser enfocada por medio de comentarios. La introducción al lenguaje literario se puede hacer en los dos primeros cursos, utilizando textos para hacer sobre ellos ejercicios de morfo-sintaxis y vocabulario. Los textos elegidos serán fáciles y poco marcados. Esto no contradice la tesis sostenida anteriormente sobre la necesidad de manejar textos de cierta dificultad, ya que lo que se pretende no es un estudio de la literatura, sino una aplicación lingüística. Las estructuras sintácticas, sean o no conocidas, serán objeto de ejercicios orales y escritos que permitan su fijación, el vocabulario utilizado en frases y ampliado con sinónimos, antónimos y palabras de la misma familia.

La transición entre esta utilización práctica del texto literario y el estudio enfocado ya al análisis de los caracteres literarios del texto, que constituirá la segunda etapa, exigen un cuidadoso planteamiento pedagógico. E. Wagner, en «De la langue parlée à la langue littéraire» (2), propone diversos tipos de ejercicios sumamente útiles para preparar estos textos. Igualmente provechoso es el pequeño manual de M. Benamou, «Pour une pédagogie du texte littéraire». (3).

IV.—LA ESTRUCTURA DEL RELATO

En los últimos cursos, es ya posible la explicación de textos literarios. Unas breves nociones sobre la época y sus condicionamientos, sobre el autor y su obra, y sobre la situación del texto elegido dentro de dicha obra, servirá de introducción, sin que en ningún caso ocupe un lugar prioritario, lugar que sólo debe ocupar el texto.

T. Todorov propone un método de trabajo que puede aplicarse tanto a obras enteras como a fragmentos:

«L'oeuvre littéraire a deux aspects... elle est **histoire** dans ce sens qu'elle évoque... des événements,

des personnages. Mais l'oeuvre est en même temps **discours**. Ce ne sont plus les événements qui comptent, mais la façon dont le narrateur nous les fait connaître.» (4).

La **historia** comprende una **lógica de las acciones** y una **sintaxis de los personajes**: su estructura consiste en la manera en que esos acontecimientos se encadenan y esos personajes se definen o intervienen. La historia se puede resumir y dividir en **secuencias**. Así la fábula de la lechera de La Fontaine comprende cuatro secuencias, casi cuatro actos: una secuencia preparatoria, otra en que Perrette hace sus planes, una tercera en la que sus sueños se frustran y la cuarta, formada por la conclusión moral del fabulista. La secuencia introductora presenta el conflicto, la otra lo desarrolla y la última lo concluye: técnica dramática que se puede encontrar igualmente en la narrativa. Los personajes se estudian en virtud de las relaciones que mantienen: enfrentamiento, engaño, eliminación, ayuda, etc.

El **discurso** comprende distintos aspectos, según que el autor preceda a sus personajes y anticipe lo que va a ocurrir, los siga y narre lo que ya ha sucedido, o los acompañe y relate los hechos a medida que se producen. Está compuesto de diversas **funciones**, que provocan actos, y de diferentes **indicios**, que definen a los personajes o los actos. Volviendo a la fábula, el salto de júbilo de Perrette es una función, que desencadena un acto e introduce un cambio en la narración; mientras que el verso segundo que nos cuenta cómo lleva en la cabeza su cántaro de leche, «bien posé sur un coussinet», es un indicio para el lector, que piensa de inmediato en lo inestable de su colocación. Funciones e indicios caracterizan dos tipos de relatos: el predominio de funciones es propio de las narraciones populares y de aventuras, mientras que los indicios predominan en la novela psicológica.

V.—APLICACION DEL METODO

El primer paso en un comentario de texto será el análisis de la estructuración de la historia: acciones relatadas, personajes, tipología de éstos, relaciones que mantienen, encadenamiento de las acciones, división en secuencias. Después, un análisis del discurso: punto de vista del autor, funciones, indicios. El tercer aspecto será el estudio del lenguaje literario, comenzando por la estructura, y comprobando cómo corresponde a las distintas secuencias y cómo transcribe las diferentes funciones e indicios.

No todos los textos presentan en idéntico grado las tres características señaladas para el lenguaje literario: la estructura será más fuerte y marcada en un autor más cerebral, la connotación abundará en autores más creadores e imaginativos. La confesión que Phèdre hace a su hijastro en la tragedia de Racine (5) destaca por su estructura lógica, por su gradación y por sus indicios. Por el contrario, el delicioso poema de Prévert, «Chanson des escargots qui vont à l'enterrement» (6), fuertemente connotado, no podría ser analizado sin insistir en ese rasgo y en la ironía y el humor que implican sus primeros versos:

*«A l'enterrement d'une feuille morte
deux escargots s'en vont
Ils ont la coquille noire
Du crêpe autour des cornes
Ils s'en vont dans le noir
Un très beau soir d'automne
Hélàs quand ils arrivent
C'est déjà le printemps
Les feuilles qui étaient mortes
Sont toutes ressuscitées.»*

La connotación y el humor no se producen tanto por el valor en sí de las palabras como por su aplicación a campos diferentes e inesperados. Esto constituye un desvío, que produce un efecto de sorpresa, y en él radica el valor literario del texto.

El desvío puede ser también de orden sintáctico: «Sous le pont Mirabeau

coule la Seine» es un claro desvío que los alumnos captarán partiendo de la estructura habitual.

Todas las características del hecho literario a las que se alude, serán **deducidas** del texto, en una tarea común de profesor y alumnos. Los sistemas son múltiples y varían según el nivel intelectual y lingüístico de los alumnos, y la naturaleza del texto elegido. El resumen, a condición de no parafrasear el original, es un ejercicio de inteligencia del texto que puede servir para la historia: secuencias, funciones que abren cada una de ellas, intervención de los personajes. Un sistema interesante es el que se conoce por los nombres de texto «à trous» o procedimiento de cierre. Puede emplearse para captar las estructuras o el desvío. El texto se presenta con ciertos espacios en blanco, correspondiendo a vocablos o estructuras que deben ser completadas, ofreciendo o no, según los casos, una serie de alternativas. Los versos siguientes de Prévert, presentados con un espacio:

*«Il dit non avec la tête
mais... avec le coeur»*

suscitarán una respuesta correcta (il dit oui), si el alumno es inducido a pensar en la oposición expresada por el segundo verso. El pequeño poema de Tardieu citado por Benamou (7):

*«A mesure que je pense
je dépense, je dépense!
A mesure que je vis
je dévie, je dévie!
Mais à mesure que je meurs
je..., je...!»*

El último verso, con un modelo estructural y morfológico que se repite, será identificado fácilmente en cuanto se capte el procedimiento en los versos anteriores.

Si se trata de apreciar el desvío, puesto que la dificultad para los alumnos es mayor, dado que la expresión constituye una sorpresa, es preferible ofrecer varias posibilidades. Los dos ver-

sos de Apollinaire que siguen serán presentados de ese modo:

«*Bergère ô tour Eiffel le troupeau...
bêlé ce matin*»

(*des moutons, des nuages, des
hommes, des ponts*)

«*Mon verre s'est brisé comme...*»

(*une vitre, un pot, un éclat de rire,
un vase à fleurs*)

Cualquier sistema similar, desarrollado siempre en diálogo, y que sustituya a la tradicional exposición dogmática, puede ser útil para hacer que los alumnos aprendan a calibrar un texto literario, extraer de él su sustancia y habituarse a la lectura.

La pretensión es aparentemente más modesta que la anterior, que intentaba dar una panorámica completa de la literatura, pero puede ser mucho más formativa y fructífera, tanto en el terreno lingüístico, como en el humano, como en el literario.

NOTAS:

(1) *La Force des Choses*, París, Gallimard, 1963, pág. 287.

(2) París, B. E. L. C., 1969.

(3) París, B. E. L. C., 1971.

(4) «*Les Catégories du récit littéraire*», *Communications*, 8, 1966, pág. 126.

(5) Act. II, esc. V.

(6) *Paroles*, París, Gallimard, 1949, pág. 75.

(7) o. c., pág. 13.

VINCK

MEDIOS AUDIOVISUALES

- CAMARAS
- TOMAVISTAS
- PROYECTORES
- FLASHES
- PRISMATICOS
- TELESCOPIOS
- CALCULADORAS

TIENDA:

Donato Argüelles, 19

Teléfono 35 89 36

Dirección Telég. VINCK

GIJON

OFICINA Y ALMACEN:

Donato Argüelles, 9 - 11.º B

Teléfono 35 89 36

GIJON

CONSIDERACIONES EN TORNO A LOS OBJETIVOS DEL APRENDIZAJE LECTOR

ANGEL LAZARO MARTINEZ

Inspector Técnico de Educación

O. INTRODUCCION

En el momento presente una correcta actuación didáctica exige que los educadores prevean cuáles son las situaciones a las que aspiran llevar a sus alumnos, de forma que el proceso de enseñanza-aprendizaje esté en función de lo pretendido. Naturalmente que para precisar la actuación escolar tendremos ineludiblemente que programar, realizar y comprobar los resultados obtenidos.

La problemática de la programación incide, fundamentalmente, en la adquisición docente de unas técnicas, tal vez laboriosas en principio, pero que orientarán la realización posterior y, sobre todo, delimitarán los aspectos a conseguir. Para que un cuadro de programación adquiera niveles de eficacia ha de partir de un núcleo de pretensiones educativas, lo cual no siempre queda definido operativamente.

Ahondando más llegamos a localizar un conjunto de situaciones terminales que, en la mayor parte de las áreas de aprendizaje, se han estructurado desde un punto de vista lógico, sin una verificación de los mismos. Por otra parte, el entramado de un contenido no implica un paralelismo con el proceso lógico del aprendizaje, que responde a leyes y experiencias muy distintas. Desde este punto de vista, los objetivos a programar deben configurarse desde los niveles adquisitivos de cada estadio madurativo respecto a un conjunto de contenidos culturales, aunque distorsionen la trabazón lógica de éstos. No cabe, por tanto, plantearse situaciones hipotéticas de adquisición si posteriormente el propio aprendizaje no rectifica o ratifica las hipótesis. Para

precisar un cuadro de objetivos, en un contenido dado, habrá que analizar los aspectos personales que inciden en dicho aprendizaje y, tras una comprobación, formular situaciones operativas.

Siguiendo este esquema hemos abordado el campo del aprendizaje lector como núcleo instrumental más significativo de acceso a la cultura. Inicialmente analizamos las diferentes modalidades que presenta el aprendizaje lector para, en un segundo punto, fomentar los objetivos lectores que actualmente orientan la primera etapa de la E. G. B. Posteriormente, esbozamos un estudio experimental en torno a los niveles adquisitivos, comentando las diferencias controladas entre la adscripción de un objetivo a un curso y la consecución real del mismo.

I.—CARACTERISTICAS SECTORIALES DEL APRENDIZAJE LECTOR

Una primera aproximación nos la ofrecen los estudios sobre la maduración fisiológica (ojos, lengua, labios...), como requisito indispensable para iniciar un aprendizaje lector. Tal dominio alcanza unos niveles adecuados en torno a los 5-6 años, incluso algunos autores señalan que mucho antes (1). Sin embargo, esta predisposición no se refiere al proceso mismo del aprendizaje, sino a su posibilidad. Desde un ángulo más formativo, interesa analizar cuál es la postura psíquica ante la actividad lectora.

(1) DOMAN en un curioso libro (*Cómo enseñar a su bebé*. Madrid. Aguilar, 1970. pp. 170) sostiene que a partir de los primeros meses se pueden realizar ejercicios de pre-lectura que facilitan un aprendizaje lector en una edad muy temprana.

Ante un mensaje escrito cabe adoptar una doble perspectiva, entendiendo que no son antagónicas, ni sucesivas, sino simultáneas, aunque cabe matizar la intensidad docente-discente en una de ellas según el nivel madurativo. Por una parte, se ha de cultivar el ámbito expresivo de la lectura y, por otra, en un proceso paralelo, se debe comprender el contenido. Analógicamente, podríamos decir que se han de dominar la forma de leer y el fondo de lo leído.

La lectura expresiva implica diversos procesos que oscilan entre lo ortológico y lo estético, tales como la pronunciación, la rapidez lectora, entonación, recitación... Cada uno de los sectores indicados requiere un análisis detallado de núcleos mínimos de aprendizaje. Por ejemplo, la lengua castellana reclama el dominio de una serie de sonidos consonánticos que tienen una doble emisión en función de la vocal posterior, o de tradiciones ortográficas (g, j, r, ch...). Otras dificultades se localizan en el grado de aceptación de sonidos puros (confusión b-v, ll-y). Añadamos las correcciones que ocasionan trastornos de lenguaje, o los mantenidos por variantes dialectales (seseo, ceceo, yeísmo...). En general, cabe indicar que todo defecto de pronunciación puede ser catalogado como omisión, inclusión o sustitución, aunque la variedad de cada categoría es muy amplia.

Comprender un texto, en la otra perspectiva, supone ser capaz de interpretar una figura de pensamiento, detectando la intencionalidad del autor. Es claro que una descripción posee características diferentes que las que delimitan una hipótesis. Más aún: una descripción prosopográfica centrada en el aspecto físico, es distinta de la topográfica o de la etopéyica. Recordemos la dificultad comprensiva que puede encerrar un vulgar refrán o la aguda burla que presenta la ironía. Por otra parte, la comprensión lectora puede alcanzar mayores niveles de dificultad, según la forma de presentación del mensaje escrito elegida por el autor,

según un ritmo (prosa-verso) y según una expresión (narraciones, enunciación, diálogo). Complejidad comprensiva que se acrecenta con la interpretación y aplicación de lo leído (2).

Es difícil alcanzar y dominar todos estos sectores comprensivos y expresivos, desde un primer momento, por lo que es preciso establecer niveles adquisitivos graduados. Por otra parte, no se pueden escalonar las perspectivas lectoras: la lectura expresiva es simultánea con la lectura comprensiva, ya que si se centra la atención en la primera olvidando la segunda, no existe tal lectura, pues sólo se consigue una manifestación mecánica. Bien es cierto que en los primeros momentos hay que tener un especial celo docente para evitar y corregir errores expresivos, pero no debe implicar una actuación exclusiva. Cabrá plantearse diferente intensidad de lo expresivo y lo comprensivo, de manera que a mayor maduración lectora incidiera mayor interés comprensivo, y menor expresivo, considerando que éste se ha superado ya.

Sin embargo, insistimos en que la intensidad sólo puede tener su fundamento más preciso en algún sector muy localizado (pronunciación por ejemplo), ya que los demás aumentan su complejidad según los niveles (3), de

(2) Un estudio lógico de los mensajes escritos nos lo ofrecen los tratados de preceptiva literaria, base para establecer hipótesis que coordinen núcleos mínimos de aprendizaje. Las disposiciones discentes varían en función de las exigencias del mensaje escrito, independientemente del enfoque lingüístico. Probablemente, por ejemplo, la gramática generativa haga comprender mejor la estructura de un mensaje y las variaciones que puede adoptar, cambiando la actitud comprensiva y marcando, por tanto, un objetivo de aprendizaje lector.

(3) La velocidad lectora puede consistir, en un primer momento, en la rápida lectura, en voz alta, de un texto que ha de ser pronunciado correctamente. En últimos estadios, debería fundirse con una rapidez comprensiva, no dirigida tanto a la forma de leer, como a la aprehensión de lo leído. Sería una actitud pro-

la misma manera que la perspectiva de la lectura comprensiva aumenta su dificultad paralelamente..

Establecer niveles adquisitivos del aprendizaje lector es tarea compleja, pero necesaria si se pretende localizar un cuadro de objetivos. Estudio previo para su rectificación y graduación posterior en función de la actuación escolar.

II.—LOS OBJETIVOS DEL APRENDIZAJE LECTOR

La coherencia de objetivos se plasma en las taxonomías, en donde la estructura y el orden de aquéllos se realiza en función de un criterio clasificador. Los esfuerzos de diferentes autores han cuajado algunas concreciones apreciables, de las que cabría destacar, fundamentalmente, las ofrecidas por Bloom y Gagné, como mejor sistematizadas y con mejores posibilidades de desarrollo operativo (4).

Naturalmente que el marco referencial de una taxonomía se concreta, posteriormente, en objetivos más precisos, delimitados por el propio contenido del aprendizaje, señalando niveles adquisitivos. Si obtenemos una graduación secuencial de los mismos habremos realizado un gran adelanto en la programación de nuestra actividad didáctica (5).

En el campo de la lectura no se ha elaborado una taxonomía de objetivos que responda al nivel de dificultad del

pia de técnicas de trabajo intelectual, alcanzado el nivel de lec-ver (lectura vertical) que indica Fernández Huerta en *Eficiencia Lectora: puerta de éxito cultural*. Madrid, Enciclopedia Tiempo y Educación. Tomo I, 1968.

(4) García Hoz, Leo Nedelsky, Guilford, Havigurst, entre otros, nos ofrecen taxonomías en torno a un sector personal o cultural.

(5) M.^a Isabel Alvarez ha realizado un valioso esfuerzo por localizar objetivos lingüísticos. Véase de dicha autora: *Programación de las actividades lingüísticas*. Madrid. Rev. Bordón. n.º 185-6. I-II. 1972. pp. 33-58.

proceso de aprendizaje, de manera que, como ocurre en otros núcleos culturales, la adscripción a un curso y seriación de los mismos responde a principios tradicionalmente aceptados (de lo fácil a lo difícil, de lo sencillo a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, etcétera), pero en función de un análisis lógico del contenido y casi siempre sin una comprobación de la realidad adquisitiva.

Las Orientaciones Pedagógicas para la E.G.B. (6) señalan unos objetivos generales y otros específicos para cada área que, en el caso del lenguaje, se subdividen según se refieran a comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora, expresión escrita, morfosintaxis y literatura. Estos objetivos específicos se concretan en niveles de contenidos que, de ser consecuentes, responden a un objetivo dado. De esta forma, analizando dichos niveles de contenido obtendríamos una seriación de dificultades de aprendizaje (7). Habría que comprobar primero, si los núcleos adquisitivos son congruentes con las diferentes facetas que ofrece la lectura y, segundo, si en un curso concreto el objetivo señalado para su nivel (sin tener en cuenta variables cronológicas o metodológicas) es superado con facilidad por la mayoría de los alumnos.

III. DISEÑO EXPERIMENTAL (8)

Con el fin de ahondar en las cuestiones anteriormente comentadas elaboramos una prueba de 40 items, correspondientes a los 40 objetivos lectores señalados en las Orientaciones Pedagógicas para los cinco primeros cursos de E. G. B. Nuestro empeño intentaba comprobar si dichos objetivos eran alcanzados por la mayoría de los alumnos.

(6) *Orientaciones Pedagógicas para E. G. B.* (O. M. de 2-XII-1970).

(7) Véase Anexo I.

(8) En el estudio y elaboración de datos colaboró M.^a Isabel de Rafael, Licenciada en Psicología.

3.1. Muestra

El control alcanzó a 826 chicos de los dos sexos, alumnos de la primera etapa de E. G. B., pertenecientes a la clase popular, que asistían durante el curso 1972-73 a diferentes Colegios Nacionales de Madrid.

3.2. Aplicación y control

Las pruebas, según la naturaleza del contenido, eran de aplicación colectiva o individual, de reactivo inmediato o de observación continuada, por lo que se contó con la colaboración de profesores de E. G. B., a los que previamente se les entrenó en técnicas de observación para que se siguieran pautas comunes. El control se plasmaba en una escala de 1 a 5 que matizaba el grado de dominio de cada alumno en cada ítem.

3.3. Criterios adoptados

El control se realizó a finales del segundo trimestre, momento en el que consideramos que gran parte del alumnado debería superar los objetivos de cada curso. Consideramos que si el 75 % de los alumnos alcanzaba, en dicha fecha, con diferentes matizaciones (aceptable, bien, muy bien) un ítem dado, el objetivo lograba su cota de adquisición en dicho curso, máxime si se tenía en cuenta que aún quedaba un trimestre para recuperar a la cuarta parte restante. Por otra parte, un análisis de los ítems de cada curso, obteniendo la X^2 o su R_c nos ofrecería la significación de diferencias existentes entre los cursos respecto al progreso de dicho objetivo (9).

3.4. Resultados

La hipótesis inicial suponía que, alcanzado un nivel de adquisición media en un curso, se debería apreciar un progreso del aprendizaje hasta lograr una cotación máxima de estabilización. Suponíamos que, si un ítem era superado, al final del segundo trimestre, por tres de cada cuatro alumnos (con dife-

rentes matizaciones de calidad), el objetivo era adecuado para dicho curso. Por tanto, habría que:

- 1.º comprobar el progreso adquisitivo según los cursos,
- 2.º detectar en qué curso se localizaba el criterio establecido.

Respecto al primer punto la realidad ofrecía algunas oscilaciones, de unos cursos a otros, incluso retrocesos, en función del abandono de unos objetivos, motivo de aprendizaje de un curso y no debidamente reforzados en el posterior. No obstante las variaciones no eran significativas y, tras una depuración de curvas, se aprecia un progreso constante en casi todos los ítems. Dicho progreso, por otra parte, debería ser suficientemente significativo para considerar un avance del aprendizaje. En algunos objetivos la diferencia no es significativa de un curso al siguiente, pero, dada la curva ascendente de aprendizaje, se comprueba una significación entre cursos lejanos entre sí. De otra forma: aun cuando el progreso de fijación de un objetivo sea mínimo de un curso a su inmediato posterior, el refuerzo y mejor predisposición madurativa realizan un perfeccionamiento de lo aprendido, apreciable en períodos más extensos que un año escolar. Además, hay que considerar que, alcanzado el nivel exigido, la aprehensión cualitativa de un objetivo se perfecciona. (10).

En torno al segundo punto, y siguiendo los criterios adoptados, comprobamos si cada objetivo era realmente alcanzado en el nivel que se señalaba.

En el cuadro siguiente se pueden apreciar los resultados obtenidos, en donde seleccionamos los 40 objetivos de lectura:

(9) Véase Anexo II.

(10) Para una mejor interpretación de lo señalado véase el anexo II, sobre estudios de las diferencias de un curso a otro, y el anexo III, en donde se aprecia gráficamente el progreso de un objetivo en la primera etapa de E. G. B.

Curso en el que **se supera** al OBJETIVO

		1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º
CURSO al que se adscribe el OBJETIVO	1.º	1-2-3							
	2.º	4-5-6 7-9			8				
	3.º	10-12-13 14-23	21	11-15 18-22	16-17	19-20			
	4.º	24-25			26	29	28	27-30	
	5.º	34		38	36-37	32-33 35-40	31-39		

(Cada n.º del cuadro corresponde a la dificultad señalada en el Anexo I)

Si la hipótesis coincidiera con la realidad, todos los objetivos se agruparían en los cuadrados rojos. De esta forma apreciamos que:

- 1.º En el primer curso se superan fácilmente algunos objetivos de cursos posteriores (¿influencia del aprendizaje lector en pre-escolar?)
- 2.º En segundo curso se puede producir un bache al insistir sobre objetivos ya superados. Parece que es más un curso de refuerzo que de adquisición.
- 3.º Disparidad entre la adscripción de un objetivo a un curso y su real adquisición.

IV. BASES INICIALES PARA LOCALIZAR OBJETIVOS DEL APRENDIZAJE LECTOR

Sería presuntuoso establecer unas conclusiones definitivas en función de lo expuesto anteriormente. Pero es evidente que podemos considerar los siguientes puntos:

- 1.º Para establecer objetivos es preciso realizar inicialmente un análisis de las dificultades que ofrece el aprendizaje lector, conju-

gando las hipótesis con las experiencias.

- 2.º En las diferencias de progreso adquisitivo hay que tener en cuenta como variables más representativas las de tipo
 - intelectual
 - cronológico
 - metodológico
- 3.º La localización de las dificultades, y el curso en el que se superan, permitirá formular objetivos v su adscripción a los cursos.
- 4.º El progreso de un objetivo a lo largo de la escolaridad no significa sólo que más alumnos lo posean, sino que cada vez lo posean con mejor dominio cualitativo.
- 5.º Comprobados los niveles de fijación se podría indicar que
 - unos cursos son, fundamentalmente, de adquisición,
 - otros cursos son, fundamentalmente, de refuerzo.

A partir de aquí se establecería una planificación didáctica de la lectura, y una correcta adecuación de los recursos y de las situaciones de aprendizaje.

ANEXO I

Relación de objetivos de lectura en 1.ª Etapa de E. G. B. según las Orientaciones Pedagógicas.

ITEM	DESCRIPCION	CURSO AL QUE SE ADSCRIBE
1	Capacidad para realizar la orden de un texto	1
2	Relata lo leído en un texto de 16 palabras	1
3	Lee, sin cometer errores ni omisiones, en torno a 50 palabras por minuto ...	1
4	Entonación y matización correcta al leer	2
5	Es capaz de leer un texto sencillo en torno a 60 palabras por minuto	2
6	Realiza e interpreta un orden dado por escrito	2
7	Distingue las partes de un texto breve por un sentido	2
8	Es capaz de interpretar refranes escritos	2
9	Puede realizar el trabajo escolar	2
10	Usa las pausas en la lectura según los signos de puntuación	3
11	Distingue en un texto la idea principal de las secundarias	3
12	Capaz de leer comprensivamente en torno a 150-170 palabras	3
13	Es capaz de leer 70 palabras por minuto	3
14	Es capaz de leer e interpretar normas de juego escritas	3
15	Es capaz de entender cómo se pone en marcha el funcionamiento de un aparato por medio de un texto escrito	3
16	Distingue las partes del contenido de un texto	3
17	Puede apreciar qué es objetivo o veraz en un texto	3
18	Es capaz de distinguir los hechos de las opiniones en un texto escrito	3
19	Puede interpretar un proverbio escrito	3
20	Interpreta una sentencia escrita	3
21	Maneja el Diccionario	3
22	Puede recoger información escrita en varios textos en torno a un tema dado.	3
23	Interpreta bien los signos ? y !	3
24	Comprende un texto de 200 palabras	4
25	Pronuncia correctamente las frases dialogadas de un texto	4
26	En el momento de estudiar es capaz de subrayar lo fundamental	4
27	Realiza esquemas personales según estudia	4
28	Capta el sentido indirecto de un texto escrito	4
29	Es capaz de utilizar la prensa para recoger datos en torno a un tema dado	4
30	Dado un texto literario, puede comentar sus características. (Interpretación del contenido, estilo, belleza, vocabulario)	4
31	Comprender el sentido de textos, de períodos complejos (Largos, con oraciones subordinadas)	5
32	Critica la veracidad de la información escrita recibida	5
33	Es capaz de seguir un guión escrito en una expresión oral	5
34	Lectura correcta con entonación, acentuación y pausas	5
35	Puede leer 110 palabras por minuto	5
36	Localiza familias de palabras en el mismo diccionario	5
37	Puede usar correctamente un fichero	5
38	En un texto puede detectar el argumento	5
39	En un texto puede detectar las contradicciones	5
40	En un texto puede detectar las consecuencias	5

ANEXO II

*Progreso del aprendizaje lector. Significación de las diferencias entre los distintos cursos.
(Ejemplos)*

OBJETIVO III

		Curso				Rc	Curso				X ²
		2.º	3.º	4.º	5.º		2.º	3.º	4.º	5.º	
CURSO	1.º	.006	.059	1.459	.910		1.º	.677	.775	.002	.696
	2.º	—	.122	1.993	1.963		2.º	—	.032	1.067	1.637
	3.º	—	—	.173	2.040		3.º	—	—	1.172	1.767
	4.º	—	—	—	.714		4.º	—	—	—	.746

Nota: Apenas son significativas las diferencias. Al 5 por 100 podría apreciarse alguna variación entre 2.º y 4.º, 2.º y 5.º y 3.º y 5.º. Se supera en PRIMERO.

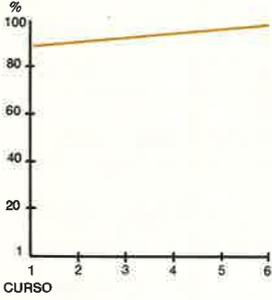
OBJETIVO IV

		Curso				Rc	Curso				X ²
		2.º	3.º	4.º	5.º		2.º	3.º	4.º	5.º	
CURSO	1.º	0.139	.315	1.141	1.979		1.º	.040	1.230	2.946	3.175
	2.º	—	.278	1.478	2.040		2.º	—	1.784	3.546	2.992
	3.º	—	—	1.197	2.007		3.º	—	—	.721	1.583
	4.º	—	—	—	1.040		4.º	—	—	—	.790

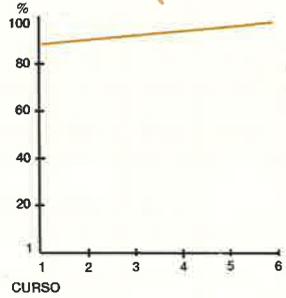
Nota: Apenas es significativo. Al 5 por 100 podría apreciarse alguna variación entre 1.º-5.º, 2.º-5.º y 3.º y 5.º. Se supera en PRIMERO.

ANEXO III

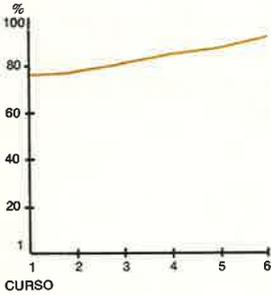
Progreso del aprendizaje lector. Porcentaje de alumnos que superan un objetivo según los cursos. (Ejemplos)



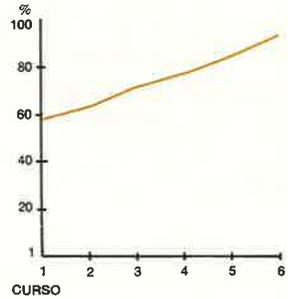
OBJETIVO N.º 1



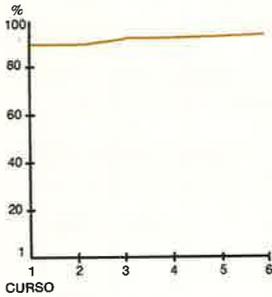
OBJETIVO N.º 2



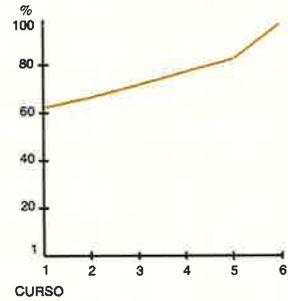
OBJETIVO N.º 7



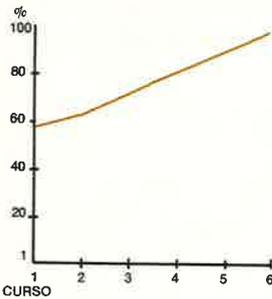
OBJETIVO N.º 8



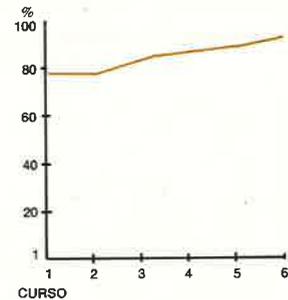
OBJETIVO N.º 9



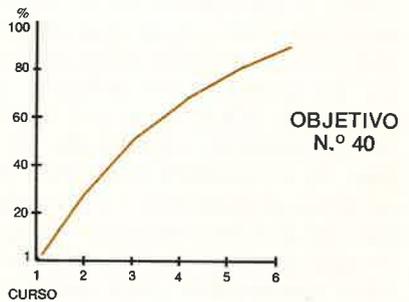
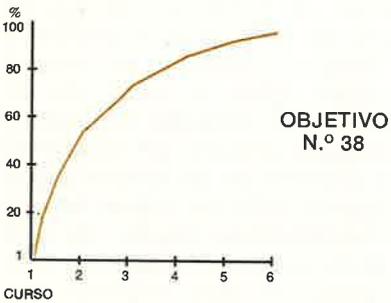
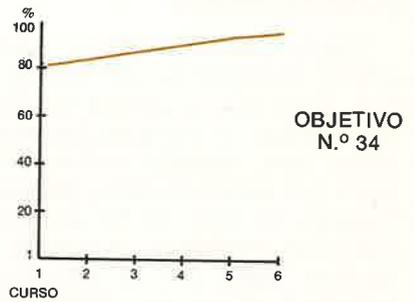
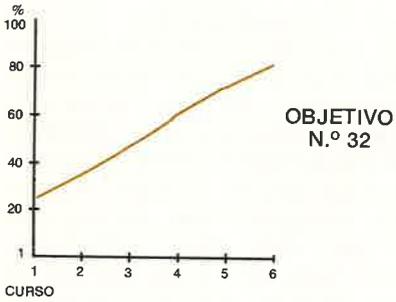
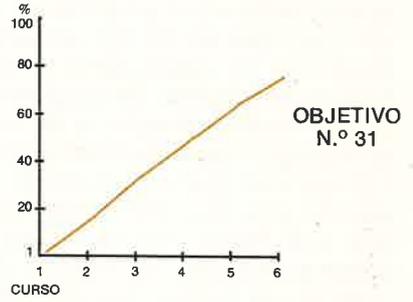
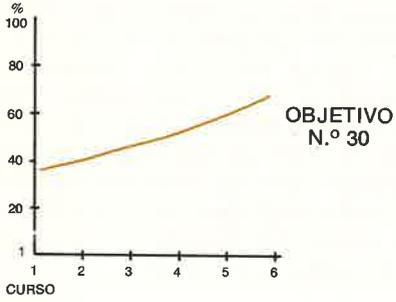
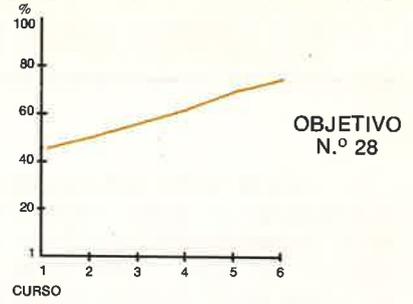
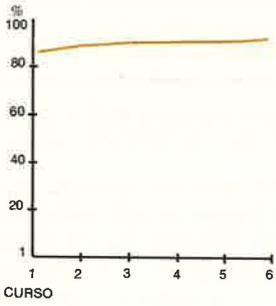
OBJETIVO N.º 11



OBJETIVO N.º 15



OBJETIVO N.º 24



EL LIBRO, UNA PARADOJA DE LA CULTURA

CARMEN DIAZ CASTAÑÓN

Catedrático de Literatura del INEM de Mieres

1. Desde todos los ángulos hemos escuchado un grito: necesitamos libros, necesitamos más libros, hay que difundir el libro... Esto trajo consigo un grave error: el libro se ha desarrollado en una economía de consumo en la que, para poder financiar su producción, ha sido preciso considerarlo como destinado a un consumo del mismo tipo que el de los productos alimenticios, es decir, como si su utilización lo destruyera. Es evidente que no puedo volver a la comida de ayer, pero es absurdo hacer lo mismo con el libro y pretender que su recorrido se efectúe de una vez por todas, pretender que sea tirado con la última página, como si después de leído lo que quedase de él fuesen huesos, mondas o desperdicios. Esto es ir más lejos que aquellos autores que ofrecían sus obras para ser catadas y gustadas como el buen vino.

Claro que el objetivo buscado es claro: provocar la compra de otro libro, libro que se desea vender lo antes posible. Y en esta pendiente resbalan hoy algunos comerciantes del libro. Un editor francés (precisamente francés, el país de los preciosos manuscritos miniados, la envidia de Menéndez Pidal por la conservación y variedad de sus manuscritos medievales) ha dictado una orden: toda obra que no se agote en el transcurso de un año será irremisiblemente destruida, como si se tratara de un vendedor de vestidos o baratijas que necesita saldar sus existencias para que su tienda no se abarrote de artículos pasados de moda. ¡Qué lejos del «scripta manent», cuando, admitiendo la posibilidad de la pérdida individual del libro, se creía ciegamente en su singular poder de autoperpetuación! Y que conste que yo soy de los que creen que cada generación debe tener sus clásicos,

sus ediciones, sus versiones. No se trata de pedir, como en los tiempos en que el ejemplar era único, un libro para toda la vida; pero es que hoy se tiende a pensar lo contrario, que la lectura del libro lo consume. Quizá esto sea válido para el diario o la revista, más no para el libro, a no ser que estemos dispuestos a admitir que éste se absorbe de una vez, se lee aprisa, se juzga aprisa, se olvida aprisa, y, desde luego, no se relee jamás. Así echamos por la borda todas nuestras creencias, la idea de que si Cervantes o Shakespeare son quienes son, es por que han dicho algo que vale para hombres de todas las épocas y para un hombre en todas sus épocas.

Si todo esto fuera cierto, ¿por qué no sustituir el libro por cualquier otro medio de difusión de la palabra? Hoy el libro no es más que uno de estos medios, en competencia con la cinta, el disco, o la película. Llegamos al momento de preguntarnos: ¿cuál es la verdadera superioridad del libro, si es que tiene alguna, sobre las otras posibilidades de conservar nuestra palabra?, ¿cómo utilizar con el máximo de provecho sus ventajas? Nos parece que la única, pero muy importante, superioridad del libro sobre los medios de registro en directo, incomparablemente más fieles, es el despliegue simultáneo ante nuestros ojos de lo que nuestros oídos sólo podrían captar sucesivamente. La principal ventaja de la escritura es que no sólo podemos volver a pasar su mensaje en bloque sino que hace subsistir cada uno de los elementos del discurso cuando se produce el advenimiento del siguiente, dejando a disposición de nuestros ojos lo que nuestro oído ya había dejado escapar, haciéndonos captar de una sola vez toda una continuidad. Es muy hermoso hojear un libro, recorrer una

página buscando una palabra, poder volver atrás en la novela; por algo el español ha distinguido en su ortografía las dos significaciones del verbo hojear-ojear, según lleve o no el adorno de la hache.

Lejos de anularlo, creemos que la competencia puede ser buena para el libro, lo librará de todos los equívocos que lo enmascaran, le devolverán su dignidad de monumento y volverá a poner en primer plano todos los aspectos que la frenética aspiración de una rapidez de consumo cada vez mayor había hecho silenciar. El diario, la radio, la televisión, el cine, van a obligar al libro a ser cada vez más bello, cada vez más denso, cada vez más pleno. Del objeto de consumo en el sentido más trivial del término, pasaremos (estamos pasando) al objeto de estudio y contemplación, que nutre sin consumirse, que transforma el modo en que conocemos y habitamos el universo, que, en una sinestesia perfecta, puede oírse, verse, acariciarse. Tal vez sea esperanzador en este sentido lo que han evolucionado las ediciones de bolsillo, donde la proporción de clásicos y de ensayo es cada vez mayor. Recibamos con agrado esa enorme biblioteca pública, pero, por favor, ahora que las basuras son un problema tan acuciante, no lo aumentemos arrojando a ellas nuestros libros, no vaya a ser que acabemos asistiendo a una purificadora hoguera de libros recomendada por nosotros mismos.

2. En más de un sentido el libro ha destrozado al libro. Puede que no aumenten los lectores para el Quijote, pero cada vez hay más lectores para libros sobre el Quijote. Antes esto pasaba con quienes preparaban unas oposiciones, obsesionados por la bibliografía; hoy pasa incluso con alumnos de bachillerato, que consideran más rentable a la hora de recoger beneficios, leer las opiniones sobre los clásicos, que opinar ellos sobre los clásicos. Parece que no nos damos cuenta de que amontonar comentarios

en torno a los principales autores literarios puede ser simplemente otro modo de levantar barreras entre ellos y nosotros. Tampoco esto redundará en beneficio de la difusión del libro, porque, si queremos que el escritor consiga la comunicación con el público, no hay más remedio que dotar a ese público desde niño, desde joven, con la costumbre de leer y de entender de primera mano.

Esto está combinándose con un fenómeno que amenaza con ahogarnos. El autor de un manual escolar escribe para un determinado curso de acuerdo con unos programas; cuando éstos cambian, él adaptará sus obras. Pues, paradójicamente, eso mismo ocurre con toda literatura «comercial». En ocasiones los que podemos llamar «fabricantes» de libros preparan de acuerdo con unas recetas de eficacia comprobada una mercancía destinada a un medio social al que ellos no pertenecen en modo alguno ni desean pertenecer, sino que por el contrario desprecian. Puede que esto no sea objetable en principio, pero lo que resulta inadmisibile es que intenten escribir al lado de sus libros «comerciales» libros «serios», es decir, destinados a las personas que ellos frecuentan o que aspiran a frecuentar. Menos mal que generalmente esta tentativa nace condenada al ridículo y sólo contribuye a ligar a esos escritores a aquellos mismos que desdeñan; no a su público, sino a lo que era desdeñable en su público y que ellos explotaban. Habían olvidado que lo contrario de la literatura popular no es la literatura culta, sino la literatura de salón, que sobrevive hoy bajo tantas formas. El hombre de salón quiere pasar por sabio, quiere poder hablar de todo enseguida, haber leído todo enseguida; el hombre del pueblo, como el sabio, sabe que el lenguaje tiene un espesor que se nos resiste, que hay que hacer un esfuerzo, que se necesita paciencia.

Creo que ni siquiera el que da una clase, mucho menos el autor de un

libro, debe saber exactamente de antemano a quien se dirige; en clase, de pronto, siento que entre los oyentes hay algunos a los que no consigo llegar y, naturalmente, me dirijo a los demás, único intermediario a través del cual mi palabra podrá un día llegar a los primeros. Pero por anticipado yo no sería capaz de distinguir a ese grupo; a lo mejor, ni ellos mismos sabían lo que los distinguía del resto; quiero creer que han sido mis propias palabras las que han hecho esta estratificación. Pienso que hasta el autor de un libro de Bachillerato debería tener la impresión de aportar «algo» que pueda interesar no sólo a sus alumnos.

3. Toda esta problemática del libro y su difusión nos lleva a otra: la de enseñar literatura. La enseñanza de la literatura es una actividad crítica que intenta hacer el bien sin esperanza de gratitud y sin saber cuándo, cómo, ni por quién será aprovechada; por ello yo la veo envuelta en la paradoja y la ambigüedad. Siempre es necesario distinguir entre conocimientos de cosas y sobre cosas; quien está totalmente absorbido por poseer conocimientos sobre algo es lo que vulgarmente llamamos un pedante; la experiencia de la literatura misma y su meta queda más allá, en el dominio de lo que llamamos hombre culto. Es muy difícil distinguir entre un estudiante que conoce literatura y otro que sabe cosas de literatura; la gran dificultad de los exámenes radica en que no se puede pasar más allá del nivel del conocimiento teórico, y, a veces, el alumno se siente desilusionado. Porque resulta imposible enseñar o aprender literatura, lo que se enseña o aprende es crítica, es decir, no un fin sino un medio para otro fin. Pero, a pesar de todo, la enseñanza de la literatura ha de ser intentada constante y fatigosamente; ha de ser colocada en el centro de todo proceso educativo, pues en cada nivel de dicho proceso, la inteligencia de las palabras es una necesidad crucial y urgente, del

mismo modo que en su nivel inferior lo es aprender a leer y escribir. Y en este sentido todos los métodos son malos si fomentan el persistente distanciamiento entre el estudiante y la obra literaria, y todos son buenos si tratan de salvar esa separación.

Hay otra paradoja aún más negativa y más desesperante. En su mayoría las concepciones de las artes y las ciencias que se ofrecen a los niños no son las que los hombres de universidad contemporáneos creen que, de hecho, constituyen los principios elementales de esas materias, tales y como hoy son concebidas. Hay profesores que explican ciertas teorías en la Universidad, publican sobre estas teorías y dejan de creer en ellas cuando hablan a sus alumnos de Bachillerato; y no porque el alumno no pueda entenderles, sino porque, tal vez inconscientemente, están jugando a esto a que jugamos todos y que constituye el gran fracaso de la escuela actual: la separación entre vida y escuela, en este caso la separación entre lo que ellos creen y lo que creen deben explicar.

Esto es un fraude, y el alumno lo descubrirá cuando vaya a la Universidad o vaya a la vida. Es un fraude semejante al que suponen las obras abreviadas o facilitadas. No hay un Quijote para niños, sino un Quijote que el niño entenderá cuando sea. Al alumno, como al hombre de la calle, hay que tenerlo en cuenta, hay que darle respuestas verdaderas, aun a plena conciencia de que no nos entenderá. Porque en otro caso sólo provocaremos en el joven la misma sonrisa de suficiencia que provocamos en el niño cuando imitamos falsamente el lenguaje infantil. Creo que lo malo no es que los alumnos tengan poca información, porque todo es cuestión de proporcionársela o indicarles dónde pueden encontrarla, lo importante es que no tienen una estructura mental hecha de hábitos y nociones básicas: nosotros no hemos hecho nada para dársela, y la Universidad llega demasiado tarde

en la vida del estudiante para modificar esa estructura. Y sobre todo no sabe sentarse delante de un libro y, lo que es aún más difícil, entretenerse con él.

Los problemas que se plantean al profesor de literatura en relación con el libro son muchos y muy diversos. Por ejemplo: el aumento del número de estudiantes que se avecina es un serio problema, pero pequeño comparado con el auténtico problema que nos espera en un futuro mediano: la explosión de profesores universitarios. Con el desarrollo de editoriales especializadas, de revistas dedicadas a la crítica, de brillantes jóvenes ávidos de escribir, del creciente número de profesores de primera y segunda enseñanza que se están tomando más interés pedagógico por sus materias, tendremos que desarrollar una educación literaria que pueda manejar todo este material de un modo selectivo. Al estudiante de literatura, tímido especialista, no le pasa como al poeta que no siente necesidad de leer nada salvo sus propias obras y las de sus amigos íntimos. Por eso, todo profesor de literatura debería ser un crítico, y un buen crítico, sean cuales fueren sus otras pretensiones. A lo mejor así no se desilusionaban tantos profesores de bachillerato.

Quizá todavía haya que convencer a los profesores de lo útil que resulta la preparación literaria en todos los niveles del desarrollo. Comenzamos por enseñar al niño a leer y escribir sobre la base de que eso es lo más práctico en un mundo en que el analfabetismo es un problema de la misma gravedad que la miseria o el abandono de niños. Pero cuando llegamos a la literatura tendemos a hablar de ella como si se tratara de uno de los adornos de la vida, necesario para los exquisitos, pero un lujo para la vida ordinaria. Es esencial que el profesor de literatura a cualquier nivel recuerde que en una moderna democracia el ciudadano participa en la sociedad principalmente a través de la imaginación. A veces no nos damos

cuenta de ello hasta que un acontecimiento real nos prueba sus relaciones con la forma literaria. La publicidad, la propaganda, los discursos, los rumores... vienen a nosotros con sus peculiares mitos pastoriles, caballerescos, heroicos...; y nada podrá sustituir en la mente esas falsas construcciones, salvo sus formas genuinas.

4. Paradójicamente la cultura hasta ahora se empleó casi en su totalidad en dotarnos de trenes y máquinas; eso era la civilización. Apenas ha habido lugar para que se cultiven las llamadas ciencias del espíritu, que son precisamente las que tienen por objeto al hombre como productor de civilización y a esa misma civilización. Sabemos lo importante que es la razón en un mundo irracional; pero la imaginación en una sociedad que ha pervertido la suya es más esencial para hacernos comprender que la fantasmagoría de los acontecimientos actuales no es la verdadera sociedad, sino sólo su transitoria apariencia. La verdadera sociedad, el conjunto total de lo que la humanidad ha hecho y puede hacer, se nos revela a través de las artes y las ciencias; nada salvo la imaginación puede abarcar la realidad como un todo; y en una cultura tan verbal como la nuestra, nada salvo la literatura puede preparar la imaginación para luchar por la cordura y dignidad de la humanidad. Y la formación literaria, además, nos ayudará a luchar contra la publicidad y la propaganda, que tratan de machacarnos reduciéndonos a la pasividad.

No hay modo de superar las barreras de la especialización; no existe una vía por la que un especialista en románicas y un físico especializado en el átomo sean inteligibles mutuamente. Pero ambos están unidos por la circunstancia de ser ciudadanos de una misma sociedad. Si caen en la cuenta de esto a lo mejor convierten la filología románica y la física nuclear en artes liberales: en estudios que liberan a la humanidad. Mientras el hombre viva en el mundo necesitará la perspec-

tiva y actitud del científico; pero, en la medida en que ha creado el mundo en que vive, en la medida en que se siente responsable de él y preocupado por su destino —que es también el destino del hombre—, necesitará la perspectiva y la actitud del humanista.

5. Continuamente oímos que el problema del siglo XX es el problema del ocio. Esperábamos que el ocio nos trajese tiempo para la lectura; pero ya ha llegado y en vez de traernos el libro nos ha traído el coche y con él cada vez menos tiempo para leer. En ocasiones nos ha llegado una forma de aburrimiento que se manifiesta destrozando objetos.

Desde que Adán fue arrojado del Paraíso y recibió la orden de cultivar una tierra maldita, la más importante distinción entre las actividades de la vida humana ha sido la que se estableció entre trabajo y ocio, entendiendo por trabajo el conjunto de los aspectos productivos de la sociedad. Dicen que Adán se cansó pronto de cultivar la tierra, obligó a Eva a sustituirle y redujo sus actividades a la caza y la pesca, dando así origen a una clase «ociosa» calificada como superior por no contribuir en nada a la producción social. Mucho más cerca de nosotros, Jorge Manrique distingue entre «los que viven por sus manos» y «los ricos». Y la tradición ha llegado a los padres atribulados de hoy hecha frase: «Si no estudia, póngole a trabajar». Ante esta disyuntiva, el muchacho, extremadamente consecuente, se dirá que lo contrario de trabajar es estudiar, o mejor aún, que el estudio no es trabajo, no es esfuerzo. Así hemos creado un círculo vicioso entre trabajo y holganza igual a holgazanería. Y es porque frecuentemente olvidamos que el genuino ocio no llega hasta que Adán ni cultiva la tierra ni se va a pescar, sino que se sienta a pensar y a añorar. Dicho de otra forma, cuando un ser humano, plenamente consciente, es capaz de objetivar sus actividades y comparar lo que hace con lo que le gusta-

ría hacer o con lo que de alguna manera concibe como una actividad más noble. Así pudo nacer la educación y pudo nacer la escuela, cuyo nombre, según dice Aristóteles, tiene relación con ocio.

Pero si nosotros seguimos aceptando una sociedad en la que el mecanismo de la producción adopta una abrumadora prioridad, nuestra defensa de la literatura, nuestra defensa de un ocio para el libro, de un ocio que podamos llamar cultural, seguirá teniendo un matiz de pánico. Las artes creativas, que son los principales signos de un espíritu cultivado, nunca alcanzaron sus verdaderas proporciones educativas porque hemos tenido la tendencia a considerar el ocio como algo de carácter ocasional o preparatorio, y las actividades propias del tiempo de ocio como algo que sirve sólo para llenar las rendijas que quedan en una vida ocupada.

En este campo los españoles siempre nos hemos movido en el campo de las paradojas. Yo vivo en un pueblo donde sólo se habla de construir una «Casa de la Cultura», pero nadie se preocupa de que haya cultura en las casas que es lo que hace falta. Nadie duda de que un oficial carpintero tenga martillo, sierra, puntas y cualquier otro instrumento para su oficio, pero la sociedad se rasga las vestiduras si se pide a los estudiantes que compren libros, y así nos parece normal que un estudiante de letras busque en la Biblioteca de la Universidad «La vida es sueño» o «Las novelas ejemplares». En otro sentido, las mismas madres que compran a sus hijas fotonovelas, purísima pornografía al uso, protestan escandalizadas si sus hijas leen *La Celestina*. Y quienes vivimos en uno de los países de más expresiva y multivariada dicción callejera, hemos tenido que esperar muchos años para que el calificativo de nuestra madre *Celestina* se dejase oír en el teatro, todavía con el asombro pudoroso de muchas señoras; y hasta Cela ha tenido que esperar una última edición de su «Viaje a la Al-

carria» para que la Princesa de Eboli recobrase el nombre que siempre le ha correspondido.

Todo esto es tan absurdo y tan evidente que un día cualquiera nos daremos cuenta de ello. Cuando reconsideremos que en el plano intelectual el mundo se encuentra especializado y es pluralista. El saber sólo puede reproducirse por subdivisión. El especialista, en cuanto especialista, sólo responde de su propia materia. Lo que requiere el mundo de la especialización no son dos, sino doscientas culturas, más o menos inteligibles la una a la otra; y su progreso depende de que haya más culturas y no de que haya menos.

6. Debemos recordar la última paradoja, la más bella y la más absurda. El libro ha matado a la Universidad, a nuestra Universidad tradicional, a la

que muchos de nosotros hemos vivido. Cuando yo estudiaba Letras en Madrid, sin saber, como todos repiten ahora, que estudiaba en la Universidad Complutense, quien conseguía «el libro» era el privilegiado. Ahora, ¿cómo explicar Literatura o Historia o Arte Universal en un curso? ¿Qué puede hacer el profesor, el pobre profesor, ante esto? Ahí está la pregunta, y el problema, y el reto; cómo despertar el interés, cómo entretener en el sentido más auténtico y entrañable del término. Quizás haya llegado el momento de pedir que todo cambie para que todo pueda permanecer idéntico, de decir nuestra Universidad ha muerto para que viva la Universidad.

Nota.—Sustancialmente el texto de este artículo corresponde a una conferencia pronunciada en Oviedo con motivo de la fiesta del libro, en abril de 1974.

APROVECHAMIENTO DIDACTICO DEL BABLE EN LOS CENTROS DOCENTES DE LA REGION ASTURIANA

MARIANO BLAZQUEZ FABIAN

Director Escolar del Colegio Nacional
4.º Distrito, Oviedo

Un sector del profesorado de los diferentes niveles docentes que desarrolla su labor en la región asturiana está interesado en el aprovechamiento didáctico del bable con vistas a mejorar la formación de los alumnos, especialmente en cuanto a la consecución de un mayor dominio de la lengua nacional. Como muestra de este interés podemos citar: el reciente cursillo sobre el habla regional desarrollado en la Facultad de Filosofía y Letras de nuestra Universidad, dirigido especialmente a personas que enseñan o escriben; el contenido del Programa de Lengua del Curso de Orientación Universitaria, elaborado por dicha Facultad, que establece el estudio comparado de los sistemas del castellano y del habla regional en diversos aspectos; y el trabajo

«El papel que corresponde a los centros docentes en relación con el bable», presentado por nosotros en la «I Asamblea Regional del Bable», celebrada en Oviedo (noviembre de 1973), bajo la presidencia del académico de la Española Sr. Alarcos Llorach y del que hicimos un resumen en Aula Abierta (n.º 5, marzo de 1974). Como este trabajo aún no se ha publicado (aparecerá, según nos informan, en el volumen que recogerá las actas de dicha Asamblea que se propone imprimir la Editora Nacional) y es el único (que nosotros separamos) que aborda de forma sistemática la problemática del habla autóctona asturiana en los centros docentes de la región, insertamos a continuación la parte del mismo que se refiere concretamente a la actitud que, a juicio

nuestro, debe adoptar el profesorado ante el bable y a su utilización como punto de partida y recurso didáctico en el desarrollo de las distintas materias y en especial de la lengua nacional.

LOS CENTROS DE EDUCACION GENERAL BASICA Y EL BABLE

¿Cuál es la postura o actitud por parte del profesor en relación con el bable? A nuestro juicio, le corresponde una actitud de estima y de respeto hacia el habla local como expresión que es, en gran medida, de la cultura popular, del espíritu de los hablantes y del medio natural y social en que se viene desarrollando su vida. Ello le inducirá, sin duda, a procurar conocer de la forma más completa posible sus formas de expresión, lo que le permitirá, por una parte, una mejor comunicación con sus vecinos y en especial con sus alumnos y, por otra, disponer de un importante arsenal de recursos didácticos que harán más fecunda su labor docente en todos los aspectos, como luego veremos. El Profesor debe hacer notar al escolar que su habla materna, la de su comarca, es valiosa y digna de todo respeto, pero que en la escuela es preciso usar, de ordinario, la lengua nacional, hermana de la suya, con la cual nos entendemos todos los españoles y los habitantes de los pueblos hispánicos y en la que están escritos los libros que ha de utilizar. Poco a poco, el Profesor irá acostumbrando al niño a separar del castellano los elementos propios del bable (al menos en su vida académica), haciéndole notar que no se trata de que sean incorrectos, sino sencillamente que no pertenecen a la lengua nacional y ésta ha de utilizarse con la mayor pureza y perfección posibles.

.....

Es un axioma pedagógico generalmente admitido (reconocido reiteradamente en los textos legales ¹) que la enseñanza, para conseguir verdadera eficacia, ha de basarse, ha de partir

de las experiencias y conocimientos que el niño ya posee, en los que han de insertarse las nuevas adquisiciones, ampliando paulatinamente el radio de acción. Este principio aconseja al docente echar mano del bable, como punto de partida y como ayuda didáctica, en múltiples ocasiones. Vamos a citar algunas, como una simple muestra.

Empecemos por su aprovechamiento en las enseñanzas de la lengua nacional:

La ampliación del conocimiento del vocabulario castellano se facilitará extraordinariamente si, como explicación de las voces nuevas, indicamos las correspondientes en bable (cuando existan y son conocidas por el niño). Decirle, por ejemplo, que el laurel es el «alloru» o que el ternero es el «xatu» puede evitar largas explicaciones y proporcionar un conocimiento preciso y eficaz.

Ciertas enseñanzas ortográficas resultarán fácilmente asimilables utilizando el habla vernácula como punto de referencia. A los niños que conocen, pongamos por caso, «fabes», «fariña», «facer»... les resultará muy fácil establecer la correspondencia entre la f inicial de esas voces y la h de las castellanas habas, harina, hacer...

En el sector de la morfosintaxis puede resultar muy fructífero realizar un estudio comparativo de algunos aspectos de los sistemas bable y castellano (por ejemplo, las formas átonas de los pronombres de 3.^a persona).

Incluso la enseñanza de algunos aspectos de otras lenguas puede beneficiarse del bable. Pensemos en la posibilidad de partir del fonema fricativo prepalatal sordo de «xabalín, dixo, roxu...» para enseñar su semejante francés de «chateau». El adverbio oú (de esta lengua) será recordado fácilmente

¹ Ley General de Educación (de 4 de agosto de 1970) y las Orientaciones pedagógicas para los Planes y Programas de Estudios de E. G. B. (de 2 de diciembre de 1970 y 6 de agosto de 1971).

te, por nuestros alumnos, si lo relacionamos con las expresiones bables «¿ulu?» o «¿u vas?».

Todas las materias del curriculum escolar pueden beneficiarse, sin duda alguna, de un aprovechamiento inteligente del habla del niño, que refleja en una importante medida los conocimientos y experiencias adquiridos en el medio social y natural en que se desenvuelve su vida. No consideramos necesario citar más aplicaciones didácticas del bable; cualquier profesor que se lo proponga encontrará muchas realmente fecundas. Únicamente diremos que este aprovechamiento del habla vernácula no sólo resultará muy fructífero para la formación integral del alumno, sino que, indirectamente, dignificará, revalorizará esa forma de expresión ante nuestros escolares.

ACTUACION DE LOS CENTROS DE BACHILLERATO

El papel que, a nuestro modo de ver, podrían desempeñar los Centros de Bachillerato en relación con el bable, sería, a un nivel superior, parecido al de los Centros de E. G. B. El aprovechamiento de ciertos elementos del habla local como recurso didáctico sigue siendo, a nuestro juicio, muy aconsejable en este nivel docente. Con ello, no sólo se revalorizará (como decíamos antes) la expresión vernácula, sino que,

además, se ayudará a enlazar las diversas enseñanzas con la realidad circundante, paliando ese matiz excesivamente teórico y carente de aplicación práctica que suelen tener los estudios de todos nuestros Centros docentes.

Ciertos aspectos de las enseñanzas de ciencias naturales, geografía e historia, formación cívica, latín, lenguas románicas en general y especialmente la lengua nacional, resultarán mucho más fáciles de asimilar y de recordar con este tratamiento didáctico. El ofrecer, por ejemplo, al lado de las nociones de gramática histórica del castellano, una idea de la evolución de ciertos aspectos del bable no puede menos de resultar provechoso desde varios puntos de vista. Muchos vocablos latinos se recordarían fácilmente comparándolos con los correspondientes asturianos; pensemos, por ejemplo, en la proximidad de voces bables como «fiyü», «fame», «muyer»... y las latinas de donde proceden. Los ejemplos podrían multiplicarse, en gran número, en los más diversos temas.

Al estudiante de Bachillerato se le puede hacer notar, también, el provecho que los estudios de lingüística, de crítica textual y de sociología pueden obtener del conocimiento de las hablas vernáculas y cómo éstas suponen un enriquecimiento de la cultura nacional.

AULA ABIERTA

**solicita y agradece
la colaboración
del profesorado**



ACTIVIDADES DEL I. C. E.

MEMORIA DE ACTIVIDADES Universidad de Oviedo. Instituto de Ciencias de la Educación. Curso 1973-74

Condensadas en 83 páginas de tamaño folio aparecen las actividades desarrolladas por el Instituto de Ciencias de la Educación de nuestra Universidad durante el pasado curso, según la MEMORIA editada por el Servicio de Publicaciones del citado Centro docente.

Una breve «presentación» pone de relieve los aspectos más importantes conseguidos.

Las actividades se agrupan alrededor de cada una de las Divisiones existentes en el ICE.

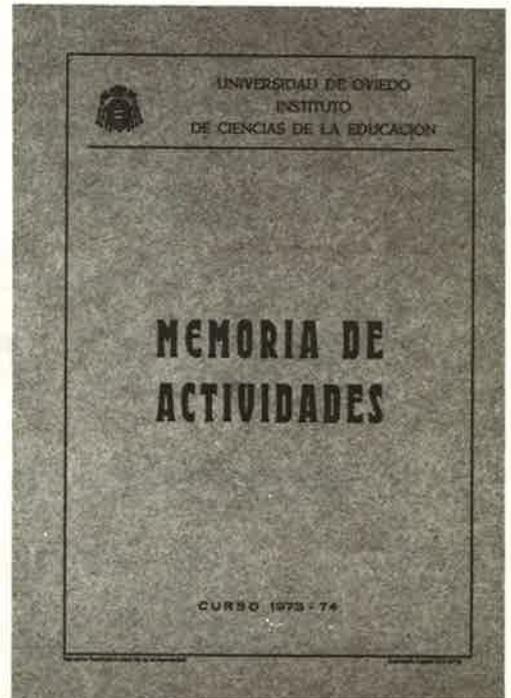
DIVISION DE FORMACION DEL PROFESORADO

A) Cursos para Profesores de E. G. B. Son en total 16 tipos de cursos en el orden siguiente:

- 1.—Perfeccionamiento lingüístico del Francés.
- 2.—Técnicas de evaluación.
- 3.—Pedagogía terapéutica.
- 4.—Técnicas correctivas de Lenguaje y Audición.
- 5.—Programación de Ciencias de la Naturaleza en la 2.^a etapa de E. G. B.
- 6.—Educación preescolar.
- 7.—Técnicas de programación.
- 8.—Iniciación a la Tecnología educativa.
- 9.—Educación personalizada.
- 10.—Técnicas de trabajo en grupo.
- 11.—Educación musical.
- 12.—Técnicas de expresión plástica.
- 13.—Lingüística y metodología del Inglés.

- 14.—Didáctica correctiva de las dislexias.
- 15.—Educación para la salud.
- 16.—Cursos organizados por las Comisiones Provinciales de Oviedo y León y por la Comisión de Distrito. Fueron tres en total y con cada curso-grupo se desarrolló un Seminario de Programación dirigido por la Inspección Técnica de E. G. B.

En cada uno de los 16 cursos relacionados se detallan los Grupos, Localidades, Horas por curso, Meses, número de cursillistas y Contenidos correspondientes.



B) Cursos para Profesores de Bachillerato.
Dos en total:

1.—Cursos para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) Primer Ciclo.

2.—Cursos para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) Segundo Ciclo.

Igualmente se especifica en cada uno de ellos los Grupos, Localidades, Horas por curso, Meses, número de cursillistas, Contenidos y Didácticas especiales.

DIVISION DE INVESTIGACION

A) Seminarios. Cuatro en total.

1.—Metodología de la investigación educativa

2.—Problemática de la Formación del Profesorado de Lengua extranjera.

3.—Seminario sobre Enseñanza de la Lengua.

4.—Cuestiones educativas actuales.

Se detallan, como antes, los Grupos, Localidades, Horas, Meses y número de cursillistas, con los Contenidos desarrollados.

B) Publicaciones:

«Investigación prospectiva sobre Profesorado.»

«Programación de las Ciencias de la Naturaleza en la segunda etapa de la E. G. B.»

De ambos trabajos se publicó reseña detallada y valorativa en el n.º 5 de AULA ABIERTA, páginas 35 y 36.

DIVISION DE ORIENTACION

A) Cursos sobre Orientación y Formación de Tutores para Profesores de 2.ª etapa de E. G. B.

B) Cursos sobre Orientación y Formación de Tutores para Profesores de Bachillerato.

C) Cursos de Orientación para alumnos «Mayores de 25 años» ingresados en la Universidad.

D) Seminarios permanentes:

1) Sobre Tutorías para Profesores de 2.ª etapa de E. G. B.

2) Sobre Dislexia.

E) Programaciones de COU.

F) Información académico-profesional:

1) Información sobre los estudios universitarios del Distrito.

2) Información de estudios y salidas no universitarias, a nivel de Bachiller Superior.

G) Informes diversos (cinco en total: sobre alumnado universitario, situación del COU, etc.).

H) Fiesta del Libro (Conferencias y Exposiciones).

I) Revista AULA ABIERTA (Números publicados, contenidos, etc.).

J) Servicios de orientación:

1) Reunión de la Junta de Orientación del Distrito.

2) Servicio de Orientación a Centros y personal especializado.

3) Inventario de material psicotécnico (relación de tipos de Test y n.º de ejemplares).

K) Biblioteca:

1) Volúmenes de cada sección (31-VIII-1974). En total 3.956.

2) Revistas. En total: 44 (españolas y extranjeras). Algunas de ellas obtenidas por intercambio gratuito con «Aula Abierta».

Finalmente en el Apartado V de la Memoria se hace referencia a la «Asistencia a Cursos y Seminarios»:

A) CENIDE e ICES.

B) Cursos de verano, de Francés (Poitiers), en los que se detallan Seminarios, Participantes y Fechas.

En el Apartado VI se relacionan por orden alfabético y cargo que desempeñan, los Profesores y Colaboradores del ICE durante el citado Curso 1973-74.

Cerramos la presentación de la Memoria con la copia de la «Expresión numérica de las actividades del ICE durante el curso 1973-74», que consideramos por sí misma suficientemente elocvente.

VII EXPRESION NUMERICA DE LAS ACTIVIDADES DEL ICE DURANTE EL CURSO 73-74

1.—Número de cursos:

—E. G. B. ICE	25
—E. G. B. Comisiones Provinciales y de Distrito	39
—Bachillerato ICE	24
—Seminarios	8
TOTALES	96

2.—Número de cursillistas:

—E. G. B. ICE	892
—E. G. B. Comisiones Provinciales y de Distrito	679

—Bachillerato ICE	498
—Seminarios	147
TOTALES	3.216

3.—Número de horas de clase impartidas:

—E. G. B. ICE	2.822
—E. G. B. Comisiones Provinciales y de Distrito	8.456
—Bachillerato ICE	3.460
—Seminarios	160
TOTALES	14.898

NOTA.—De las horas de clase de los cursos de Bachillerato, 2.340 son prácticas de enseñanza.

4.—Número de profesores por procedencia:

—Facultades Universitarias	19
—Escuelas Universitarias	12
—I. C. E.	7
—Inspección Técnica	10
—Institutos Bachillerato	33
—Formación Profesional	3
—Alianza Francesa	3
—Instituto Británico	6
—UNESCO	1
—Técnicos del Ministerio de Educación	2
—Instituto de Técnicas Educativas de Gijón	7
—Especialistas en Pedagogía Terapéutica	18
—Médicos	23
—Otros colaboradores de la Enseñanza Privada	12
TOTAL	157

5.—Número de asistentes Seminarios CENIDE-ICES 12

6.—Número de documentos:

En los 96 cursos que se desarrollaron se repartieron un total de 480 documentos, que teniendo en cuenta el número de alumnos a los que se distribuyeron y el número de páginas de cada documento, totalizan 72.108 folios.

T. RECIO.

PREVISIONES PARA EL TERCER TRIMESTRE

I. ABRIL - JUNIO

1. *Curso de Orientación pra Mayores de 25 Años ingresados en la Universidad.* Se desarrollará en el próximo mes de junio en Oviedo.

2. *Curso de Lingüística y Metodología del Francés para Profesores de E. G. B.* Continuará impartándose durante los meses de abril y mayo en Oviedo.

3. *Curso de Didáctica de las Ciencias Físico-Químicas para Profesores de E. G. B.* Se impartirá en el mes de mayo en Oviedo.

4. *Seminario sobre Problemas de Coordinación EGB-BUP.*

Continuará reuniéndose, en sesiones de grupo y plenarios, a lo largo de todo el tercer trimestre, en Oviedo.

5. *Seminarios de Didácticas Especiales.*

Seguirán reuniéndose, de acuerdo con el calendario fijado para cada disciplina por los participantes, en Oviedo.

6. *Curso de Técnicas de Trabajo Intelectual para Profesores de BUP.*

Se desarrollará en León en el mes de abril.

II. UNIVERSIDAD DE VERANO. LEON-GIJON, JULIO.

Ya que el número 10 de AULA ABIERTA aparecerá en Junio, en fechas próximas al comienzo de las actividades del verano, ofrecemos en este número las previsiones provisionales de cursos que se impartirán, durante el próximo mes de Julio, en la Universidad de Verano de Formación del Profesorado (León-Gijón). La convocatoria de los cursos se hará pública en la prensa regional en el mes de Mayo.

1. *Cursos para Profesores de E. G. B.*

- Lingüística y metodología del Francés.
- Lingüística y metodología del Inglés.
- Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Didáctica de la Lengua Española.
- Educación musical.

- Técnicas de expresión.
- Técnicas de expresión plástica.
- Tratamiento educativo de las dislexias.
- Diagnóstico de los deficientes mentales.
- Técnicas de evaluación.

2. *Cursos para Profesores de Bachillerato.*

- Cursos para la obtención del C. A. P.
- Didáctica de la lengua española.
- Didáctica del Francés.
- Didáctica de la Historia.
- Didáctica de la Física y Química.

3. *Cursos para profesores de Formación Profesional.*

- Cursos para la obtención del C. A. P.

4. *Seminarios especiales.*

- Seminario sobre innovaciones educativas.
- Seminario sobre evaluación de textos didácticos.
- Seminario sobre organización de Centros de Bachillerato.

ENCUESTA

SOBRE LAS PRUEBAS DE APTITUD PARA EL ACCESO A LAS FACULTADES, ESCUELAS TÉCNICAS SUPERIORES Y COLEGIOS UNIVERSITARIOS.

El B. O. del E., n.º 8, de fecha 9 de enero del presente año 1975, publica el Decreto 3514/1974, de 20 de diciembre, que regula, de acuerdo con la Ley de 24 de julio pasado, las pruebas de acceso de los alumnos que hayan superado el Curso de Orientación Universitaria (COU), a los estudios superiores en los Centros Universitarios señalados en el epígrafe anterior.

El B. O. del E., n.º 9, de 10 de enero pasado, desarrolla el citado Decreto, especificando el número de ejercicios, las partes de cada uno de ellos, el sistema de calificación, así como la composición de los Tribunales que han de juzgar los ejercicios.

Teniendo en cuenta el apasionado debate sobre la selectividad que, previamente a la promulgación de la Ley

se desarrolló el pasado año, en el que intervinieron tantos y tan diversos sectores de la opinión pública nacional, nos ha parecido de sumo interés y de viva actualidad el traer a las páginas de nuestra Revista el punto de vista autorizado de personas relevantes en el campo de la enseñanza o relacionados de alguna manera con ella, para que, dentro del cauce obligado de unas preguntas concretas, expusieran para nuestros lectores su opinión personal sobre un tema tan polémico y transcendental.

Conste, antes de dar paso a la formulación de las preguntas y a la consignación de las respuestas según el orden de llegada a nuestra Dirección, nuestro sincero agradecimiento por la amabilidad con que atendieron nuestro ruego.

PREGUNTAS:

1.^a ¿En qué medida cree usted que los resultados de las pruebas de acceso a la Universidad van a reflejar objetivamente las diferencias de preparación de los alumnos?

2.^a ¿Cómo cree usted que se puede hacer compatible la uniformidad de las pruebas, señalada en la Ley, con la diversificación de las programaciones del COU por Distritos?

3.^a Exprese brevemente su opinión sobre otros aspectos de la normativa legal (criterios de valoración, técnicas de examen, tribunal calificador, etc.).

EMILIO ANADON FRUTOS

Catedrático de la Facultad de Ciencias y Vicerrector de la Universidad de Oviedo

1.^a En la misma que cualquier otro tipo de pruebas o exámenes constituidas por un conjunto de ellas. La exploración que representan las legisladas parece suficiente para «diagnosticar», si se hacen adecuadamente. Casi no hace falta manifestar que destacarán fácilmente los que tienen una buena preparación y los que la tienen mala. Y que el mayor problema será, como siempre, determinar el límite que se debe establecer, dentro de los de mediana, del mínimo necesario de preparación para poder seguir con fruto la formación universitaria.

2.^a Uniformidad no debe de ser interpretada como «unidad». Puede darse con distintas programaciones una uniformidad de fondo suficiente en las pruebas. Esto no es cosa nueva. Un profesor pone casi siempre exámenes distintos que estima tienen nivel análogo. No es difícil encontrar para dis-

tintas programaciones pruebas de un nivel análogo. Idénticas más difícilmente, pero variadas desde luego.

3.^a No parece sino que el legislador y la sociedad tienen miedo a la arbitrariedad, según las precauciones que se toman. Mi experiencia personal me hace creer que ningún procedimiento puede evitarla, si intencionadamente se desea. Pero que, en general, la gran mayoría de los examinadores procede honradamente y la arbitrariedad sólo se produce en muy contados casos, que considero inevitables.

No creo que esté mal la normativa legal al detallar composición del Tribunal y las pruebas para facilitar su funcionamiento y nombramiento. Pero creo que otras muchas posibles podrían tener la misma eficacia. Y que buscar la perfección absoluta es utópico.

ELIAS GARCIA DOMINGUEZ

Presidente de la Asociación Provincial de Catedráticos de INEM de Oviedo

1.^a En medida muy escasa, si por «preparación» entendemos la específicamente proporcionada por el COU. Puede que las pruebas, en especial el primer ejercicio, sean adecuadas para medir ciertas cualidades, aptitudes, hábitos intelectuales y culturales, etc., que se consideren necesarios para iniciar estudios superiores; pero de nin-

guna manera son respetuosas con el plan de estudio del COU, por falta de congruencia entre la estructuración del curso y la de las pruebas. Por ejemplo, van a ser escamoteadas hasta cuatro asignaturas de las ocho de que el curso consta, a saber: lengua extranjera (común), una asignatura optativa, Religión y Formación Cívico-Social. Y da-

do que el artículo 8.º de la O. M. nos recuerda que los resultados serán utilizados por el Ministerio «a los efectos de valoración educativa de los centros», me atrevo a afirmar que dejan por ello mismo de ser sólo y principalmente pruebas «de acceso», para convertirse en auténticas ordalías, con veredicto retrospectivo; y por ello creo que la incongruencia entre la programación del COU y la de las pruebas constituye un verdadero desafuero contra alumnos, padres, profesores y centros.

2.^a Atribuyendo a las Comisiones de Distrito (artículo 9.º de la O. M.), la facultad de proponer los concretos enunciados de los ejercicios.

3.^a El mecanismo de calificación es tan absurdo que sólo podría achacarse a un **lapsus** del redactor del artículo 5.º. En efecto, aplicado al pie de la letra, puede obligar al mismo tribunal a firmar una papeleta que diga «Apto: 5» y otra donde se lea «No apto: 4,9». Para evitar esta grotesca situación bastaría con dejar sin efecto lo que, en el citado artículo, se refiere al empleo de los promedios del expediente académico del aspirante; pues quien ha superado el nivel exigido para cada asignatura del COU y además ha alcanzado el mínimo fijado por la propia Universidad para el acceso, ¿qué necesidad tiene de nuevos trámites? Por otra parte, tanto el recurso al expediente académico como el escamoteo de asignaturas tiende fatalmente a favorecer a los centros menos escrupulosos; pongamos por caso, a aquellos que concentren su artillería pedagógica en sólo cuatro asignaturas y a los que no tengan inconveniente en elevar indebidamente las calificaciones de sus alumnos; irregularidades que redundarían, inevitablemente, en beneficio de los centros que las hubieran cometido, en forma de mayor prestigio docente oficial y quién sabe si de más sustanciosas subvenciones, créditos, etc., a través del proceso de realimentación previsto en el artículo 8.º

Sobre las «técnicas de examen» (expresión que interpreto referida a la configuración de los ejercicios en el artículo 4.º de la O. M.), me limito a hacer una observación sobre el primer ejercicio —sobre el segundo no me atrevo a opinar, por tratarse de materias concretas y por ignorar qué tipo de «cuestiones» van a ser propuestas a los aspirantes. Las habilidades y conocimientos que en el primer ejercicio habrá de mostrar el alumno son de tal índole que con toda seguridad «están muchas veces en función de la condición social del alumno»; en medida mucho mayor, sin asomo de duda, que el grado de conocimiento de una lengua extranjera moderna. Pienso sinceramente que es imposible eliminar tales condicionamientos sin cambios radicales, no ya en la O. M., sino en todo el sistema educativo español y aun en la sociedad española y el sistema político que la rige y/o expresa; de donde se desprende que no acepto la justificación que el preámbulo de la O. M. exhibe para la desaparición de la prueba de lengua extranjera, justificación que parece encubrir los motivos reales de tan sorprendente ausencia.

En cuanto al tribunal calificador, es evidente que el artículo 3.º no garantiza, tal como está redactado, la presencia de especialistas para cada materia de examen. No quiero entrar, por razones de espacio, en la delicada cuestión de quién es y quién no es competente para juzgar el primer ejercicio. Por lo que respecta al segundo, la mera posibilidad de que las «cuestiones» de materias concretas sean juzgadas por aficionados —por muy numerosos, muy universitarios y muy especialistas en otras ramas del saber que se escojan— sería suficiente para recomendar, o una urgente aclaración por parte del Rectorado, o una revisión y corrección a fondo del texto del artículo. No se olvide —y perdónese me la insistencia— que en las pruebas no sólo se está juzgando la preparación del aspirante, sino también, por medio del tantas veces citado artículo 8.º, la preparación

del profesorado de COU de cada centro; y siendo esto así, lo menos que este profesorado puede exigir es que

quien vaya a juzgarlo posea una especialización no menor y una categoría académica mayor que la suya propia.

JOSE M.^a ALONSO-VEGA

Abogado-Presidente de la Asociación de Padres de alumnas del INEM-Femenino, de Oviedo.

1.^a No me parece que vayan a reflejarlas. Pienso que el hecho de que en las pruebas se traten solamente cuestiones de determinadas materias olvidando las restantes, puede servir para que alumnos no muy responsables o profesores poco escrupulosos den de lado a estas últimas en perjuicio de la formación integral del alumno. Aparte de ello los profesores de las asignaturas olvidadas (idioma moderno, religión, formación política) quedan en una posición muy poco lucida. Los defectos que señalo y otros que señalaré no son más que el reflejo de una concepción defensiva de la Universidad frente al aluvión de estudiantes que no han sufrido otras cribas previas; suprimidos el ingreso en el bachillerato y la reválida de cuarto, y siendo facultativa la reválida de sexto, un examen de selectividad universitaria pienso que es necesariamente imperfecto.

2.^a Es evidente que los programas

del COU deben ser respetados, o quizá reducidos dada su generalidad y gran extensión en muchos casos. La uniformidad de las pruebas se refiere al modo de realizar las mismas, lo que es perfectamente compatible con la diversidad de programas.

3.^a La composición de los Tribunales me parece acertada, siempre que se complete con la exigencia de especialidad en sus miembros, no nos vayamos a encontrar con un catedrático de Derecho Mercantil calificando un ejercicio de Lógica Matemática. Respecto a los criterios de valoración, pienso que toda referencia a las calificaciones anteriores complica innecesariamente las cosas y puede dar lugar a situaciones de injusticia, dado que no siempre las notas se dan con la misma generosidad en centros oficiales y privados ni en centros concretos de una u otra categoría.

JOSE M.^a CASIELLES AGUADE

Inspector de Enseñanza Media del Distrito Universitario de Oviedo

1.^a Creo sinceramente que las posibilidades de objetividad de las pruebas son de un cien por ciento, si se garantiza eficazmente la fórmula de anonimato que prescribe el preámbulo del Decreto 3514/1974, y el punto 4.^o de la O. M. de 9 de enero de 1975 que desarrolla el citado Decreto. Fórmulas concretas de demostrada eficacia para garantizar este anonimato vienen utilizándose desde hace veinte años en exámenes de Reválida.

2.^a No veo ninguna dificultad en este sentido. La O. M. de 9 de enero de 1975 dice textualmente que «la configura-

ción de los ejercicios será de tipo uniforme en todas las Universidades», y el punto 4.^o regula la estructura de la prueba. Resulta perfectamente claro que la configuración de los ejercicios y estructura de la prueba será la misma en todo el País; pero que los temas elegibles en cada materia, habrán de ser acordes con los temarios de C. O. U. establecidos por cada Universidad.

3.^a La normativa legal que rige las Pruebas de Acceso a la Universidad está minuciosamente pormenorizada en las dos disposiciones a que antes

hice referencia, y no ofrece ningún interés especial. Tal vez se hace un excesivo énfasis en la valoración del manejo de la Lengua Española; pero en mi humilde opinión, y a pesar de mi formación científica, estimo este criterio muy justificado y razonable.

Ahora, si usted tiene la amabilidad de relevarme de su recomendación de brevedad en esta cuestión, y me permite además un enfoque más amplio y abstracto de los «otros aspectos», trataremos del encuadramiento de las Pruebas de Acceso a la Universidad en la estructura general del Sistema Educativo, y de la Selectividad en general, como facetas que considero fundamentales.

Tendré entonces que empezar diciendo, que la Selectividad es ante todo un proceso natural, que se da al margen de los sistemas y de las ideologías, y además, dentro de sistemas e ideologías totalmente opuestas. La razón de la Selectividad en la Educación, está en garantizar unas bases mínimas sobre las que operar, y determinar unos «niveles homogéneos de calidad» del producto educativo. Este presupuesto básico de partida es absolutamente imprescindible.

Lo que podemos preguntarnos ahora es: ¿Si realmente no habríamos conseguido los mismos o mejores resultados de selección manteniendo simplemente la plena vigencia legal de la Reválida?; o dicho de otro modo, respetando lo dispuesto en el punto 2 del artículo 32 de la Ley General de Educación, que condiciona el acceso al C. O. U. a la posesión del título de Bachiller, conferido por la colación de

la Prueba de Grado Superior, y que pretendió eximir la O. M. de 13 de julio de 1971, de rango inferior a la referida Ley General.

En el fondo, esto plantea si son más oportunas las pruebas terminales o las de acceso (la Reválida reunía en rigor ambas condiciones: terminal de Bachillerato y llave de acceso al C. O. U.); y de pronunciarnos por estas últimas, la necesaria coherencia del Sistema Educativo recomendaría pruebas de acceso al Bachillerato para los alumnos procedentes de la E. G. B., con lo que entre otras cosas se evitarían costosas y dolorosas frustraciones personales tardías, que son las peores, porque no dan margen para una readaptación aceptable a nuevas situaciones.

Por último, y puesto que estamos hablando de Selectividad, y nos venimos refiriendo continuamente a la necesaria coherencia estructural que ha de ofrecer el Sistema Educativo desde la educación preescolar al doctorado, consideramos que hay que arbitrar y poner en práctica, con la mayor urgencia, el aparato legal que regule con la mayor seriedad y precisión los criterios de Selectividad aplicables al Profesorado, para que «todos», y no sólo la mayor parte de los profesores, ofrezcan plenas garantías de nivel científico en la especialidad que imparten, calidad humana, sentido de la disciplina, y responsabilidad ético-profesional. Con esto, sí se puede resolver pronto y bien el problema del deterioro de la calidad de la Enseñanza, que nos aqueja en todos los niveles, y que con razón constituye la preocupación fundamental de las autoridades académicas.

JULIO MANGAS

Catedrático de Historia Antigua de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Oviedo.

1.^a Ya en otra ocasión tuve la oportunidad de decir públicamente que la creación de unas pruebas de acceso a la Universidad debe ir acompañada del paralelo desarrollo de otras vías

profesionales y de la desmitificación de lo que significa ir a la Universidad y tener un título universitario. Pero, como lo que se me pregunta, implica solicitar una opinión revisionista sobre

unos decretos ya aparecidos, mi respuesta es ésta: estoy de acuerdo con el decreto en que es más objetivo indagar sobre el grado de formación del alumnado que sobre las diferencias de información que pueden deberse, en ocasiones, a condiciones económicas particulares. La selección de materias, objeto de examen, contra la opinión de algunos, no me parece desafortunada, ya que todas ellas afectan a las áreas de conocimientos que siempre deben ser un componente básico de toda formación al margen de la especialidad de cada uno; el problema puede plantearse, tal vez, no por el carácter de estas materias, objeto de examen, sino por la desigual obligatoriedad que hayan tenido los alumnos para prepararse en estas materias. En este caso, indudablemente, la objetividad de las pruebas no existe y habría que hacer lo posible por subsanar pronto los errores, si se pretende que cumplan su función de ser objetivas.

2.^a—Por muy diversas que sean las programaciones del COU por Distritos, lo que se exige en las pruebas debe ser un componente básico de cualquier programación; no conozco todos los programas de COU propios de cada distrito, pero no dudo de que habrán ofrecido a los alumnos la posibilidad de saber resumir una conferencia, analizar un texto, conocer la lengua materna y las matemáticas. Si no es así, yo culparía a los programadores de tal COU.

3.^a—No cabe duda de que los criterios de valoración dependerán de los

componentes del tribunal calificador. Puede haber tribunales duros y blandos, tribunales que suspendan por faltas de ortografía y otros que las dejen pasar... incluso, aunque no lo pretenda expresamente el decreto, un Rectorado puede elegir un tipo u otro de tribunal, según la criba que se pretenda utilizar y, por ello, puede darse que un alumno considerado no apto por un tribunal podría ser apto para otro. En el momento que hay unas pruebas, parece que es inevitable que alguien tiene que juzgarlas y también es evidente que los juicios se emiten desde posiciones científicas e ideológicas diferentes. Se puede aconsejar a los miembros de cada tribunal normas comunes a seguir, también opinables, se puede atender a unos u otros criterios de selección de los miembros de cada tribunal, se puede, en definitiva, emplear muchos paños calientes, pero, en última instancia, es un hecho que los criterios de valoración no serán siempre y en todos los sitios idénticos. Hasta es probable que algunas universidades se distingan por su dureza o su blandura al aplicar tales pruebas, pero esto mismo viene sucediendo desde tiempo inmemorial y ha sido un signo de distinción entre unas universidades y otras. Sin lugar a dudas la opción de las pruebas tiene sus riesgos; para mí el problema no reside aquí, sino cuál de los dos sistemas pruebas o no pruebas, entraña riesgos mayores para los alumnos y para la institución universitaria, pero no se me preguntaba esto.

UN GRUPO DE ALUMNOS DEL COU

1.^a Teniendo en cuenta el tipo de exámenes que componen esta prueba, la misma reflejará, bastante objetivamente, la preparación de madurez por parte del alumno para cursar estudios universitarios, más que los conocimientos en concreto. Ello es debido a que un solo examen no refleja con total objetividad los conocimientos adquiridos durante todo un curso; el C.O.U., acerca de una determinada

asignatura. Y máxime cuando en la corrección de tales pruebas escritas no intervienen profesores que hayan impartido las respectivas asignaturas del examen a los alumnos evaluados.

En contraposición vemos que tienen estas pruebas a resaltar más la madurez de los alumnos, expresada en resumir, redactar y comentar un texto; lo cual constituye un medio muy nece-

sario a la hora de seleccionar los futuros componentes de las clases universitarias:

2.^a—Dictando el Ministerio normas generales para toda España, pero aplicando cada distrito universitario los temas y preguntas concretas, ateniéndose a las directrices de las normas generales citadas y de los programas que haya establecido en su propio distrito.

3.^a—Creemos que a la hora de tener en cuenta el expediente académico del alumno, ha de influir también la realización o no de la reválida de 6.º, así como, en caso necesario, el número de convocatorias empleadas.

Asimismo sería conveniente la reducción de la extensión máxima (número de líneas) del texto a comentar en la primera parte de la prueba.

Otro aspecto es el de que en la Or-

den ministerial de fecha 9-1-74 se echa en falta la especificación clara y tajante acerca de la especialidad de los profesores encargados de corregir las cuestiones referentes a las asignaturas que integran la segunda parte de la prueba.

Existe el precedente de la prueba realizada en el pasado año, en la cual profesores de un determinado idioma llegaron a corregir ejercicios de idiomas diferentes.

También, como ya hemos apuntado, sería conveniente la participación en la corrección de tales pruebas, de profesores que, por su vinculación al centro o curso en que el examinado haya realizado el COU, conozcan efectivamente, al menos, la cantidad de materia dada en las asignaturas de que se es examinado.

RICARDO PEDREIRA PEREZ

Director de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de Oviedo.

1.^a—En relación a la cuestión planteada en la primera pregunta opino que, en principio, los exámenes tratan de seleccionar a los mejores, y pienso que lo alcanzan objetivamente, si consideramos que el concepto objetivo no significa **absoluto** sino más probable. Esto no excluye que algunos alumnos acaso bien preparados fracasen, pero será siempre dentro de los límites que toda prueba de azar lleva consigo.

2.^a—No veo más salida que la de implantar pruebas cuyo contenido haya sido objeto de estudio en toda la nación. Quiere esto decir que tan sólo debería juzgarse a través de cuestiones comunes, sin que intervengan en dichas pruebas conocimientos específicos, que sin duda son muy interesantes, pero cuya exigencia pugna con la objetividad, uno de cuyos componentes ha de ser precisamente la homogeneidad. Pienso que objetivamente es la única forma de «evaluar la capacidad, madurez y formación de los alumnos»,

cualquiera que sea la carrera que vaya a cursar el alumno.

3.^a—En un terreno más concreto estimo que tanto el Decreto 3514/74 como la O. M. de 9/1/75, adolecen de graves defectos:

1.—En cuanto a los tribunales. Si el acceso es a la Universidad debe corresponder la labor examinadora a ella sola, puesto que los alumnos habrán ya superado el COU, y parece un descuartado volver a integrar profesores de este curso para enjuiciar algo para ellos superado. Hay que disociar dos cosas distintas: La superación de las pruebas de COU, y la prueba de selectividad en la Universidad.

2.—En cuanto a los ejercicios: **Primer ejercicio.** Parecen plausibles las dos partes, pero me temo que la primera, resumen de un tema de carácter general desarrollado por un Profesor y en que el alumno podrá tomar notas,

adolesce de un defecto básico: La falta de homogeneidad de los conferenciantes, lo que produce desigualdades, y hace cuestionable esta parte. **Segundo**

ejercicio. Por las razones indicadas al contestar a la segunda pregunta opino que la segunda parte debe suprimirse.

OTRAS ACTIVIDADES

PRIMER SYMPOSIUM SOBRE APRENDIZAJE Y MODIFICACION DE CONDUCTA EN AMBIENTES EDUCATIVOS

Del 13 al 16 de enero se ha celebrado en el INCIE, el primer Symposium de aprendizaje y modificación de conducta en ambientes educativos, cuyo objetivo fundamental era —según la convocatoria— «introducir entre los profesionales un enfoque totalmente nuevo de la metodología de la docencia y ofrecer un planteamiento poco convencional del tratamiento de ciertas dificultades, muy vinculadas a la práctica docente».

El Symposium se desarrolló a base de conferencias de los profesores invitados, seguidas de coloquio, y la temática de las mismas se puede agrupar en cuatro áreas.

El bloque fundamental de conceptos discutidos a lo largo de los cuatro días ha girado en torno a la noción de «refuerzo», refuerzo positivo y negativo y sus aplicaciones educativas. En su desarrollo e interpretación, los ponentes han tomado como referencia la teoría de Skinner y su exposición fue mas teórica que experimental, puesto que la ausencia de vivencias directas de los conferenciantes en el campo educativo primario dio lugar a que la parte destinada a las aplicaciones educativas fuera más bien una reestructuración de teorías y experiencias de otros investigadores, que una aportación personal. Las ponencias de esta parte estuvieron a cargo de los profesores Pinillos Díaz, Catedrático de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid, y García-Hoz Rosales, Profesor de Psicología del Aprendizaje de la misma Universidad.

Un segundo grupo de los temas tratados se puede identificar como problemas del «auto-control» en la enseñanza. La inclusión de esta temática en el Symposium deriva directamente de la necesidad de utilizar prioritariamente el refuerzo positivo en educación. Uno de los medios esenciales para ello es la organización de la clase a través de técnicas de autodirección, tal como se realiza a través de los programas escolares de fichas, puntos, etc. Esta parte fue presentada por el Dr. Kanfer, Profesor de Psicología y Director del Centro de Investigación Infantil de la Universidad de Illinois, experto conocedor del tema, como lo demuestra a través de sus numerosas publicaciones.

Otro grupo de las cuestiones tratadas en el Symposium se ha centrado en torno al aprendizaje social (génesis, modelos de aprendizaje y técnicas de control a nivel escolar). La ponencia de esta parte estuvo a cargo del Doctor Pelechano Barberá, Profesor Agregado de Psicología de la Universidad de La Laguna, que documentó sus exposiciones con abundantes citas de experiencias realizadas en este campo por otros investigadores, y presentó sus modelos y proyectos de trabajo. Las intervenciones del ponente fueron muy comentadas y criticadas, por lo cual, tras sus exposiciones, se abrió un animado debate.

Finalmente, debemos mencionar el grupo de temas en torno a los «determinantes del rendimiento escolar», que constituyeron, desde mi punto de vista, la parte más interesante del Symposium. El Profesor Brengelmann, Director del Departamento de Psicología y Director Adjunto del Max Planck Institut de Psiquiatría de Munich, presentó el resultado de sus experiencias en torno a la variabilidad de los alumnos, la predicción del rendimiento, las técnicas de activación y los resultados de la aplicación de las técnicas de modificación de conducta en el aula y a los niños con trastornos específicos. Particular interés tuvieron sus exposiciones sobre la conducta verbal, la motivación y la actitud hacia el estudio, como criterios básicos para mejorar el rendimiento. Igualmente es de destacar las directrices impulsadas desde el Instituto Max Planck a efectos de lograr una educación compensatoria que garantice la auténtica igualdad de oportunidades de los escolares.

Como visión global del Symposium, podemos resumir las siguientes notas: 1. Predominio de los conceptos teóricos sobre los aspectos prácticos de aplicación a la realidad escolar de las técnicas de modificación de conducta. 2. Excesiva preocupación de los participantes en potenciar las técnicas de modificación de conducta, frente a los criterios de la terapia psicoanalítica. 3. Consideración demasiado infantil del ambiente escolar, puesto que todos los refuerzos descritos (positivos y negativos) eran utilizables hasta una edad límite de 9 ó 10 años, pero invariables en ambientes de edades superiores.

MARIO DE MIGUEL

SEMINARIO SOBRE CENTROS PILOTOS Y EXPERIMENTALES

En Barcelona y organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación, se ha celebrado, entre los días 27 y 31 de enero, un Seminario sobre «Centros Pilotos y Experimentales». Participaron miembros de los I. C. E. de varias Universidades, Directores de Centros Pilotos y Experimentales, así como de los Centros ordinarios donde se impartieron con carácter experimental los cursos 5.º, 6.º, 7.º y 8.º.

El objetivo fundamental del Seminario ha sido poner en comunicación experiencias y estrechar relaciones entre los distintos Centros donde, bajo el patrocinio de los I. C. E., se están realizando experimentos pedagógicos.

En la primera ponencia, el director del Seminario presentó la problemática que tienen planteada, actualmente, los Centros Experimentales.

Los grupos de trabajo del Seminario estudiaron algunos aspectos de esta problemática: clasificación, dependencia, comunicación de los Centros Experimentales. Como resultado de estas sesiones de trabajo, se ha elaborado un escrito propuesta exponiendo las condiciones que deben reunir los Centros Pilotos para poder llevar a cabo su labor.

La experiencia de los Centros representados en el Seminario pone de manifiesto los frutos de una dedicación del personal docente en estos Centros, donde muchas veces se trabaja aún con deficientes medios.

De gran interés resultó la ponencia de C. Pleyán, catedrático de Lengua del Instituto Experimental «Joanot Martorell», que, bajo el título «La experimentación de un método activo operativo con interiorización del estímulo», presentó el método de trabajo seguido por el equipo de profesores y alumnos de este Centro, cuyas realizaciones prácticas confirman su eficacia.

Otra ponencia que revistió interés general fue la Organización y funcionamiento de los departamentos de Ciencias y Orientación presentada por los jefes de los respectivos departamentos del Centro Experimental de E. G. B. de Elche.

El programa incluía visitas a los Centros Experimentales. Barcelona es fiel a su tradición pedagógica. Allí se crearon las primeras Escuelas Nuevas; «La Escuela del Mar» es la mejor muestra de lo que fue aquel movimiento que aún permanece. Hoy podemos ser testigos de la preocupación de esta región por la educación y la cultura, claro índice de su desarrollo.

En la sesión de clausura intervino el Dr. Siguán, Director del I. C. E. y Catedrático de la

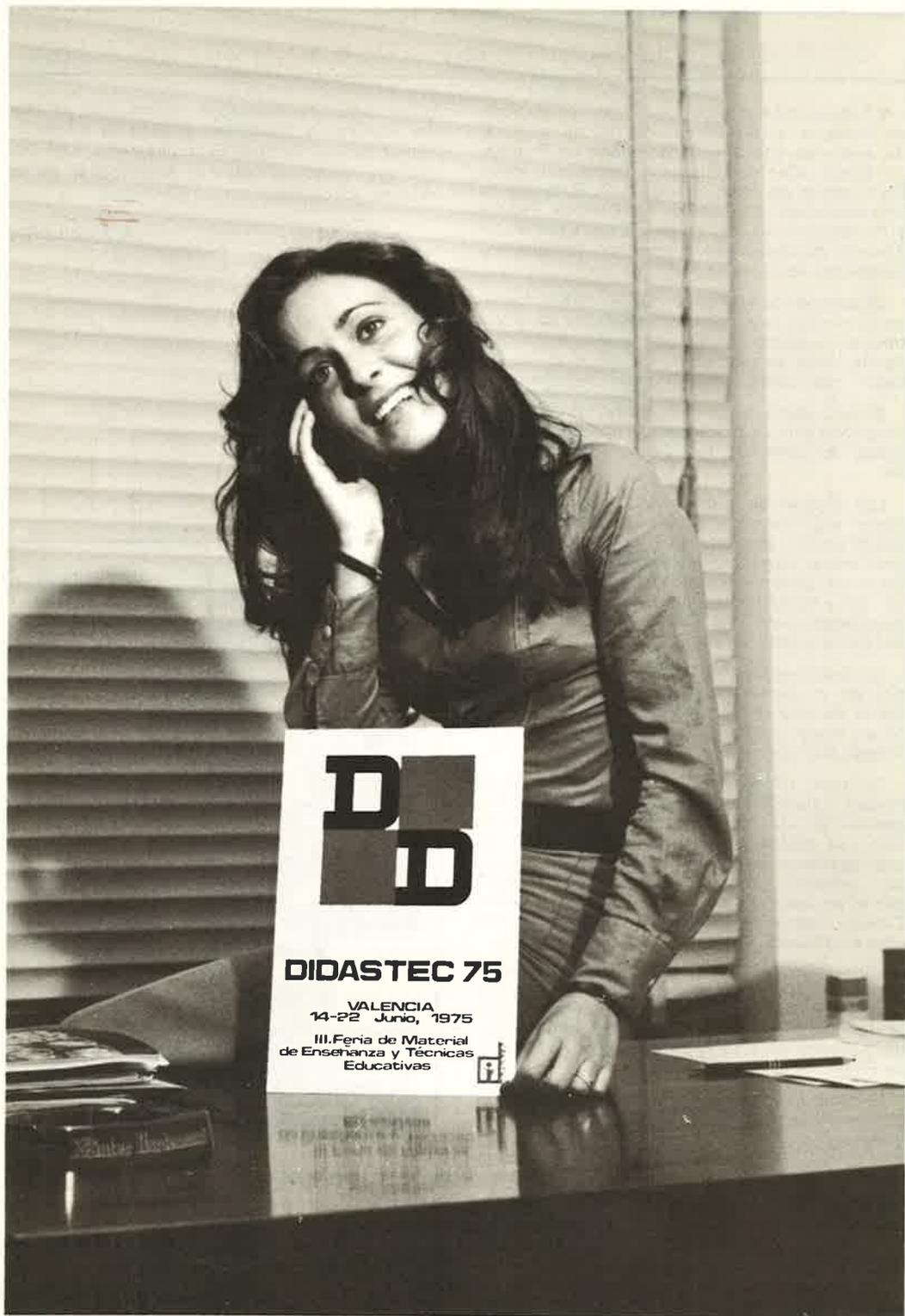
Universidad de Barcelona, quien, con la mayor claridad y precisión, expuso la situación actual de los Centros Experimentales y el papel que están llamados a desempeñar en la reforma educativa.

A. AGUILERA.



12.^a FERIA DEL LIBRO PARA LA JUVENTUD

Salón de la Edición para la Juventud y del Libro escolar.
BOLONIA (Italia) 4 de Abril de 1975





DOCUMENTACION BIBLIOGRAFICA

BIBLIOGRAFIA ORIENTADORA EN CASTELLANO SOBRE APRENDIZAJE LECTOR

Como complemento al artículo publicado en este mismo n.º de la Revista, titulado «Consideraciones en torno a los objetivos del aprendizaje lector».

Sin ánimo de ser exhaustivos destacamos los siguientes trabajos:

1.—LIBROS

1.1.

- ALVAREZ, J.—**Enseñanza de la lectura** (en Didáctica de materias instrumentales) págs. 11-37. Madrid, M. E. C. 1965, pp. 228.
- ARROYO DEL CASTILLO, V.—**Técnicas para enseñanza de la lectura y escritura**, con (Orientaciones Pedagógicas para Directores Escolares). Madrid, CEDODEP, 1965.
- ARROYO, V.—**Pruebas de lectura y escritura. Aplicación y evaluación de pruebas de lectura y escritura**. Madrid, Ediciones de la Junta Nal. contra el analfabetismo. 1963.
- ARROYO, V.—**Pruebas experimentales de lectura y escritura**. Madrid, Junta Nal. contra analfabetismo. 1963.
- BARTRA, C.—**Metodología de la lectura**. Barcelona. Dalmau. 1962.
- BRASLAVSKY, Berta.—**La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura**. Buenos Aires, Kapelusz, 1962. pp: 294.
- BRASLAVSKY, B.—**Posibles contribuciones de la ortofonía para la enseñanza de la lectura**. Buenos Aires Fondandiología, 1957.
- BRUECKNER Y BOND.—**Diagnóstico de las dificultades en el aprendizaje**. (Diagnóstico de dificultades lectoras. (pp: 137-196). Tratamiento de dificultades lectoras (pp: 197-239). Madrid, Rialp, 1971. pp: 509.
- DEVA, F.—**El aprendizaje individualizado de la lectura y de la escritura**. Madrid. Esc.. Española 1969.
- DOMAN, G.—**Cómo enseñar a leer a su bebé**. Madrid, Aguilar, 1970. pp.: 170.
- DORESTE, F.—**Metodología de la lectura y escritura**. Buenos Aires. Losada. 1960, pp: 99.
- FERNÁNDEZ HUERTA.—**Enseñanza de la lengua española** en Diccionario Labor. Madrid, Labor, 1964. pp: 897.
- FERNÁNDEZ HUERTA.—**Test lectura**. Madrid, S. José de Calasanz.
- FERNÁNDEZ HUERTA.—**Eficiencia lectora: puerta de éxito cultural**. Madrid. Enciclopedia Tiempo y Ed. T. I. 1968.
- FERNÁNDEZ HUERTA.—**Lectorabilidad** en Diccionario Labor. Madrid, Labor, 1964, pp. 897.
- GONZÁLEZ BARBOSA, Adriana.—**Ejercicios correctivos y estimulantes basados en el test ABC**. Buenos Aires Kapelusz, 1971, pp: 46.
- HENDRICH.—**Cómo enseñar a leer por el método global**. B. Aires. Kapelusz. 1952. pp: 83
- JADOLLE, Andrea.—**Aprendizaje de la lectura y dislexia**. Buenos Aires. Kapelusz. 1966. pp: 229.
- KOCHER, Francis.—**Reeducación de los trastornos de lectura**. Barcelona. Miracle. 1966. pp: 164.
- MAILLO, A.—**Introducción a la Didáctica del Idioma**. Madrid, CEDODEP, 1960.
- MAILLO, A.—**La lectura**. en Enciclopedia de Dca. Aplicada págs. 108-129. Madrid, Labor, 1974. T. II. pp: 783.
- MIALARET, G.—**El aprendizaje de la lectura**. Madrid. Marova. 1972. pp: 154.
- PHILP y otros.—**Innovación en la enseñanza de la lectura en el Reino Unido**. París. UNESCO, 1973. pp: 44

- Pozo, Alberto.—**Enseñanza de la lectura**, en *Diccionario Labor*. 1964. pp: 897.
- PULPILLO, Ambrosio.—**Enseñanza de la lectura**, en *Didáctica Magna en EGB*, Madrid. *Magisterio Español*. 1971 pp: 107-162.
- RAMOS SOBRINO, A.—**Pruebas objetivas de lectura y escritura** (En *Didáctica de materias instrumentales*). págs. 149-179. Madrid. M. E. C. 1965. pp: 288.
- SÁNCHEZ, Benjamín.—**Lectura. Diagnóstico, ens. y recuperación**. Buenos Aires. Kapelusz. 1972. pp: 123.
- SEGERS, J. E.—**La enseñanza de la lectura por el método global**. Buenos Aires. Kapelusz, 1967. pp: 298.
- SILVEIRA, Juracy.—**La lectura en las escuelas primarias**. Madrid. Escuela Española. 1967. pp: 305.
- TAVELLA.—**Dificultades en la lectura y en la escritura**. Rosario. Biblioteca Popular. 1969. pp: 51.
- UHIA, A.—**Lectura y escritura**. Bogotá. Librería Voluntad. pp: 117.
- 1.2. Añadimos una segunda relación de publicaciones sobre el tema, clásicas ya, pero de indudable valor todavía:
- ANDERSON, GLADYS, LOWE.—**La lectura silenciosa**. Madrid, Espasa, 1934, pp: 166.
- B. I. E.—**La enseñanza de la lectura**.—Ginebra. B. I. E. 1949.
- BLANCO, Rufino.—**El arte de la lectura, teoría y práctica**. Madrid. L. Lectura. 1927. pp: 423.
- DEVAUD, E.—**40 ejercicios de lectura silenciosa para grados medio y superior primario**. Lausanne. Payot. 1937.
- FILHO, L.—**Test ABC de verificación de la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y la escritura**. Buenos Aires. Kapelusz. 1944.
- FORGIONE, José D.—**La lectura y la escritura por el método global**. Buenos Aires. Ateneo. 1945.
- FREINET, D.—**El aprendizaje de la lengua**. Barcelona. Fontanella. 1970.
- FREINET Y BALESE.—**Lectura en la escuela por medio de la imprenta**. Barcelona. Laia. 1973. pp: 109.
- GRAY, W.—**La enseñanza de la lectura y la escritura**. París. UNESCO. 1957. pp: 324.
- MAILLO, A.—**El libro del maestro para la enseñanza activa del idioma**. Madrid. A. U. L. A. 1957. pp: 404.
- 2.—ARTICULOS DE REVISTAS**
- 2.1. ASPECTOS GENERALES**
- DOTTRENS, R.—**¿Qué es saber leer?** Madrid. *Vida Escolar*. n.º 77. III-66. pp: 2-4.
- FERNÁNDEZ HUERTA.—**Maduración, disposición y preparación lectoras**. Madrid. *Revista Española de Pedagogía*. n.º 30. IV-VI. 1950. pp: 217-244.
- FERNÁNDEZ HUERTA.—**Revolución básica en la enseñanza de la lectura**. Madrid. *Vida Escolar*, n.º 74. XII-65 pp: 4-7.
- MAILLO, A.—**Supuestos lingüísticos en la enseñanza de la lectura y de la escritura**. (en trabajos de la II Reunión de Estudios sobre analfabetismo y Ed. Fundamental). Madrid. Publicaciones de la Junta Nacional contra el Analfabetismo. 1960.
- MAILLO, A.—**Reflexiones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura**. Madrid. *Vida Escolar*. n.º 15-16, I-II-60. pp: 17-20.
- PUPILLO, A.—**Simultaneidad en el aprendizaje del proceso leo-escribo**. Madrid. *Revista Esc.* Española. n.º 1277, 15-X-64.
- PULPILLO, A.—**La principal dificultad en el aprendizaje de la lectura y escritura**. Madrid. *Revista*. Española. n.º 1386. 20-X-65.
- PULPILLO, A.—**La globalización en el aprendizaje de la lectura y escritura**. Madrid. *Revista Esc.* Española. n.º 1336. 7-V-65.
- PULPILLO, A.—**El aprendizaje de la lectura es una experiencia individual**. Madrid. *Revista Esc.* Española. n.º 1271. 23-IX-64.
- RAMÍREZ DE ARELLANO, A.—**Modalidades de la lectura en los distintos grados de la enseñanza primaria**. Madrid, *Vida Escolar*. número 15-16. I-II-1960. pp: 24-25.
- 2.2. TRASTORNOS DE LA LECTURA**
- RUIZ CORREA, Olga.—**Psicopedagogía del aprendizaje de la lectura y sus trastornos**. Buenos Aires. *Revista Limen*. n.º 45. 1974. pp: 87-93.
- PRADO, Rosalía.—**Principales trastornos de la palabra y su corrección**. Madrid. *Vida Escolar*. n.º 15-16. I-II. 1960. pp: 15-17.
- 2.3. COMPRENSION LECTORA**
- FERNÁNDEZ HUERTA.—**Comprensión lectora: determinación y perfeccionamiento**. Madrid. *Revista Española de Pedagogía*. n.º 31. VII-IX-1950. pp: 367-401.
- NORIEGA, Juan.—**Comprensión lectora e interpretación de textos**. Madrid. *Vida Escolar*. número. 139-140. V-VI-72 pp: 48-55.
- PAYA IBARS, R.—**La lectura silenciosa**. Madrid. *Vida Escolar*. n.º 15-16 I-II 1960. pp: 26-28
- 2.4. PRONUNCIACION**
- MARCOS, F.—**La enseñanza de la pronunciación y sus implicaciones dialectales**. Madrid. *Vida Escolar*. n.º 139-140. V-VI. 1972. pp: 39-44.
- 2.5. ENTONACION**
- SEGARRA, J.—**La entonación en la lectura**. *Vida Escolar*. Madrid. n.º 15-16. I-II. 1960. pp: 13-15.
- 2.6. PROGRAMACION**
- ALVAREZ, I.—**Programación de las actividades lingüísticas**. Madrid. Bordón. n.º 185-86. I-II. 1972. pp: 33-58.
- ARROYO, V.—**Sugerencias didácticas para el desarrollo de los niveles mínimos de lectura**. Madrid. *Vida Escolar*. n.º 62-8. X-64. IV-65
- ARROYO, V.—**El programa de lectura y escritura**. Madrid, *Vida Escolar*. n.º 63-4. XI-XII. 1964.

- ARROYO, V.—*Ideas y sugerencias para una programación de los cursos de lectura*. Madrid Vida Escolar, n.º 81-2. IX-X. 1966.
- CEBRIAN, M.^a J.—*Actividades y programa de lectura en la EGB*. Madrid. Vida Escolar, n.º 139-40. V-VI-1972.
- DEVA, F.—*Observaciones sobre el aprendizaje de la lectura y escritura*. Madrid. Vida Escolar, n.º 92 X-1967 pp: 6-9.

2.7. METODOLOGIA.

- CARRASCO, E.—*Metodología de la lectura en las escuelas primarias*. Madrid. Vida Escolar, n.º 15-16. I—II. 1960. pp: 20-22.
- FERNÁNDEZ HUERTA.—*Resultados experimentales de métodos analíticos rápidos en la enseñanza de la lectura y escritura*. Boletín de la Junta Nacional contra Analfabetismo, XII. 1957.
- FERNÁNDEZ HUERTA.—*Cursillo final de comprobación de técnicas rápidas para la enseñanza de la lectura y la escritura*. Boletín de la Junta Nacional contra Analfabetismo, IV. XII-37.
- NAVARRO HIGUERA, J.—*Iniciación al aprendizaje de la lectura y de la escritura*. Madrid. Vida Escolar n.º 15-16. I-II- 1960 pp: 22-24.

2.8. EVALUACION

- ARROYO, V.—*Evaluación del rendimiento escolar en lectura y escritura*. Madrid. Vida Escolar, n.º 97-98. III-IV. 1968. pp: 21-25.
- BARTOLOME, M.—*Pruebas de madurez de lectura y escritura*. Madrid, Revista Española de Pedagogía, n.º 9. IV-VI. 1967. pp: 113-130.
- BROFMAN, P. A.—*Una aplicación del test de lectura silenciosa de Gioldi y Boesani*. Rosario. Rev. Anales de Psicotécnica, XII. 1942. pp: 72.
- FERNÁNDEZ HUERTA.—*Una prueba diagnóstica de la lectura oral*. Madrid, Bordón, N.º 14.
- FERNÁNDEZ HUERTA.—*Pruebas de lectura silenciosa por la interpretación de imágenes*. Madrid. Revista Española de Pedagogía, n.º 49. I-III, 1955. pp: 56-70.
- FERNÁNDEZ HUERTA.—*Pruebas de lectura silenciosa por el método global*. Madrid. Revista Española de Pedagogía, n.º 49.
- HALCONRUY.—*Test de lectura silenciosa*. Lucre. Rev. Nuevos Rumbos. IX-1942. pp: 93.

ANGEL LAZARO MARTINEZ

RECENSIONES

VARIOS AUTORES: Psicología de la educación. Recopilación de R. C. Sprinthall y N. A. Sprinthall, Morata, Madrid, 1973.

Este libro constituye una compilación antológica de trabajos de muy diversa índole relativos a los distintos problemas y corrientes científicas. Lo comentamos aquí por considerarlo una buena introducción a la Psicología de la educación, especialmente recomendable para aquellos profesores que desean aproximarse globalmente al conocimiento de los problemas psicopedagógicos y psicodidácticos.

La obra aparece estructurada en torno a ocho núcleos temáticos: 1) Crecimiento, desarrollo y educación; 2) Niños y adolescentes; 3) Aprendizaje; 4) Aprendizaje escolar; 5) Personalidad y rendimiento escolar; 6) Medición e inteligencia; 7) Psicología de la enseñanza; 8) Privación cultural. En la selección de trabajos se ha procurado equilibrar las aportaciones clásicas y los estudios más innovadores, por lo que la antología puede considerarse como un exponente armónico del estado actual de la Psicología de la educación.

Los autores de los artículos son suficientemente conocidos en los medios científicos psicopedagógicos: Anastasi, Bruner, Piaget, R. Benedict, A. Freud, Cronbach, Rogers, Skinner, Allport, Riesman, Bloom, Krech, Neill, etcétera.

Cada capítulo va precedido de una introducción que, al mismo tiempo que resalta los aspectos más significativos de la miscelánea de trabajos, proporciona una perspectiva sintética muy lograda, marco siempre útil para orientarse en las lecturas.

Dentro del sector disciplinar de la Psicología de la educación, este libro nos parece que puede llenar algún hueco en las bibliotecas de nuestros centros docentes, cualquiera que sea el nivel. Dada la variedad temática que se aborda en él, puede ser útil desde muy diversos puntos de vista y en diferentes momentos. Podría ser clasificado perfectamente entre los libros de consulta. Por la relativa autonomía que tiene cada sección del texto, no exige una lectura completa y continuada. En este sentido, el profesor podrá, de acuerdo con sus intereses, aislar el capítulo que afecte a la problemática específica que quiera consultar, dejando la lectura de los demás temas para otras ocasiones.

Por su procedencia norteamericana, la antología, como era de esperar, presta más atención a los escritos psicológicos de su área geocultural. En este sentido, los autores europeos tienen escasa representación.

A. ESCOLANO BENITO

VARIOS AUTORES: Enciclopedia de Didáctica Aplicada. (Obra dirigida por A. Maíllo). Labor, Barcelona, 1973-1974, 3 vols.

Esta obra, llevada a cabo por un nutrido grupo de profesores e inspectores, bajo la coordinación de Adolfo Maíllo, ofrece a todos aquellos profesionales vinculados a los problemas de la Educación General Básica un complejo de conocimientos y métodos de trabajo, plural y coordinado.

Sin descuidar la óptica de los problemas teóricos, cada vez más necesaria para poner orden y claridad en el cada día más rico y complejo campo de las ciencias de la educación, y de modo particular en el de la Didáctica, la *Enciclopedia* tiene sin duda una intención orientadora de los problemas prácticos.

En el primer volumen se examina la problemática relativa a la Didáctica general, es decir, los principios que informan la teoría y praxis del proceso enseñanza-aprendizaje. Tres trabajos del doctor Fernández Huerta introducen al lector en el estudio de los problemas conceptuales, epistemológicos y de contenido de la Didáctica. Se insertan también diferentes artículos en torno a temas didácticos verdaderamente nucleares, tales como el aprendizaje, la motivación, los métodos y técnicas, la programación y evaluación, los instrumentos formales y materiales de la actividad docente, etcétera. Este volumen introductorio enmarca todo el desarrollo posterior de la obra.

El segundo y tercer volúmenes prestan atención a las distintas didácticas especiales correspondientes a las áreas del *currículum* de la Educación General Básica. Independientemente de las necesarias globalizaciones que puedan llevarse a cabo en la ordenación de los contenidos, los autores han preferido, en orden a la claridad, ofrecer los campos didácticos por categorías disciplinarias tradicionales. Así, las didácticas de la Historia, la Geografía y la Educación cívica se contemplan en capítulos separados, si bien podrían haberse agrupado bajo la rúbrica, más interdisciplinar, de las ciencias sociales. No obstante, ésta constituye una posibilidad para que el profesor confeccione su propia síntesis didáctica.

Además de las didácticas citadas, se estudian las de la Lengua nacional e inglesa, algunos aspectos de la expresión plástica, la didáctica matemática y científica, la metodología de la expresión rítmica y musical, etc.

En resumen, la obra, verdaderamente enciclopédica, nos parece sumamente útil como fuente de consulta del profesorado y de otros profesionales de la enseñanza.

A. ESCOLANO BENITO

AUBREY J. YATES: Terapia del Comportamiento. México, Trillas, 1973, 499 pp.

En los últimos años ha aumentado considerablemente la bibliografía sobre la terapia del comportamiento o modificación de conducta. Esta corriente psicológica propulsa la aplicación de técnicas concretas a individuos que presentan determinadas anormalidades conductuales, con la finalidad específica de modificar su comportamiento. La obra que comentamos sintetiza las pautas esenciales de esta corriente, además de ofrecernos una abundante documentación.

El texto se estructura en tres partes: La primera (capítulos 1 al 4), incluye una visión histórica de la terapia de conducta, discute los fundamentos empíricos y los teóricos del comportamiento, describe el comportamiento anormal y, finalmente, revisa las principales técnicas que utilizan los terapeutas conductuales.

La segunda parte (capítulos 5 al 17), consiste en un análisis detallado de la aplicación de los principios de terapia del comportamiento, a una serie de desórdenes conductuales, tales como la enuresis, el tartamudeo, las

fobias, las obsesiones, las histerias, los tics, la delincuencia, los trastornos sexuales, la psicosis, el alcoholismo, las drogas, etc. Constituye la parte más novedosa e interesante para todos los profesionales y educadores preocupados por el tema.

Finalmente, en la última parte (capítulos 18, 19 y 20), al autor efectúa una evaluación crítica de los resultados de esta teoría, sus aportaciones originales y perspectivas en el futuro. Es una parte enormemente interesante para todos los psicólogos, por la claridad y objetividad con que efectúa el consenso de esta teoría, con otras directrices de la terapéutica.

Según palabras del Profesor Maher, el texto de Aubrey J. Yates ofrece una fina combinación de hechos, teoría y precaución, por lo cual constituye una buena base introductoria para el estudio de las posibilidades y limitaciones de la terapia conductista, en el mundo de la clínica y de la educación.

Mario DE MIGUEL

T. POWEL JONES. **El educador y la creatividad del niño**, NARCEA, S. A. de Ediciones Madrid, 1973.

El tema de la creatividad está de actualidad. Una actualidad casi obsesiva. Tan obsesiva cuanto obsesiva es en el hombre de hoy la idea de que es necesario intentar soluciones nuevas y emprender nuevos caminos en el arte, en la economía, en la convivencia, en el desarrollo, etc... Por lo que respecta a la educación —quizás como consecuencia de lo anterior— el tema de la creatividad ha pasado en muy pocos años también a un primer plano. Pero la orientación que habitualmente se da a la creatividad en la mayor parte de la ya numerosa producción bibliográfica sobre el tema es muy restrictiva. Suele limitarse a la creatividad en relación con la producción pictórico-manual y, aunque menos, en algunos casos también con la producción literaria. La presente publicación intenta un enfoque más amplio: la educación, y más concretamente toda la gama de las materias del currículum vista desde el prisma de la creatividad.

Tras un breve recorrido por aspectos psicológicos de carácter previo (teoría y concepto de creatividad) pasa el autor a centrarse en los aspectos de incidencia didáctica:

—Repercusiones en el «rol» del profesor de una educación para la creatividad. Lo creativo es un elemento de incomodidad para el docente tradicional y la exigencia que conlleva de un clima de antiuniformidad, complica el habitual modo de hacer y de organizar el trabajo de la clase.

—Repercusiones en la metodología y en las actividades propias de la enseñanza de cada materia del currículum. Esta es sin duda la

parte más interesante y práctica del libro. La exposición detallada de lo que sería la enseñanza de cada materia desde módulos creativos rebasa sin duda la extensión y creemos que los fines de una publicación como la que comentamos. Sin embargo aquí puede el lector encontrar una aproximación interesante con algunas sugerencias concretas para la enseñanza creativa del lenguaje, de las manualidades, de las ciencias naturales, de las matemáticas, del área social, etc.

—Repercusiones en la evaluación tanto de los aprendizajes como de las aptitudes creativas propiamente dichas del alumno. En este apartado describe situaciones y ejercicios tomados o modificados de las pruebas conocidas en el diagnóstico de la creatividad. Sin embargo creemos que para el profesor pueden tener el valor no tanto de orientaciones diagnósticas cuanto de orientaciones para ejercicios útiles al estímulo de la originalidad, fáciles de desarrollar en el trabajo de la clase.

El libro termina con unas consideraciones sobre las repercusiones sociológicas de una educación impartida desde estos supuestos de respeto a la originalidad y de estímulo a la creatividad.

Obra en suma que sigue la línea de la colección «La Educación Hoy» a la que pertenece: presenta el tema al nivel medio esperable en el profesorado con un tratamiento sencillo y con intención práctica.

S. SANCHEZ

FERNANDEZ BAROJA, F.; LLOPIS PARET, A. M.; PABLO DE RIESGO, C. : **La dislexia**. Edit. C. E. P. E. Madrid, 1974.

La obra es el resultado de la experiencia en este campo de un grupo de psicólogos que trabajan en el Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica de Madrid.

El tema de la dislexia está ocupando crecientemente la atención de los responsables de la enseñanza. Y ello no sólo porque los avances de la Psicología y de la Pedagogía Terapéutica están llegando a delimitar los aspectos etiológicos y terapéuticos de la dislexia, sino también porque se está difundiendo la inquietud ante lo que parece ser un aumento de este síndrome en los primeros niveles educativos. Esta sospecha deriva en una serie de implicaciones —p. ej. los métodos de lectura y escritura— que no hacen sino incrementar la actualidad del tema de la dislexia.

En este contexto es natural que proliferen la bibliografía sobre el tema. Sin embargo en lengua española faltaba una publicación de

autores españoles, que, desde el referencial de nuestra población escolar, tratasen el tema a un nivel de operatividad, que viniesen a proporcionar «modus operandi» al profesorado —especialista o no— que diariamente va a encontrarse con alguno de estos casos. Esta publicación, más que un tratado de profundización en aspectos discutidos, que los hay en especial en lo referente a la etiología, tiene más un carácter de manual con destino al profesorado que trabaja «a pie de obra».

Comienza con una expresión sumaria de aspectos previos —importancia de la lectura y escritura, enseñanza de estas técnicas de base y factores que intervienen en su aprendizaje— que facilitan la comprensión de la sintomatología y diagnóstico de la disfunción disléxica que a continuación pasan a describir.

Sin duda la parte más interesante para el

profesor, por ser más operativa y porque aporta la propia experiencia de las autoras, es la tercera, dedicada a la recuperación del disléxico.

El plan de recuperación se estructura en tres niveles: de iniciación, escolar y de afianzamiento, describiéndose detalladamente el tipo de ejercicios que corresponde a cada nivel.

La obra se completa con tres cuadernos de recuperación, correspondientes a los tres niveles antes citados. De éstos sólo ha sido publicado hasta hoy el referido al nivel escolar, que sin duda es el fundamental. Los ejercicios que allí pueden encontrarse obedecen a una

sistemática que facilita la adaptación al ritmo y dificultades propias de cada alumno. La explicación y presentación de estos ejercicios hacen fácil su aplicación por el profesorado normal, con relación al diagnóstico de la madurez de este alumnado para comenzar el aprendizaje de la lectura y escritura a la vez que, en su caso, como medios de reeducación del disléxico.

Interesante también la bibliografía actualizada que se acompaña al final.

A. RODRIGUEZ RUIZ

GONZALEZ, I.: Enseñanza programada en la Formación Profesional. I, II. División de Investigación del I. C. E. de la Universidad de Bilbao, 1972.

Esta Investigación del ICE de la Universidad de Bilbao, realizada con la colaboración del I. T. E. de la Universidad Laboral de Gijón, se inicia con un buen estudio teórico sobre la Enseñanza Programada.

En la Introducción se presenta la enseñanza como un sistema de comunicación, pero se demuestra la diferencia existente entre la forma que emplea la enseñanza programada para transmitir la información y la que sigue la enseñanza tradicional. Si consideramos la enseñanza como un sistema complejo de comunicación —complejidad basada en el hecho de que no basta con que una señal sea emitida y recibida, sino que además debe ser comprendida y retenida—, hay que tener en cuenta que el emisor del mensaje, bien sea el maestro, el libro, la radio, la televisión, etc., se dirige normalmente a un número heterogéneo de receptores. En la enseñanza tradicional, muchas veces queda bloqueado el canal de comunicación en uno de sus extremos: cuando el mensaje no es enviado o recibido con claridad. En cambio, la enseñanza programada sustituye los sistemas de comunicación abiertos por un proceso de instrucción cerrado, en el que se envía la información por pasos graduados y relacionados. Además, exige que el sistema de enseñanza conserve algún registro del rendimiento del alumno. Estas dos funciones, registro y control, cierran el circuito del sistema, pero el más importante de los dos es el control, pues nos permite valorar el rendimiento del alumno y el del programa.

Se exponen a continuación las diferentes formas de Programación, desde Sidney Pressey, que en la década de los años 20 diseñó una máquina sencilla que calificaba los resultados de las respuestas de los estudiantes, pasando por Skinner y la programación lineal, Crowder y sus programas ramificados, hasta la Matemática de Gilbert, o la instrucción controlada por el estudiante de Mager. Se analizan las diferencias y semejanzas de los programas,

viendo los pros y los contras de cada uno de ellos, según la finalidad que se pretenda al aplicarlos. La contribución de Gilbert y Mager representa la aportación más importante: la comprensión crítica y el esfuerzo encaminado tanto a probar nuevos métodos como a evaluar sus resultados.

Terminada la Introducción se expone el plan de la Investigación y se justifica por qué se ha buscado la colaboración del I. T. E. de la Universidad Laboral de Gijón: Este lleva trabajando en Enseñanza Programada, aplicada a la Formación Profesional, desde 1968. También se han mantenido contactos con otras instituciones. Dentro del M. E. C., con el Subdirector General de Formación Profesional, y en el Ministerio de Trabajo, con el Director de la Obra Sindical de Formación Profesional. También se visitó el Seminario de Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid.

Se indica a continuación la conveniencia de que la Investigación tenga dos partes: una de carácter general, abierta, que sería la aplicación de la Enseñanza Programada a distintos niveles, centros y materias, es decir, sería una fase de experimentación en extensión. Y una segunda etapa en la que la investigación sería en profundidad, concentrándose en un nivel, unas materias y unos alumnos concretos.

Se justifica el modelo teórico que se va a seguir en la experimentación, añadiendo el diagrama general de la Programación, que consta de las siguientes fases: preparación, ejecución, experimentación y edición. Pero de estas etapas, las dos últimas quedan sin tratar.

En el segundo fascículo de esta Investigación se presenta un estudio programado de Matemáticas para primer curso de Oficialía, solucionario, cuaderno de trabajo, panel y control.

Estamos de acuerdo con el autor de esta Investigación en que el informe, a veces, es

muy prolijo y otras veces muy vago. La rapidez con que se ha redactado es responsable de esto, así como de la falta de estructuración lógica de los distintos apartados.

Creemos que la excesiva rigidez con que se marcan plazos para realizar investigaciones en los IGE es, en parte importante, la causa principal de que muchas de ellas no se lleven a término con el rigor con que se iniciaron. La investigación científica es de ejecución lenta, y aunque los objetivos que se proponen al comenzar el trabajo pueden indicar con cierta aproximación el tiempo requerido para realizarlo, casi siempre en el curso de la investigación se van ampliando los horizontes primeros, que desbordan el plazo asignado en el proyecto inicial.

Por esto, convendría mantener una cierta flexibilidad a la hora de aprobar los anteproyectos

de investigación, y aceptar en principio que el plazo concedido puede ser prorrogado, cuando la materia lo requiera o la ambición del proyecto lo aconseje.

De este modo, tal vez se logren y alcancen los fines que pretendían unos trabajos comenzados con ilusión y con rigor científico, pero que faltos de tiempo y de la colaboración precisa se quedan truncados y a medio hacer. Leyendo estas investigaciones de nuevo cuño se despiertan inquietudes, se divulga una nueva metodología en el ámbito de la enseñanza, pero rara vez se encuentra la obra bien hecha, que es el calificativo que debemos exigir a todo trabajo que se denomine investigación experimental.

E. DOMINGO

NORMATIVA LEGAL

EDUCACION PREESCOLAR, EGB, FORMACION PROFESIONAL (1.º Y 2.º GRADO) Y BACHILLERATO

ORDEN de 2 de diciembre de 1974 por la que se dan normas sobre autorización de libros de texto y material didáctico. (B. O. E. de 16-XII-1974, número 300).

EDUCACION GENERAL BASICA

ORDEN de 3 de diciembre de 1974, complementaria de la de 19 de abril de 1974, sobre subvenciones a Centros docentes no estatales. (B. O. del Estado de 19-XII-1974, n.º 303).

ORDEN de 19 de diciembre de 1974 por la que se convoca concurso-oposición libre para ingreso en el Cuerpo de Profesores de Educación Preescolar y General Básica. (B. O. E. de 2 de enero 1975, n.º 2).

ORDEN de 24 de febrero de 1975 por la que se convocan cursillos de especialización para el Profesorado de Educación General Básica. (B. O. del Estado de 3 de marzo de 1975, n.º 53).

ENSEÑANZA MEDIA

ORDEN de 20 de diciembre de 1974, por la que se convocan oposiciones, turno libre, a plazas de profesores agregados de Instituto de Enseñanza Media. (B. O. E. de 2 de enero 1975, n.º 2).

DECRETO 3514/1974, de 20 de diciembre, sobre pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios (de los alumnos que hayan obtenido evaluación positiva en el Curso de Orientación Universitaria-COU). (B. O. E. de 9 de enero de 1975, n.º 8).

ORDEN de 9 de enero de 1975 por la que se desarrolla el Decreto 3514/1975, de 20 de diciembre, sobre pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios. (B. O. E. de 10 de enero, número 9).

Ilustrísimos señores:

Incumbe al Ministerio de Educación y Ciencia, de conformidad con el artículo 8.º del Decreto 3514/

1974, de 20 de diciembre, sobre pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios, desarrollar los preceptos del mismo y regular los ejercicios específicos en que habrán de consistir dichas pruebas, a los fines de evaluar la capacidad, madurez y formación de los alumnos.

La configuración de tales ejercicios, que serán de tipo uniforme en todas las Universidades, se ha realizado de forma que junto al mantenimiento en todo lo posible del anonimato queda siempre a salvo la mayor objetividad de las pruebas, la condición esencialmente no memorística de las mismas y una sutil matización clara y ordenada de las diversas partes de que han de constar aquellos ejercicios, los cuales versarán sobre materias comunes y optativas del Curso de Orientación Universitaria.

Por otra parte, la no inclusión del idioma extranjero en la prueba relativa a las materias comunes del citado curso no supone en modo alguno olvido del importante carácter formativo que reviste su aprendizaje, sino que obedece exclusivamente a la necesidad de evitar que de alguna forma sea afectado el principio de estricta igualdad que necesariamente ha de presidir la realización y valoración de las pruebas de acceso a la Universidad, dado que el grado de conocimiento de los idiomas extranjeros está muchas veces en función de la condición social del alumno.

En su virtud, y al amparo del artículo 8º del Decreto 3514/1974, de 20 de diciembre, este Ministerio ha dispuesto:

1.º Las pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios, implantadas en el curso 1974-75 para todos los alumnos que deseen iniciar sus estudios en aquellos Centros a partir del curso 1975-76, se ajustarán a la regulación establecida por la presente disposición.

2.º Las pruebas se organizarán por las distintas Universidades y se verificarán en la ciudad y locales que el Rectorado establezca.

3.º Los Tribunales serán designados por el Rectorado de cada Universidad, previa audiencia de

la Junta de Gobierno respectiva, y estarán constituidos de la siguiente forma:

Presidente: Un Catedrático numerario de la Universidad.

Vocales:

Dos Profesores numerarios de Universidad o en situación de supernumerarios en función docente.

Un Profesor numerario de Bachillerato que se halle en el desempeño de función docente o inspectora.

Un Profesor del Centro donde el alumno haya realizado el Curso de Orientación Universitaria.

Los Profesores numerarios podrán formar parte de los Tribunales de otras Universidades cuando así lo exijan las necesidades del profesorado.

4.º Las pruebas de aptitud, en las cuales se garantizará en lo posible el anonimato, constarán de los siguientes ejercicios.

Primer ejercicio: Tendrá dos partes:

Primera parte: Redacción de un tema de carácter general, que previamente habrá sido desarrollado por un Profesor universitario, y durante cuya explicación se podrán tomar notas.

El tema será desarrollado durante un tiempo máximo de cuarenta minutos, y los alumnos dispondrán de hora y media para su redacción.

Segunda parte: Análisis del contenido y estructura de un texto de una extensión mínima de cien líneas. Dicho análisis implicará las siguientes tareas: Poner título al texto, resumir su contenido, hacer un esquema del mismo y redactar un comentario general sobre el propio texto.

Para la realización de esta parte, los alumnos dispondrán de hora y media.

Segundo ejercicio: Constará de dos partes:

Primera parte. Desarrollo por escrito, durante hora y media en total, de una cuestión de Lengua Española y otra cuestión de Matemáticas, elegidas por el alumno, entre las dos que le hayan sido propuestas por cada una de aquellas materias comunes del Curso de Orientación Universitaria.

Segunda parte: Consistirá en el desarrollo por escrito, durante hora y media en total, de dos cuestiones correspondientes a dos de las materias optativas, obtenidas por sorteo entre las opcionales que el alumno haya seguido durante el Curso de Orientación Universitaria. El alumno elegirá las cuestiones a desarrollar entre las dos que le hayan sido propuestas por cada una de las mencionadas materias.

5.º Los ejercicios serán calificados entre cero y diez puntos. En ningún caso podrá ser declarado apto el alumno que no haya conseguido en ellos un promedio de cuatro puntos. En los demás casos, la calificación de apto se alcanzará cuando la media obtenida entre el promedio de las puntuaciones de los ejercicios realizados, y el promedio de las calificaciones globales del alumno en los cursos del Bachillerato Superior y en el Curso de Orientación Universitaria sea igual o superior a cinco.

Los antecedentes académicos de los alumnos no serán examinados por el Tribunal en tanto no hayan sido calificados los ejercicios regulados por la presente disposición.

Junto a la declaración de apto o no apto, constará en las papeletas el promedio obtenido por el alumno en los citados ejercicios.

6.º Una vez realizadas las calificaciones de los alumnos, se harán públicas y se remitirán al Rectorado las actas correspondientes. En el plazo de quince días, contados desde el siguiente a la publicación de las calificaciones, los alumnos podrán solicitar del Rectorado, mediante escrito razonado, la revisión de sus ejercicios.

7.º Las pruebas de aptitud tendrán lugar únicamente en los meses de junio y septiembre, y cada alumno dispondrá de un número máximo de cuatro convocatorias.

8.º Por los Rectores se remitirá a la Dirección General de Ordenación Educativa, a los efectos de la valoración del rendimiento educativo de los Centros prevenida en el artículo 11-5 de la Ley General de Educación, relación de Centros en la que se exprese el número de alumnos de cada uno que se han presentado a las pruebas de aptitud y el número de ellos que las hayan superado.

9.º A nivel nacional, se constituirá, bajo la presidencia del Director general de Universidades e Investigación, una Comisión, que tendrá a su cargo las funciones coordinadas correspondientes. En cada Universidad se constituirá asimismo una Comisión, presidida por el Rector, con finalidad análoga en su ámbito.

10. La superación de las pruebas de aptitud dará derecho al acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores o Colegios Universitarios. Este derecho será preferentemente para el ingreso en los Centros de la Universidad donde se verifiquen dichas pruebas. En ningún caso se podrán exigir otras pruebas posteriores ni establecer un número predeterminado de aptos.

Cuando en la Universidad exista más de un Centro del mismo tipo, el Rectorado podrá determinar, de acuerdo con los criterios que se establezcan, la adscripción de los alumnos a los mismos.

11. Cuando los estudios que el alumno desee cursar no se hallen establecidos en la Universidad en que haya realizado las pruebas de aptitud o exista otra causa fundada para solicitar el traslado, aquél tendrá derecho a ingresar en otra Universidad, de acuerdo, con la normativa vigente para los traslados de expediente académico.

12. Por la Dirección General de Universidades e Investigación se dictarán las Resoluciones pertinentes para el cumplimiento de la presente Orden ministerial.

Lo que comunico a VV. II. para su conocimiento y efectos,

Dios guarde a VV. II.

Madrid, 9 de enero de 1975.

MARTINEZ ESTERUELAS

Ilmos. Sres. Directores generales de Universidades e Investigación y de Ordenación Educativa.

DECRETO 157/1975, de 23 de enero, por el que se crean las Junta Nacional, de Distrito y Provinciales de Directores de Institutos Nacionales de Bachillerato. (B. O. E. de 12 de febrero de 1975, n.º 37).

DECRETO 160/1975 de 23 de enero, por el que se aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato (B. O. E. de 13 de febrero de 1975, n.º 38).

UNIVERSIDAD

LEY 53/1974 de 19 de diciembre, sobre fijación de plantillas de los Cuerpos de Catedráticos Numerarios, Profesores Agregados y Profesores Adjuntos de Universidad. (B. O. E. de 21-XII-1974, número 305).

RESOLUCION de la Dirección General de Universidades e Investigación por la que se dan normas en orden a la realización de los cursos de adaptación para el acceso al segundo ciclo de la Educación Universitaria de los Diplomados del Plan Experimental de las Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB. (B. O. E. de 24-XII-1974, número 307).