

AULA ABIERTA

REVISTA DEL
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

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

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

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

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

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

SECCIONES:



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



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



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



CONSEJO DE DIRECCION

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

JUNIO 1975. N.º 10

ESTUDIOS Y NOTAS

La Matemática en la enseñanza, por Pedro Abellanas	4
Notas sobre la evolución cuantitativa de la Formación Profesional en Asturias, por Arturo Martín ...	7
Formación Profesional, por Juan García Marín	13

INFORMACION

Actividades del ICE	18
Previsiones para el mes de julio ...	18
Agustín Escolano Benito, director adjunto del ICE, profesor agregado de Universidad	19
Encuesta sobre la orden reciente que regula el plan de estudios del bachillerato y el curso de Orientación Universitaria	19
Otras actividades: Una experiencia en Formación Profesional. Método Integral Diálogo-Educativo (M.I.D.E.)	27
Ramas y profesiones del Primer Grado de Formación Profesional. Relación de Centros	28
Reuniones y Seminarios en el INCIE	32

DOCUMENTACION

Esbozo de una bibliografía para el estudio de la lengua	38
Recensiones	41
Normativa legal	46

ADVERTENCIA

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



LA MATEMÁTICA EN LA ENSEÑANZA

PEDRO ABELLANAS

Catedrático de la Universidad Complutense

1. El problema de la Enseñanza es uno de los problemas importantes de todos los tiempos, pero de un modo especial de nuestros días y esto por varias razones. Por un lado, la cantidad de conocimientos actuales es incomparablemente superior a la de principios de siglo. Por otro, el desarrollo tecnológico actual tampoco se puede comparar con el de hace algunos decenios, lo que implica la necesidad de personas cada vez más especializadas. Ambas razones han provocado un desarrollo social vertiginoso, que ha desequilibrado el «status» de la enseñanza. Es por tanto necesario un estudio continuado y serio de la problemática actual de la enseñanza a todos

los niveles y este estudio únicamente puede hacerse mediante la colaboración de especialistas muy destacados en los diversos saberes actuales, pues si el problema no se contempla desde una altura suficiente no se podrán tener en cuenta los factores esenciales que intervienen en el mismo y las medidas que se adopten no conseguirán más que sembrar la desorientación y conducirán al caos. Habría que estudiar las finalidades a cubrir por cada grado de la enseñanza, en atención a las necesidades futuras de la sociedad y a la capacidad de los alumnos en cada uno de los niveles. Fijadas estas finalidades se presentaría el problema de la selección y ordenación de los conocimientos a impartir, problema extraordinariamente complejo. Parece bastante razonable pensar que la Matemática sería una de las materias que figuraría en cualquier ordenación de la enseñanza, pero lo que no resulta tan claro es que permaneciese la misma idea de selección de materias ni el carácter de su presentación. La razón de la permanencia de la Matemática en la enseñanza está en que el origen y principal razón de ser de la Matemática es la necesidad de resolver problemas que se presentan en la sociedad, pero como estos problemas cambian, la selección de materias no puede permanecer fija. En atención a esta razón de

ser de la Matemática, su presentación al alumno debe partir de los problemas concretos a resolver, pero la dificultad de esta presentación está, por un lado en la selección adecuada de las diversas situaciones en que se presentan problemas que dan lugar a un mismo problema matemático, y en segundo lugar en la adecuada matematización de los diversos problemas, con objeto de presentar al alumno una unidad de pensamiento que le permita elaborar y asimilar las ideas fundamentales de la Matemática. Lo que parece más dudoso es que se pueda llegar, en los niveles primario y secundario de la enseñanza, a utilizar técnicas de demostración de carácter matemático. Si esto fuera así, la Matemática en los citados niveles se reduciría propiamente a una pre-Matemática, ya que en la Matemática propiamente tal es consustancial con la demostración. Esta reducción de la Matemática a pre-Matemática en la enseñanza de los mencionados niveles es algo que le cuesta admitir al matemático, pero si la realidad de la enseñanza lo exige tendrá que aceptarlo. Conviene precisar qué entendemos por prematemática, pues de otro modo lo que antecede podría conducir a error.

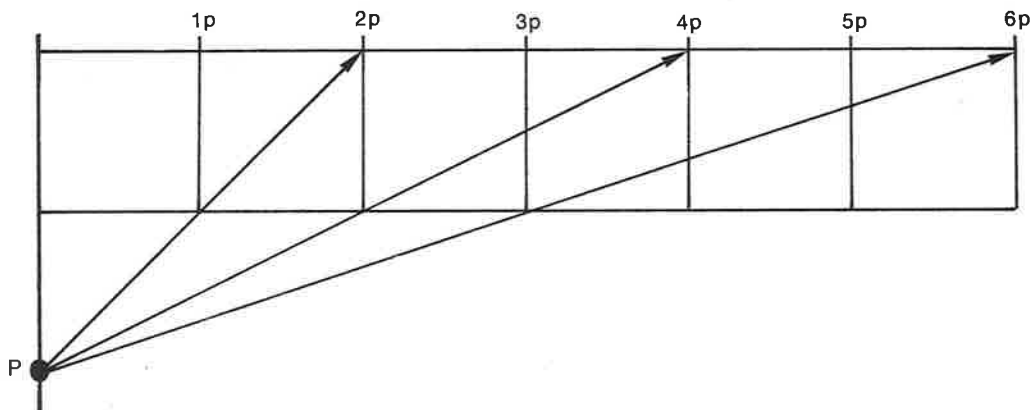
2. Como acabamos de decir, la Matemática nace de la necesidad de resolver problemas concretos, pero no se limita a esto, busca una síntesis que permita resolver no sólo los problemas iniciales sino toda una gama de problemas de origen muy distinto, pero con una estructura común. De aquí la necesidad de descubrir estas estructuras y de formularlas con toda precisión de modo que se les pueda aplicar el mecanismo lógico. Esta primera fase de la Matemática es la que denominamos pre-Matemática. Ahora bien, una vez construidas estas estructuras, el matemático aplica el proceso de demostración para obtener sus resultados, y es ésta la técnica específica del matemático, que lo distingue de los restantes científicos, siendo aquella fase previa la que es común con todos

ellos y la que puede ser entendida y aprovechada por todos. Seguramente, el rechazo que se produce en la enseñanza de la Matemática por una gran parte de los alumnos radica en la incapacidad de toda persona no especialmente dotada para el oficio de matemático de entender el proceso de demostración matemática. El conjunto de procesos de la fase que constituye la pre-Matemática es lo que se designa con el nombre de matematización. Según esto, la enseñanza de la matemática consistiría en enseñar a matematizar y a aplicar los resultados obtenidos por el matemático a la resolución de problemas de otras ciencias, de la técnica o de la vida ordinaria.

3. Este resultado al que hemos llegado ha sido propuesto por bastantes matemáticos en diversos congresos internacionales sobre educación matemática, pero así formulado es insuficiente, pues puede dar lugar a enseñanzas de trivialidades o a la dispersión de la enseñanza, que puede atomizarse en muy variados tópicos aptos para juegos efectistas de especialistas en métodos de enseñanza. Para evitar esto es necesario tener presente que una de las finalidades principales de toda enseñanza es la de proporcionar al alumno síntesis fecundas que le permitan organizar sus conocimientos y aplicarlos adecuadamente. Es desolador comprobar a diario la carencia de ideas claras en una gran masa de alumnos de todos los niveles. Por ello, debe centrarse la atención de los que estudian los problemas de la enseñanza en conseguir, mediante una adecuada programación de la misma, la síntesis vivificante de conocimientos y a este fin puede ayudar de modo importante la Matemática. Para esto, habría que fijar los problemas fundamentales de la Matemática y organizar la enseñanza de modo que gradualmente y de modo continuado el alumno llegase a conocer las estructuras propias de los mismos y a manejar con seguridad sus técnicas. Aclaremos con un ejemplo lo que queremos decir.

4. Se están estudiando problemas de precios y se propone calcular los precios de dos naranjas, tres naranjas, etcétera, sabiendo que una naranja

cuesta dos pesetas. Se puede proponer el diagrama de flechas. Para ello, en papel cuadriculado se pueden poner las cosas así:



El alumno puede resolver fácilmente estos problemas de proporcionalidad mediante el diagrama de flechas, pero no se habría aprovechado la situación si no se le hace observar que todas las rectas que contienen las flechas pasan por un mismo punto P, con lo que el alumno puede obtener experimentalmente una propiedad geométrica de la proporcionalidad, de este modo, cuando estudie la proporcionalidad en Geometría podrá hacer una síntesis y com-

probar que el problema es el mismo que él ya conocía. Por otra parte, al estudiar la proporcionalidad en Geometría conocerá ya aplicaciones de la misma, lo que supondrá una justificación a priori de su estudio.

Es esta síntesis de descubrir una misma estructura en situaciones diversas la que puede conducir a la creación de ideas propias al alumno y a conseguir una verdadera enseñanza.

Divulgue
AULA ABIERTA
entre sus compañeros

NOTAS SOBRE LA EVOLUCION CUANTITATIVA DE LA FORMACION PROFESIONAL EN ASTURIAS

ARTURO MARTIN
Licenciado en Pedagogía.

LA FORMACION PROFESIONAL EN ESPAÑA

Durante la década 1960-70, la expansión de las cifras de alumnos en el sistema educativo español conoció

unos excepcionales aumentos. No obstante dentro de las diversas ramas docentes, la formación profesional (*) fue la que menos participó de ese clima general de crecimiento, como se puede echar de ver si comparamos las cifras globales de alumnos.

EVOLUCION DEL NUMERO DE ALUMNOS EN ESPAÑA

	1960-1970		
	(Miles)		
	Enseñanza Media	Enseñanza Superior	Formación Profesional
1960-61	474,1	77,1	73,7
1970-71	1.538,0	213,2	151,7
Δ 1970/60	242,4 %	176,4 %	105,8 %

Este desigual crecimiento refleja una atención mucho menor prestada a este nivel, el cual, tradicionalmente, ha aparecido como marginal, dentro de la consideración que ha merecido el sistema de enseñanza.

En la escala de valores sociales, este nivel de la enseñanza ha venido también siendo infravalorado, al plantearse como distinto y contrario a la Enseñanza Media General; la F. P. era una enseñanza para los que no pudiesen hacer el Bachillerato. Sin embargo, no todos los que dejan de acceder al Bachillerato pasan a la Formación Profesional.

Bien es cierto que la Formación Profesional es muy barata, generalmente gratuita (tanto la impartida en centros estatales dependientes de M. E. C. como la de los paraestatales —O. S. de F. P.— o incluso en centros sostenidos por empresas o por fundaciones privadas). Sin embargo, el problema

económico que frena la matriculación en estas escuelas subsiste, puesto que la familia modesta que decide no continuar los estudios del hijo, no está en condiciones tampoco de mantenerlo sin aportar nada a la economía familiar, por lo que se hace indispensable que empiece a trabajar. De ahí que la semigratitud de la Formación Profesional no fuera suficiente para aumentar su atractivo.

Otro problema presente en las escuelas de Formación Profesional es su incardinación en el sistema laboral para el cual preparan. Las escuelas de Formación Profesional pretenden sustituir el aprendizaje artesano (imposible en la moderna organización industrial) por otros similares. La orientación es todavía demasiado tradicional, limitándose a oficios muy generales (mecánica, carpintería, electricidad...). Las escuelas, además de poco numerosas, son de capacidad reduci-

(*) Abreviaremos Formación Profesional por F. P.

da y disponen de medios muy pocos, pese a que deberían contar con talleres que estuviesen equipados con los últimos medios de fabricación que se introduzcan en cada tecnología. Al quedar desfasados los métodos docentes, se produce una desconexión importante entre las enseñanzas y las necesidades de cualificación de la mano de obra, ya que las primeras y las segundas caminan por senderos dispares. Por eso, la industria no ha mostrado demasiado interés por los graduados de estas escuelas, cuyas titulaciones no han logrado una consideración alta.

Todo ello ha ido contribuyendo a la falta de atractivo de la F. P., lo que ha

influido en el menor ritmo de crecimiento que ya hemos señalado.

LA FORMACION PROFESIONAL EN ASTURIAS

La Formación Profesional en Asturias ha seguido un aumento constante, de manera que la matrícula actual supera con mucho la correspondiente a 1960, sobre la que representa un porcentaje de incremento superior al cien por cien.

Es preciso observar, no obstante, que el aumento ha sido más débil que el exhibido por las cifras nacionales, puesto que la matrícula conjunta del país creció a un ritmo superior, tal como puede verse en el cuadro adjunto:

EVOLUCION DE LA MATRICULA GLOBAL DE FORMACION PROFESIONAL EN ASTURIAS Y ESPAÑA				
	ASTURIAS		ESPAÑA	
	Alumnos	Indice 1960 = 100	Alumnos	Indice 1960 = 100
1960	3.410	100,00	73.733	100,00
1965	5.298	153,37	121.187	164,36
1970	6.808	199,65	151.760	205,82
1973	7.471	219,09	178.151	241,62

Fuente.—Estadística de la Enseñanza en España (I. N. E.)

Esta debilidad relativa de la Formación Profesional en Asturias se correlaciona con una importancia muy superior del nivel de Enseñanza Media, en la que nuestra provincia exhibe unos índices de crecimiento muy superiores a la media nacional. En Asturias, la escolariza-

ción post-primaria, en vez de engrosar las aulas de Formación Profesional, ha tendido más bien hacia los Institutos de Enseñanza Media. De hecho, el incremento del Bachillerato ha sido mucho más importante que el experimentado por el nivel que nos ocupa.

COMPARACION DEL CRECIMIENTO DE LA FORMACION PROFESIONAL Y DE LA E. M. EN ASTURIAS				
	FORMACION PROFESIONAL		ENSEÑANZA MEDIA	
	Alumnos	Indice 1960 = 100	Alumnos	Indice 1960 = 100
1960	3.410	100,00	17.817	100,00
1965	5.298	153,37	30.258	169,83
1970	6.808	199,65	58.351	327,50
1973	7.471	219,09	49.155	275,89 *
1975	11.539	338,39	32.752	183,82 *

Fuente.—Estadística de la Enseñanza en España (I. N. E.).

* Nota: A partir de 1971, la matrícula de E. M. sufre disminuciones como consecuencia de la aplicación de la Ley General de Educación que, al acortar el Bachillerato, retiene a los alumnos en la E. G. B. Por eso, la comparación no es significativa en los dos últimos años que consignamos.

La dotación global de plazas de Formación Profesional, si bien inferior a las necesidades, es superior a la media española, ya que Asturias posee el 4,4 por 100 de las plazas nacionales para una población que es sólo el 3,1 por 100 de la nacional. Relacionando plazas y habitantes, en Asturias se dispone de 7,1 plazas por cada mil habitantes (1973); el mismo índice para la totalidad del país era de 5,1 plazas/1.000 habitantes.

Hay que constatar, en este orden de cosas, que por su dotación de plazas, Asturias es la quinta provincia nacional después de Madrid, Barcelona, Vizcaya y Guipúzcoa, provincias todas donde la iniciativa de fábricas y empresas en orden a crear y sostener escuelas de aprendices, ha sido muy superior a la de Asturias, puesto que —en las provincias mencionadas— más de la mitad de las plazas disponibles responden a iniciativas privadas.

Nos pone ello en contacto con una característica diferencial del nivel de formación profesional en Asturias: el volumen de plazas disponibles es, en su mayoría, de dependencia oficial (Ministerio de Educación y Ciencia), al contrario de lo que ocurre en el resto del país. La dotación regional de plazas merced a iniciativas distintas al propio Ministerio de Educación es muy reducida, a pesar de la existencia de instalaciones como la Universidad Laboral, o de algunas escuelas dependientes de empresas públicas (como es

el caso de la Fábrica de Armas de Oviedo, la Fábrica de Trubia o ENSIDESA); pero las empresas privadas y las fundaciones no han acudido a este tipo de actividad en la misma medida que en el resto del país. En 1973, pertenecían al M. E. C. el 32 por 100 de las plazas nacionales; en Asturias, las plazas del M. E. C. se elevaban, en cambio, al 69 por 100. Esta diferencia se mantiene tradicionalmente, puesto que, hace diez años, los porcentajes de alumnos en centros del M. E. C. eran, para Asturias y España, del 52 % y 33 % respectivamente.

La diferencia se mantiene aunque se abran nuevas instalaciones, porque los centros del M. E. C. de Avilés y Gijón, a pesar de no ampliar su capacidad, acogen a un volumen de alumnos mucho mayor cada vez.

Otra característica diferencial de la F. P. en Asturias respecto de España es la composición del alumnado por edades.

Desde una perspectiva global, el alumnado asturiano de formación profesional tiene una edad media más elevada que el nacional. El «alumno medio de F. P.» tiene, en nuestra región, **17,2 años** y, en España, **16 años**, siendo el grupo de alumnos mayor de 20 años doblemente más numeroso en nuestra provincia que en el resto de España. Estos extremos quedan reflejados en el cuadro que sigue:

DISTRIBUCION DE LOS ALUMNOS DE F. P. POR GRUPOS DE EDAD (EN %)		
Comparación Asturias/España		
	Asturias	España
12 - 13 años	0,40	8,77
14 - 15 años	34,60	39,71
16 - 17 años	32,24	29,45
18 - 19 años	18,40	14,44
20 y más años	15,36	7,63
TOTAL	100,00	100,00

Fuente.—Estadísticas de la Enseñanza en España. (INE.) (elaboración propia).

Una explicación de estas diferencias habría que buscarla en algunas circunstancias sociológicas que parecen incidir en el comportamiento familiar hacia este nivel de la enseñanza. La superior consideración social de la enseñanza media, unida al gran auge que ha conocido en nuestra provincia, ha orientado hacia ella a un buen número de los jóvenes que terminaban la escolarización primaria, de tal manera que la F. P. ha ido recibiendo a muchos bachilleres fracasados que, o bien no han seguido estudios superiores o bien no han podido acabar los medios. Este número, probablemente crecido, de jóvenes llegados a la F. P. después de otros intentos fracasados, explica la elevación de la edad media del alumnado.

COMPOSICION DE LA MATRICULA POR RAMAS

La matrícula de F. P. está, en estos momentos, experimentando una intensa mutación, por efecto de la puesta en práctica de algunos extremos de la Ley General de Educación. Concretamente, algunas ramas antes no incluidas en el marco de la F. P. (como la agraria, la administración o la enseñanza de hogar...) han empezado a ser incluidas en los nuevos centros autorizados para este nivel educativo y, de esta manera, el perfil del conjunto de matriculados va modificándose. Hace cuatro años, p. e., la rama de enseñanza del metal era, con mucho, la que poseía en Asturias un número más alto de alumnos (2.519, en 1971), siendo ahora, en cambio, sobrepasada por la rama eléctrica y por las enseñanzas de administración. La rama del metal, en 1971, representaba el 51,6 % de los matriculados en Asturias, lo que configuraba un perfil por ramas muy distintas del nacional.

En estos últimos años, se ha producido una pérdida de importancia de la rama del metal, no sólo **relativa** (por la creciente importancia de otras ramas, como ya mencionamos), sino

absoluta, por la disminución paulatina de alumnos, siendo la única rama que presenta este fenómeno de disminución en términos absolutos.

Esta situación cabe atribuirle al planteamiento desfasado de esta enseñanza, articulada todavía en las secciones clásicas de **torno, ajuste y fresa, forja y chapa**, etc., que han ido perdiendo, poco a poco, relación con las nuevas tecnologías y los últimos procedimientos de fabricación en las factorías del metal. En principio, un grave problema que tiene planteado esta enseñanza es la permanente puesta al día, frente a una técnica que avanza con creciente rapidez, convirtiendo en viejos a procedimientos, habilidades y máquinas. Por eso, al dejar de responder a la demanda efectiva de cualificación que se hace desde las empresas, la matrícula decae. Es esto sobre todo más significativo en torno, fresa y forja.

La rama de la F. P. industrial más dinámica es la del automóvil, iniciada en Oviedo por un centro privado y luego introducida en las Escuelas Oficiales. Es una rama todavía minoritaria que ha crecido mucho y seguirá haciéndolo, puesto que, hasta ahora, los profesionales dedicados al automóvil carecían de un aprendizaje académico, y se formaban (en ausencia de otras oportunidades) en los propios talleres.

Figuran también, entre las ramas que gozan de una demanda en auge, los delineantes, la electrónica y la eléctrica siendo la última de las ramas mencionadas la más numerosa de todas en la actualidad, habiendo superado en 1975 a la rama del metal por el número de sus matriculados.

Las enseñanzas de F. P. agraria están experimentando el auge lógico en una rama recientemente implantada y que responde a evidentes necesidades de formación del agricultor. El Ministerio de Agricultura, desde 1971, ha creado siete centros en otras tantas localidades rurales de la provincia, siendo el último el de Belmonte de Mi-

randa, que ha entrado en funcionamiento este mismo curso.

Causa extrañeza la desaparición en nuestra provincia de una rama como la **madera**, lo que no guarda relación con la relativa importancia que el sector de segunda transformación de la madera está teniendo en Asturias.

Una nueva planificación de las enseñanzas de esta rama, con fuerte atención a las necesidades del mercado de trabajo, había de ser indudablemente demandada por un buen número de alumnos, en cuanto se consiguiera dotarles de unos conocimientos y unas técnicas adecuadas para incorporarse a las factorías modernas del ramo.

Finalmente, respecto a la formación profesional náutico-pesquera, ésta es impartida en un centro moderno y capaz dependiente del Instituto Social de la Marina. Su matrícula es creciente, aunque la escuela no está desbordada por los alumnos, como ocurre en otros centros de Gijón.

DISTRIBUCION ESPACIAL

La distribución espacial de las plazas de F. P. en Asturias incide fundamentalmente sobre la Zona Central; los municipios urbanos de esta zona (Oviedo, Gijón, Avilés, Langreo y Mieres) tienen las tres cuartas partes del alumnado total.

Por municipios, es Gijón el que más plazas posee (3.116, o sea, la cuarta parte de las provinciales). Sin embargo, con ser Gijón el municipio más dotado, es también el que presenta más

problemas, puesto que la demanda es mucho más numerosa que la dotación existente. Ello ha planteado muy agudos problemas a la Escuela de Maestría Industrial que, teniendo una capacidad de 750 alumnos, soporta una matrícula de 2.352, acoplados en turnos diversos.

Una tan exagerada diferencia entre capacidad y matrícula, forzosamente ha de incidir en la calidad de la enseñanza. La total congestión de este centro es uno de los problemas más importantes que debe resolver Gijón en el campo educativo, ya que la demanda de plazas no está en circunstancias de disminuir, sino todo lo contrario.

También Avilés, que posee una dotación de 1.384 plazas, registra una demanda mucho más elevada (1917 alumnos); tanto la Escuela de Maestría Industrial como la Escuela de Aprendices de Ensidesa están funcionando con un número de alumnos mucho mayor del que su capacidad permite.

El fuerte incremento en la demanda de plazas y la congestión en los centros en estos dos municipios de Avilés y Gijón parece natural, ya que son las áreas de la provincia que acogen a la parte mayor y más dinámica de la industria regional. El mencionado incremento —que podría haber sido previsto dada la instalación de UNINSA y de otras factorías en estos municipios— no lo fue; originándose así este tremendo atasco; si sumamos los alumnos y las plazas en las escuelas de F. P. de Avilés y Gijón observamos que, en 1.834 plazas, se atiende a 3.947 alumnos.

	N.º de Plazas de capacidad	Matrícula 1974-75
Escuela de Maestría Industrial de Gijón ...	750	2.352
Escuela de Maestría Industrial de Avilés ..	1.084	1.595
	1.834	3.947

Fuente.—Delegación Provincial del M. E. C.

Frente a esta situación, en el resto de la provincia las plazas no están cubiertas en su totalidad, existiendo muchas vacantes por causas diversas; en general (descontando Gijón y Avilés) Asturias presenta un buen número de plazas no ocupadas, que se elevaban a 2.693 en 1974-75. La cifra es importante porque viene a representar el 21,53 por 100 de las plazas disponibles.

Entre las razones de esta no ocupación podemos mencionar:

— Algunos centros del M. E. C. están en situación muy deficiente, con instalaciones muy viejas y deterioradas, por lo que la matrícula se retrae. Esto es importantísimo en este tipo de centros que han de estar totalmente en consonancia con los cambios tecnológicos que se realicen.

— Existen dificultades de adminis-

tración y de funcionamiento en algunos centros, así como problemas en la contratación de profesores.

— Existe una baja demanda cuando los centros no consiguen ofrecer una imagen atractiva o no saben organizar y dar a conocer cursos y enseñanzas útiles y modernas.

— Existe también una retracción de la demanda de plazas por efecto de la depresión económica que sufren algunas zonas; ello afecta fundamentalmente a los centros situados fuera de la Zona Central.

Estas y otras causas nos llevan a la existencia de esos dos millares y medio de puestos no cubiertos.

La existencia paralela de grave déficit y de plazas no cubiertas es un rasgo que revela la ineficaz planificación que ha venido presidiendo este escalón docente.

MATRÍCULA DE LOS CENTROS DE FORMACION PROFESIONAL SEGUN LAS COMARCAS DE PLANIFICACION EDUCATIVA (1974 - 75)				
Comarcas	(a)	(b)	Diferencias (b) - (a)	
	Matrícula	Capacidad	Déficit	Plazas no cubiertas
1: Tapia	110	210	—	100
2: Luarca	435	920	—	485
3: Cangas del Narcea	136	430	—	294
4: Grado	28	30	—	2
5: Pravia	157	200	—	43
6: Avilés	1.961	1.434	— 527	—
7: Oviedo	2.425	2.597	—	172
8: Gijón	4.309	3.176	—1.133	—
9: Mieres	774	1.340	—	566
10: Langreo	793	1.520	—	727
11: Infiesto	—	—	—	—
12: Cangas de Onís	140	213	—	73
13: Llanes	271	436	—	165
	11.539	12.506	1.660	2.627

Fuente.—Delegación Provincial del M. E. C. (Oviedo).

FORMACION PROFESIONAL

JUAN GARCIA MARIN

Director de la Escuela de Maestría
Industrial de OVIEDO

CONSIDERACIONES PREVIAS

Arduo empeño el tratar de reestructurar el juicio de las gentes en aquellas cuestiones admitidas convencionalmente. Son «dogmas» inamovibles contra los que se estrellarán una y mil veces los razonamientos, la lógica y el sentido de lo conveniente.

Los prejuicios condicionan de tal forma a personas y pueblos que son los determinantes —en gran medida— de su comportamiento social en todo el amplio espectro de la problemática vital. Los actos morales, religiosos, culturales, económicos, etc., estarán fuertemente influidos —cuando no dictados— por el repertorio de «creencias» ancestrales sentidas y profesadas por los individuos.



PRACTICAS DE ELECTRONICA

Esto es válido para todo momento y lugar a pesar de que, aparentemente, corren aires de cambio, contestación y ruptura con el pasado entre la juventud. Se habla, incluso, de la aparición de una contracultura de la que emergerían valores en contraposición a lo tradicional. Personalmente estimo que los contenidos de la protesta de nuestra juventud, tienen más de reaccionarios que de profunda innovación en orden a la instauración de un mundo más justo y racional, ya que su principal factor desencadenante es la irritación que les produce la dificultad que encuentran en alcanzar **puestos de privilegio** a los que aspiraban, como consecuencia de la masificación y la fuerte competencia a la que se ven sometidos. En general su protesta termina tan pronto acceden al estamento ambicionado donde se comportarán en todas sus manifestaciones, como perfectos burgueses.

Quiero decir con todo esto, que el tirón de lo tradicional y de lo «generalmente admitido» es muy fuerte. Que para propiciar un cambio hay que ahormar y modificar los presupuestos mentales que conforman el universo psíquico de las personas. Que dos pueblos con idénticos recursos materiales pueden diferenciarse abismalmente en su progreso, como consecuencia de distintas formas de sentir y pensar. En virtud de todo ello, los problemas de los pueblos son problemas de información y, en definitiva, de cultura.

Se comprende, pues, que una de las más trascendentales tareas que pueda acometer un Estado moderno sea concebir y desarrollar un sistema educativo, por el formidable poder de cambio social que éste comporta.

OBJETIVOS Y PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL

Toda educación ha de tender a tres fines. Uno: propiciar el desarrollo espiritual del individuo poniéndole en condiciones de gozar con plenitud de los valores de la cultura. Dos: su formación práctica y específica que le encaje en el cuerpo social, haciéndole útil a la comunidad en que está inserto; es decir, su formación profesional. Tres: posibilitar el paso a estudios de otra índole y categoría, propiciando tanto futuras reconversiones profesionales, como la promoción a categorías máximas del saber.

La profesionalidad en sus estamentos superiores no se ha de tratar aquí. Con más o menos acierto ha sido tradicionalmente conocida y atendida tanto por los poderes públicos como por la sociedad; si bien más en función del brillo social que reporta la «carrera» que como exigencias de vocación y facultades personales o las necesidades del país.

Las élites detentadoras del poder de decisión han relegado secularmente aquellos campos de la actividad humana que no ambicionaban para sí o su descendencia. Y es así como a una larga serie de puestos de trabajo que cubre la Formación Profesional en sus niveles primarios e intermedios no se les prestó la atención, el reconocimiento y la importancia que reclamaba su valor intrínseco.

Este planteamiento ha generado una escala de valores en la comunidad cuyas consecuencias han resultado altamente perjudiciales, incluso para quienes las provocaron.

La supervivencia de nuestra industria y comercio depende de la competitividad con el extranjero que basa su agresividad y penetración en el desarrollo tecnológico más que en los bajos costos de la mano de obra. Esta tecnología exige disponer de unos cuadros intermedios muy cualificados de los que se carece en gran medida, en contraste con la saturación de cuadros superio-

res a los que se acudía o desdeñaba en base a los atractivos y consideración social a que antes hacíamos referencia.

Ante esta inoperancia, Industrias, Empresas y Servicios reclaman hoy insistentemente la cualificación profesional de la juventud en sus grados uno y dos, ofreciendo a cambio condiciones de trabajo dignas, un nivel de retribuciones muy atractivo y posibilidades de promoción en función directa a su preparación.

El Estado responde a esta acuciante realidad con un planteamiento de la tradicional Formación Profesional potenciándola y ampliándola notablemente. Eso sí con fallos tan «garrafales» como establecer una selección entre quiénes pueden acceder al B.U.P. y quiénes a la F. P., dando la impresión que han de acudir a ésta quienes no están capacitados para **otra vía mejor**. Es el prejuicio ancestral que más arriba denunciábamos y que se coló cual duendecillo de imprenta.

Entrando de lleno en la Formación Profesional de grado uno y dos, y puestos a programar el contenido de estos estudios en orden a dar respuesta a las necesidades concretadas anteriormente, se plantean serias consideraciones.

ESPECIALIZACIÓN

El desmesurado bagaje de conocimientos que precisa el técnico actual, hace imposible la posesión de su conjunto, obligando a una selección en el aprendizaje que conduce a la especialización. Esta especialización puede ser conveniente a la Empresa, pero contemplándola desde el punto de vista del individuo, objeto de esa educación, presenta serias deficiencias en su formación integral. Lo que hacía llamar Ortega «la barbarie del especialista». Es más, a medio y largo plazo, tampoco es solución óptima para la Empresa. La aceleración del cambio hace arcaicas rápidamente las técnicas adquiridas, pues la agresividad competitiva empresarial se basa en gran medida en la capacidad de innovación. Esta exigencia consume una tecnología muy

compleja que se apoya en maquinaria sofisticada que es la que en definitiva ha de manejar el experto. El trabajo del hombre, antes predominantemente manual, tiende hacia la capacidad de comprensión de los procesos de producción y sus mecanismos; una ocupación eminentemente intelectual.

EDUCACION PERMANENTE

La opción es pues una formación de base que desarrolle las capacidades intelectivas del individuo y facultándole para «aprender a aprender» dentro de un continuado proceso de **educación permanente** hacia el que se tiende actualmente. Esta educación permanente aparte de ser respuesta adecuada al momento, es socialmente más justa ya que la igualdad de oportunidades no puede constreñirse a la facilidad inicial de escolarización, sino que ha de prolongarse a lo largo de toda la vida activa; considerando que es la capacidad de adaptación al cambio la que realmente determina el éxito o fracaso personal.

Países con un sistema educativo flexible para la adaptación y asimilación de estas mutaciones, e incluso con capacidad para protagonizarlas, cambian de tal forma el contenido y la programación de las enseñanzas que cada año escolar varían el número e intensidad de sus asignaturas. Materias que ocupaban preferencia en horas, contenido e importancia, dejan sitio a otras nuevas antes auxiliares o inexistentes. En enseñanzas administrativas, por poner un ejemplo, laboriosos y profundos conocimientos de cálculo y contabilidad que exigen el 60 por ciento de la programación, con la automatización de las operaciones, han de ceder su primacía al estudio de proceso y mecanización de datos contables. Las técnicas de prospección de mercados y un sin fin de materias más, desplazan a las anteriores para, a su vez, ser marginadas por otras nuevas.

Esta dinamicidad supone un reto continuado que exige mucho a todos y de forma especial a quienes han de crear

un cuerpo legal con suficientes reflejos de adaptación.

LA RESPUESTA DE LA FORMACION PROFESIONAL

La formación que el alumno recibe en los centros de Formación Profesional —hoy en trance de transformación en Institutos Politécnicos Nacionales— responde de algún modo a estos condicionamientos. No consiste en el adiestramiento manual y rutinario para la adquisición de un «oficio» de aquellos muchachos que «**no sirven o no quieren estudiar**». Los programas incluyen la Tecnología correspondiente a la profesión elegida, Expresión Gráfica o Comunicación, Matemáticas, Física y Química y Ciencias de la Naturaleza. Dentro del Area formativa común, figuran la Lengua, Idioma extranjero, Formación Humanística, Formación Cívico-Social y Política, Religión y Formación Físico-Deportiva. Se practica el sistema de evaluación continua y cada alumno está tutelado por un Profesor-Tutor que personaliza y controla su proceso de aprendizaje.

Una larga serie de actividades extraescolares tales como su participación en el cuadro artístico, confección del periódico escolar, coros, concursos y campeonatos, ajedrez, excursiones y visitas a fábricas y Centros de interés, completan su preparación en todos los órdenes.

La enseñanza es impartida por un cuadro de Profesores con titulación equiparable a la exigida en el B.U.P. y Escuelas Técnicas. En cuanto a los procedimientos didácticos, existe una gran inquietud innovadora. (En este mismo número se informa sobre las serias e interesantes experiencias llevadas a cabo por un grupo de profesores del Centro, demostrativas de la modernidad y eficacia de los métodos.)

Al final de cada período de escolarización, se otorga un título oficial, con validez académica, necesario para ocupar determinados puestos de trabajos, que a su vez habilita para proseguir estudios superiores.

Todo ello evidencia las sensibles diferencias entre la actual Formación Profesional, y las antiguas Escuelas Elementales de Trabajo, que para muchos siguen siendo aún nuestros Centros.

JUSTIFICACION

Urge crear una nueva imagen social de la Formación Profesional con objeto de hacerla más atractiva a los jóvenes encauzándolos hacia esta enseñanza que es la que realmente demanda el país y es solución a las necesidades de los sectores productivos. La mentalización es un factor al que se ha de prestar la máxima atención y prioridad, en la seguridad de que creadas las condiciones ambientales precisas se estará más cerca de las soluciones.

Estas consideraciones van dirigidas de forma muy especial a padres y educadores con responsabilidad sobre la orientación de las nuevas promociones de jóvenes. Contribuir a concienciarlos sobre la realidad empresarial y económica del país y su incidencia sobre la demanda de profesionales. Tratar de desterrar unos esquemas condicionantes desviados de la realidad y finalmente mostrar la garantía de enseñanza que se imparte en los Centros de Formación Profesional.

En definitiva colaborar de alguna forma para que los jóvenes a la hora

transcendente de elegir camino de futuro, lo hagan llevados de la vocación, de sus aptitudes personales y de una información lo más realista posible.

No se trata, en modo alguno, de fomentar la matrícula de nuestra Escuela. Hay saturación de alumnos y para el próximo curso tendremos que practicar algún método selectivo por falta material de espacio.

ORIENTACION DE FUTURO

El Estado y la iniciativa privada han de realizar un rápido y gran esfuerzo en la habilitación de nuevos Centros. La sociedad debe responder arrinconando juicios y conceptos que tuvieron su motivación pero que hoy, en un contexto económico-cultural radicalmente distinto, no tienen fundamento.

En Oviedo deben ser creados Centros, oficiales o privados, para impartir aquellas profesiones que tienen fuerte demanda, como pueden ser la Rama Sanitaria en su profesión de Auxiliar o Técnicos Especialistas de Clínica, Automoción, Imagen y Sonido, Rama Química, Moda y Confección y Peluquería y Estética.

La Ciudad dispondría así de un amplio abanico de especialidades por las que encauzar la vocación de muchos de sus jóvenes.



ENSEÑANZAS ADMINISTRATIVAS: SALA DE MECANOGRAFIA

Los trabajos y los días.

La enseñanza es un trabajo que se va desgranando día a día.

¿Cómo asignar a cada día y a cada materia su correspondiente trabajo?

En esta necesaria tarea de

programación, Anaya no deja solos a los profesores.

Por eso en nuestras Guías del Profesor incluimos una programación de cada unidad.

Una orientación para cada materia, elaborada con criterios

pedagógicos, en función de la edad del niño y de la dificultad del tema.

Para que cada trabajo tenga su día. Y de cada día resulte un mejor trabajo.

anaya. Su programa de enseñanza.





ACTIVIDADES DEL I. C. E.

PREVISIONES PARA EL MES DE JULIO

UNIVERSIDAD DE VERANO. LEON-GIJON. JULIO, 1975

CURSOS PARA PROFESORES DE E.G.B.

Cursos	Fecha	Lugar
1. Lingüística y metodología del Francés	1 -17	Gijón
2. Lingüística y metodología del Inglés	1 -17	León
3. Didáctica de las Ciencias Sociales	1 -12	Gijón
4. Didáctica de las Matemáticas	1 -12	León
5. Educación Musical	1 -12	León
6. Técnicas de expresión plástica	1 -12	Gijón
7. Diagnóstico de los deficientes mentales	1 -12	Gijón
8. Tecnología educativa	14-24	Gijón
9. Técnicas de expresión en educación preescolar	19-24	Gijón
10. Tratamiento educativo de las dislexias	14-24	Gijón

CURSOS PARA PROFESORES DE BACHILLERATO

Cursos	Fecha	Lugar
1. Cursos para la obtención del CAP	1 -15	Gijón
2. Didáctica de la Lengua Española	16-24	Gijón

CURSOS PARA PROFESORES DE FORMACION PROFESIONAL

Cursos	Fecha	Lugar
1. Curso de Actualización Pedagógica	1 -24	Gijón

SEMINARIOS ESPECIALES

Cursos	Fecha	Lugar
1. Seminario sobre innovaciones educativas	14-27	Gijón
2. Seminario sobre evaluación de textos didácticos	7 -11	Gijón
3. Seminario sobre organización de Centros de Bachillerato	14-17	Gijón

AGUSTIN ESCOLANO BENITO, DIRECTOR ADJUNTO DEL I.C.E.,
PROFESOR AGREGADO DE UNIVERSIDAD

Con sincera satisfacción publicamos el triunfo con que ha subrayado las recientes oposiciones a la asignatura «Introducción a las Ciencias de la Educación», de la Universidad Autónoma de Barcelona, nuestro entrañable amigo y compañero, Agustín Escolano Benito, director adjunto del ICE de esta Universidad ovetense.

No hace falta buscar calificativos ni poner énfasis especial al dar la noticia.

El «curriculum» del doctor Escolano no por apretado, a fuer de juventud, es menos denso de contenidos.

Por otra parte, sus muchas publicaciones en editoriales dedicadas a la enseñanza primaria, sus densos y bien trabados artículos en revistas del campo pedagógico, sus colaboraciones continuas en nuestra «Aula Abierta» y, sobre todo, sus acertadas iniciativas y orientaciones a lo largo de estos últimos años, en que el ICE ha desarrollado una múltiple actividad, le han hecho acreedor al doctor Escolano Benito al título de mentor y guía competente en los campos de las Ciencias y de las Técnicas de la Educación, alma de la renovación de la enseñanza en todos los niveles de la educación nacional.

ENCUESTA

SOBRE LA ORDEN RECIENTE QUE REGULA EL PLAN DE ESTUDIOS DEL BACHILLERATO Y EL CURSO DE ORIENTACION UNIVERSITARIA

El B. O. del E., n.º 38, de 13 de febrero de 1975, publicó el Decreto 160/1975 de fecha 23 de enero del mismo año, por el que se aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato.

Una Orden de 22 de marzo de 1975 (B. O. E. n.º 93, de 18 de abril) desarrolla el citado Decreto, al mismo tiempo que regula el Curso de Orientación Universitaria.

Dada la trascendencia del tema en el ámbito nacional de la educación, así como la grave responsabilidad que incumbe al profesorado de la Enseñanza Media, que ha de llevar a efecto su

contenido, y en particular a los Catedráticos de Instituto, máximos representantes cualificados de la enseñanza oficial, hemos considerado oportuno solicitar unas contestaciones a dos preguntas, la primera de carácter general, respecto a los nuevos estudios medios, y la segunda dirigida exclusivamente al enjuiciamiento de los contenidos de algunas asignaturas y a la metodología propugnada oficialmente a lo largo del Bachillerato.

Antes de formularlas, agradecemos a los Catedráticos encuestados y a los Seminarios didácticos que dirigen, la atención de sus respuestas.

PREGUNTAS:

1.^a—¿Cuál es su opinión sobre la nueva estructuración del Plan de Estudios del Bachillerato y sobre la regulación del Curso de Orientación Universitaria, teniendo en cuenta sus relaciones con el nivel de la E.G.B. y con los estudios universitarios?

2.^a—¿Qué juicio le merece la determinación de los contenidos y la de las orientaciones metodológicas de su asignatura, dentro del horario fijado para la misma?

ADELA PALACIOS

Catedrática de Lengua y Literatura españolas del Instituto Nacional de San Lázaro (Oviedo)

1.^a La pregunta encierra múltiples respuestas. Sin embargo, nos ceñiremos a lo estrictamente necesario y seremos breves.

a) La nueva estructuración del plan de estudios del Bachillerato es la consecuencia lógica de sus relaciones con los niveles educacionales de E.G.B. y Universitaria. Constreñida la Enseñanza Media por ambos, el resultado es un apretado mosaico, sin cohesión, en donde quizá falte el elemento esencial, el pedagógico. El acoplamiento de tantas materias en sólo tres cursos produce falta de continuidad en el estudio de la mayor parte de las mismas y se producen, además, hechos tan sorprendentes como, por ejemplo, que se dediquen tres horas semanales al Dibujo en todo el Bachiller y no exista en el C.O.U. No hay que olvidar que el dibujo en la vida actual es muy importante, tanto si se va a proseguir una carrera universitaria, como técnica. Es más, muchos bachilleres que no acceden a estudios superiores se dedican a múltiples actividades para las cuales el dibujo es fundamental: publicidad, delineantes, diseñadores de todo tipo, etc.

b) C.O.U.—Más que un Curso de Orientación Didáctica ha resultado un 7.^o curso, en el cual la posibilidad de opción casi queda reducida a Ciencias o Letras, como antes. Hay, pues, una regresión.

2.^a Contenidos y metodología de Lengua y Literatura Españolas.

a) Primer curso:

1.^o—Orientaciones metodológicas. Muy acertadas.

2.^o—Contenidos:

a) Excesivamente teóricos.

b) Reiterativos en varios de sus enunciados.

c) Demasiado amplios.

d) Contradictorios respecto a las orientaciones metodológicas propuestas.

Hay que advertir que nos parecen interesantes los temas propuestos, pero la materia que contienen es excesiva para un solo curso escolar, y de aquí nace la contradicción apuntada. Si «el área del lenguaje tiende a ampliar la capacidad de expresión y comprensión del alumno» y si «la finalidad de la enseñanza de la lengua y la literatura en el primer curso es aumentar la competencia lingüística», «la formación de la sensibilidad y de la capacidad de la percepción de los valores estéticos por medio del conocimiento y uso activo de los recursos expresivos de la lengua», etc., el exceso teórico del cuestionario imposibilita su realización práctica y, en consecuencia, destruye la finalidad de la enseñanza de la lengua.

b) 2.º y 3.º cursos:

1.º—Orientaciones metodológicas. Bien enfocadas, aunque adolecen de abarcar demasiado.

2.º—Contenidos. Desbordan por todos los lados.

La orientación metodológica es impecable, pero tiene un fallo fundamental: La materia propuesta es tan extensa que difícilmente se puede ahondar en ella. «El que mucho abarca poco aprieta». El pretender que unos alumnos, con ayuda del profesor, puedan analizar y comprender desde el Poema de Mío Cid hasta Blas de Otero, pasando por La Celestina, el Romancero, Cervantes, Shakespeare, el teatro del Siglo de Oro, Bécquer, Borges, Neruda, etc., etc., sea desde el punto de vista predominantemente histórico-literario (2.º curso), sea desde el sociológico y literario (3.º curso), es una utopía; es colocarse de espaldas a la realidad.

Para interpretar una obra literaria de cualquier época, hace falta sensibilidad, gran madurez intelectual y una cultura muy amplia en muy diversas ramas del saber. Y todo esto no se adquiere de la noche a la mañana, sino que es el resultado de un proceso largo, de muchos años de dedicación al estudio. ¿Cómo un adolescente va a asimilar todo ello en un curso? Es im-

posible. Lo más que podrá hacer es repetir algo de lo que explique el profesor o diga el libro de texto. Pero esto no es aprender a interpretar una obra literaria; ni mucho menos ayudar a «despertar la sensibilidad» del alumno. Muy al contrario; el exceso de materia es tal, que producirá indigestión.

A nuestro juicio, si en lugar de abarcar un tan extenso período literario—el mismo para los dos cursos, aunque con distinto enfoque—, se hubiese partido en dos, para ser estudiadas desde los más diversos puntos de vista cada una de las partes en los dos años consecutivos, los resultados serían óptimos. A esto podrá objetarse que el tercer curso de literatura española es optativo y, por lo tanto, los alumnos que no eligiesen esta materia llegarían en sus conocimientos literarios sólo hasta Cervantes, por ejemplo. Pues bien merecería la pena correr ese riesgo, entre otras cosas porque es un riesgo muy relativo. Lo bien aprendido sirve para siempre, y como no se trata de memorizar sino de ser capaz de desentrañar y comprender, el camino quedará abierto para asimilar lo desconocido en cualquier momento que se desease. Esto daría mejores resultados que pretender abarcar lo imposible.

Seminario de Lengua y Literatura Española.

CARMEN FAUSTE

Catedrática de Francés del Instituto Nacional «Alfonso II» de Oviedo

Referente a la nueva estructuración del plan de estudios del Bachillerato este Seminario Didáctico opina:

El nuevo Bachillerato está estructurado sobre una base relativamente corta. A nuestro parecer, el alumno debería de iniciar sus estudios de Enseñanza Media por lo menos dos años antes de los previstos en la ley. En el aprendizaje de las Lenguas Modernas, y dado que en la nueva etapa —supera-

da la E.G.B.— el alumno puede comenzar un nuevo idioma moderno distinto al cursado en esa etapa de E.G.B. a la edad propuesta por el Ministerio para iniciar el Bachillerato, el alumno, de acuerdo con los imperativos de la fisiología cerebral, no puede aprender ya directamente las nuevas lenguas sin interponer las unidades lingüísticas de la lengua materna.

El cerebro se vuelve rígido para el

aprendizaje de las lenguas antes de dicha edad.

Nos parece correcta la regulación del Curso de Orientación Universitaria pero en lo referente a las pruebas de acceso a las Facultades, este Seminario disiente sobre la supresión del Idioma Moderno en dichas pruebas de selectividad por las siguientes razones:

1.^a Al no tener un objetivo inmediato el alumno pierde interés por la asignatura, dedicando más atención a otras materias.

2.^a La razón aducida en la orden de 9 de enero de 1975 por la que se desarrolla el Decreto de 20 de diciembre, sobre pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades y Escuelas Técnicas que dice: «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**», no nos parece consistente.

Si el alumno ha tenido una formación seria, sea cual sea su condición social, puede superar con éxito cualquier prueba impuesta. ¿No va esta razón en detrimento de la capacidad preparadora del profesorado de Lenguas Modernas.?

En cuanto a la determinación de contenidos, de las orientaciones metodológicas y del horario nos parecen excelentes para la buena formación del alumno.

ALEJANDRO MIERES BUSTILLO

Catedrático de Dibujo en el Instituto «Jovellanos» de Gijón

1.^a Mi opinión es totalmente negativa. Creo que el Bachillerato Unificado Polivalente y precisamente por lo de Polivalente, debiera atender a una formación humana más profunda y más rica en posibilidades germinativas futuras. La impresión de conjunto es que lo que se pretende es dotar a los alumnos de unos medios intelectuales que les convierta en útiles humanos al servicio de una sociedad cuyos casi únicos objetivos parecen ser la producción de unos bienes de consumo y la consumición inmediata de esos bienes. Han sido olvidadas o muy reducidas aquellas áreas de conocimientos o de disciplinas culturales cuya principal función es la formación de la inteligencia humana, de la imaginación y de la creatividad, que a la larga, serán las que realmente enriquezcan al hombre en la plenitud de sus posibilidades de confortabilidad y de pensamiento.

Aunque su contenido es el que corresponde a la edad de los alumnos, teniendo en cuenta sus relaciones con el nivel de E.G.B. y en el caso concreto de la asignatura Dibujo, el haber sido reducido su espacio y su tiempo a un solo curso y sabiendo, como sabemos todos, que no se cumplirá nada o casi nada de lo planificado en esta asignatura en E.G.B., el contenido y el nivel es demasiado alto. Por estas mismas razones es bajo en relación al nivel que debieran alcanzar los estudiantes durante sus estudios en Bachillerato, si gan o no estudios superiores.

2.^a Los contenidos y la orientación de la asignatura son utópicos. Esto se comprende fácilmente si pensamos que se pretende (?) conseguir en un solo curso más de lo que antes se conseguía o se pretendía conseguir en tres. Si a esto añadimos la necesidad im-

prescindible en esta asignatura de ejercicios prácticos, llegaremos a la conclusión de que quienes sean conscientes de cuanto hemos apuntado, comprenderán que el contenido del curso y el tiempo a él dedicado son datos que nunca concordarán con la realidad de una enseñanza formativa, eficaz, verídica, y esto lo sabe cualquier profesor de dibujo y lo sabe también aquel que sin serlo tenga un poco de sentido común o de buena intención.

Esta falta de concordancia entre un plan utópico, por el tiempo dedicado a su desarrollo, y la realidad de su enseñanza, nos coloca a todos en una posición de irresponsabilidad y de ineficacia.

Creo sinceramente que mientras la enseñanza no se desarrolle en una estructura democrática, la confusión y la decadencia de nuestra enseñanza serán cada vez más evidentes.

FLORENCIO FRIERA SUAREZ

Catedrático de Geografía e Historia del Instituto «Jerónimo González» de Sama de Langreo

1.^a En base al Decreto del 23 de enero de 1975 la reciente Orden del 22 de marzo establece la nueva estructura del Bachillerato y regula el Curso de Orientación Universitaria. Falta aún por aparecer el Decreto Orgánico de Centros con la reglamentación precisa para el Bachillerato. Esperamos, pues, un nuevo documento sobre esta problemática.

Digo problemática porque todas estas disposiciones legales se dan sobre unos problemas de fondo: un llamado B.U.P. de tres años de duración, que se iniciará el curso próximo y un C.O.U., que se implantó antes que el nuevo Bachillerato. Nos parecen errores surgidos en primer lugar de la política educativa. Un bachillerato de tres años contrasta con la duración que en otros países tiene este nivel educativo, piedra angular en el desarrollo cultural de una sociedad. Así, en la actual estructura desaparecen prácticamente algunas materias eminentemente formativas, otras quedan con preocupantes taras, el número de horas es elevado y no sé cómo podrán cumplirse los artículos 12, 15 y 16, que vagamente hablan de la interesante labor de seminarios y cursillos organizados por los centros. Por otra parte, ¿qué va a pasar con los sábados?, y, ¿con el Bachillerato nocturno?, y, ¿los problemas de la

heterogeneidad de los alumnos que acceden al Bachillerato se coordinan con la cierta homogeneidad exigida por la Universidad al terminar el C.O.U.?, y, ¿por qué la Universidad no cumplió la legislación del C.O.U., inhibiéndose, y ahora la ha modificado?

Quisiera finalmente, en estas breves notas, con criterio de profesor de Historia, recordar el plan de estudios de Villalobos o las palabras de Laín Entralgo «para mí el Bachillerato debe ser unitario, durante siete años mejor que seis, etc.» (en «Homenaje a Aranguren» **Revista de Occidente**, Madrid, 1972 pág. 199). Asimismo indicamos que no somos responsables de este plan de estudios, pero sí como profesionales con entusiasmo por la enseñanza, pese a todo hacer cuanto esté en nuestras manos para dar a la sociedad lo que nos exige. La pérdida de la calidad y rendimiento de la enseñanza nos preocupa enormemente.

2.^a—Dentro del panorama general de la Historia y la Geografía han salido menos malparadas que otras asignaturas. Pero, al tener que limitarse al horario fijado para ellas, mi juicio no puede resultar muy positivo. No parecen suficientes cuatro horas semanales para desarrollar todo un curso de Historia General de las civilizaciones,

en primero. Lo mismo podemos decir para tercer curso, que trata de la Geografía y la Historia de España. Ello quizás pueda condicionar a que algunos busquen la solución de no dar toda la materia programada. Problema de gran importancia que repercute en la formación del alumno, máxime cuando la escalada del movimiento estudiantil empieza a llegar a los Institutos. Por otra parte esto se agrava, porque dentro de esos contenidos y horarios figura algo de la Historia del Arte. Si se dispusiera de más tiempo nada diríamos en contra de tal hecho, pero el problema está ahí: por si fuera poco, esta materia no aparece entre las optativas del nuevo C. O. U. Nada hay tampoco sobre cuestiones de Historia y Geografía local, a las que hoy día se las considera tan necesarias. Asimismo, tampoco aparece en esta área la Geografía Física, lo cual exigirá, sólo como paliativo, una labor especial de coordinación con Ciencias Naturales y un planteamiento **realista**, como en otros aspectos, de la necesaria interdisciplinaridad.

Sin ópticas radicales en el caso del primer curso, la delimitación de los contenidos e indicaciones metodológicas es aceptable, prescindiendo de cuestiones de matiz y de horarios. Se ha efectuado un intento de modernización y aplicación del estudio histórico a los tiempos actuales. En general se ha buscado una periodización basada en la larga duración y en unidades espaciales. La inspiración ha partido de la Escuela Francesa y particularmente de Braudel. En cuanto a esta idea motivadora estamos de completo acuerdo con ella. Otra cuestión más compleja y crítica es cómo aparecen los distintos enunciados y las modificaciones a los programas presentados por comisiones, convocadas de una manera un tanto especial. Finalmente no está de más indicar que la aparición de estos programas en el Boletín Oficial del Estado del 18 de abril de 1975 sorprende en relación con la disposición transitoria 1.^a (Libros de texto y material didáctico presentados antes del 1 de junio).

RAFAEL SIMANCAS PEREZ

Catedrático de Ciencias Naturales del Instituto Nacional de Enseñanza Media de Pola de Siero

1.^a En primer lugar, al comparar los contenidos de las asignaturas del 8.^o curso de E.G.B. resulta que en el 1.^o de B.U.B. se tiene que repetir mucho de lo que ya se trató en 8.^o, sin posibilidad de darlo a mayor nivel por falta de base general (por ejemplo, sin conocimientos de física, poco más de lo que se explica en 8.^o sobre el origen del Universo, se puede ampliar en 1.^o).

En las asignaturas experimentales es IMPOSIBLE llevar a cabo las prácticas en 1 hora: debería de, aún conservándose el total, programarse un día con 2 horas seguidas para este fin. (Experimentalmente, en el curso 1975, en el INEM de Pola de Siero en la asignatura de Ciencias Naturales se

impartió un día de la semana con dos horas, para prácticas, limitando a 4 los días de clase. En principio los resultados, tanto para el profesorado como para los alumnos, son óptimos).

Con respecto a las horas de clase, en 1.^o con 9 asignaturas y 33 horas; en 2.^o también con 9 asignaturas y 33 horas y en 3.^o con 10-11 asignaturas y 33-36 horas, resulta que, a nuestro parecer, se ha recargado demasiado el tiempo que el alumno debe dedicar al Centro para una gran diversidad de materias: ¿no es esto volver a que sea más importante la cantidad de los conocimientos que la calidad de los mismos? Al ganar un año la enseñanza media, ¿no sería mejor limitar el número

de asignaturas por curso, dando más profundidad a las materias?

En los cursos 1.^o y 2.^o, ¿no sería más conveniente que el alumno estudiara la Geografía **antes** que la Historia? De este modo al estudiar la segunda de estas asignaturas, se situaría al hombre y a sus acontecimientos en lugares conocidos, relacionando de este modo al hombre con su entorno.

2.^a En general se habla de Física-Química y Biología-Geología como dos asignaturas. La realidad HOY es que existen límites definidos, siendo en muchos casos totalmente independientes una de la otra y sin ninguna conexión, particularmente en el caso de la Biología-Geología, resultando que **ADEMAS** en las Facultades se ha tendido a **SEPARARLAS** cada vez más (como es lógico) existiendo alumnos de Biología que no estudian una sola asignatura de Geología y viceversa. Si se ha separado en el Bachillerato la Historia de la Geografía, ¿no sería necesario hacer lo mismo con estas asignaturas? ¿Están realmente preparados los Licenciados en Biología y en Geología (**no en Naturales**) para impartir ambas disciplinas y **PONERSE AL DIA EN LOS ADELANTOS DE ESTAS CIENCIAS**? Creemos que no. Quizás sea este el aspecto que consideramos más negativo del nuevo bachillerato.

Siguiendo con las Ciencias Natura-

les, mejor dicho, con la Biología-Geología, además de su separación, consideramos que los programas son extensísimos, mientras que los temarios son muy aceptables. También, para los programas, notamos que, sobre todo para tercero, no se siguió la orientación recomendada por la Comisión de Especialistas que convocó el Ministerio para su asesoramiento, habiéndose mantenido una Geología, más descriptiva que experimental y una Biología que, con 18 unidades de 38, dedicadas a la descripción de los distintos grupos de animales y plantas no permite el estudio más a fondo de las cuestiones de carácter general, de biología molecular, moderna, de genética, de ecología, etc., lo que se hubiera podido lograr si la sistemática se reduce a unas «tablas» o «enclaves» que el alumno pudiera consultar cuando necesitase información sobre un grupo o animal o planta en particular. Creemos que de este modo se ganaría en **FORMACION** para el alumno.

Finalmente, aunque ya lo hemos indicado, sería necesario poder dedicar mucho más tiempo a la experimentación, para que el alumno llegara a la teoría por sí solo, pero para eso se necesitan medios materiales, tiempo de preparación para el Profesor y alumnos menos agobiados de tiempo de lo que lo estarán con las 33 horas de clase semanales.

En el próximo número correspondiente al mes de septiembre se publicarán nuevas contestaciones a la presente ENCUESTA.



DURANTE EL CURSO ESCOLAR

Alumnos con dificultades de aprendizaje; pueden utilizar esta serie como material alternativo complementario de los textos básicos en el estudio de conceptos que ofrecen especial dificultad.

Alumnos que han de efectuar la recuperación de determinado sector dentro de una materia, por haber sido negativa la evaluación parcial.

Alumnos que por cualquier motivo (viaje, enfermedad, etc.) han de ausentarse del colegio durante cierto período de tiempo.

DURANTE LAS VACACIONES

Alumnos rápidos o bien dotados que pueden avanzar por sí mismos en determinados aspectos del «curriculum».

Alumnos que, habiendo superado el curso escolar, deben reforzar o mantener los objetivos ya alcanzados.

Alumnos necesitados de recuperación por no haber superado satisfactoriamente las pruebas de evaluación de fin de curso.

MODULOS DE ENSEÑANZA PROGRAMADA E.G.B.

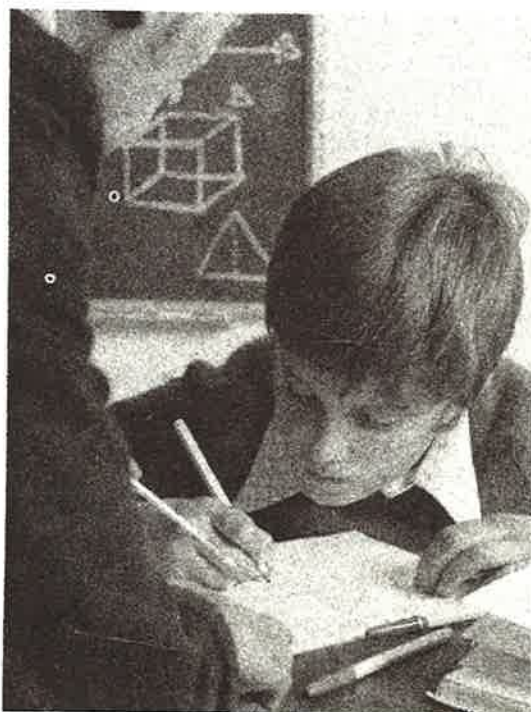


25 módulos de las áreas de lenguaje y matemática de 4º a 8º de E.G.B.

solicite información a:



santillana s.a. de ediciones
elfo 32-madrid 27/telf 403 4000



OTRAS ACTIVIDADES

UNA EXPERIENCIA EN FORMACION PROFESIONAL METODO INTEGRAL DIALOGO - EDUCATIVO (M. I. D. E.)

Francisco Javier Gutiérrez Somohano,
Pablo Espino González, profesores de
la Escuela de Maestría Industrial de
Oviedo.

Nuestro deseo con esta nota informativa, es dar a conocer a los lectores de AULA ABIERTA, la realidad docente de los profesores de Formación Profesional y de todas nuestras inquietudes dirigidas hacia una nueva forma de la enseñanza, consonante en su totalidad, con la sociedad actual, y canalizadas hacia la creación de un nuevo Método Integral Diálogo - Educativo (M. I. D. E.) que redunde directamente en el alumno y mejore la interacción de éste con el profesor.

Perseguimos la idea central enunciada por el Decreto 995/1974 sobre Ordenación de la Formación Profesional, ligado totalmente a la Ley General de Educación, consistente en la formación integral del alumno, futuro profesional, en toda la extensión de la palabra educación.

Nuestro caballo de batalla fue el aunar las tres partes primordiales de una formación integral: **Participación, Diálogo y Razonamiento**, dirigidos a la creación de un nuevo método de enseñanza, M. I. D. E., que nos apartara de la frialdad de los métodos tradicionales, carentes de interacción alumno - profesor y de acercamiento humano de los mismos. Este proceso fue lento, debido a la incredulidad e inercia, por parte del alumno, de poder expresar en todo momento su riqueza de conocimientos, valores humanos e ideas nuevas. Pesaba fuertemente la estructura tradicional de la figura del profesor y de su entorno autoritario y existía en el alumno la duda de que esta forma democrática de expresión en toda su amplitud, se convirtiera, en un período corto de

tiempo, en una regresión a los momentos iniciales.

El método de enseñanza M. I. D. E., está compuesto de dos tipos de sesiones: sesión de conocimientos y sesión de aplicación de conocimientos. El número de sesiones depende de los objetivos programados. En ambas sesiones un alumno, democráticamente elegido y rotativo en su cargo, observa todas las incidencias, y al finalizar, da conocimiento de todas las anotaciones tomadas, que serán seguidas de un pequeño coloquio.

Sólo en la sesión de aplicación de conocimientos desaparece la figura del profesor, como director, y aparece en su lugar un alumno, también democráticamente elegido y con cargo asimismo rotativo, que moderará la participación de sus compañeros. Todos los problemas realizados en estas sesiones son creados y razonados por el alumno, después de haber realizado unos problemas-tipo, tomando como base los textos-consulta.

El profesor, al mismo tiempo que se desarrolla la sesión anteriormente citada, ha de cumplimentar la hoja de evaluación continua de rendimientos, que es la base para conocer en todo momento la evaluación de cada alumno, sesión a sesión.

No se ha de olvidar que antes de dar por finalizada la sesión, el profesor debe realizar una recapitulación a nivel de conocimientos, aprovechando los problemas resueltos.

Como final diremos que esta forma

de enseñanza, que nació de una necesidad de compenetración de alumno-profesor, nos ha enriquecido a ambos en muchos aspectos, que no son únicamente los conocimientos, sino una unión entre ambos dirigida hacia una formación integral del alumno en los aspectos humano y científico.

Hemos de agradecer la colaboración de la Dirección de la Escuela de Maes-

tría Industrial de Oviedo, que nos ha animado a continuar en nuestra experiencia, así como al I. C. E. de OVIEDO que nos presta todo tipo de colaboración. No podemos olvidar la colaboración de los alumnos de 2.º y 3.º de Oficialía Industrial, que en todo momento nos han dado la pauta a seguir y han enriquecido con sus ideas este método que entre todos hemos intentado crear.

RAMAS Y PROFESIONES DEL PRIMER GRADO DE FORMACION PROFESIONAL

Rama.—ADMINISTRATIVA Y COMERCIAL

Profesiones:

1. Administrativos.
2. Secretariado.
3. Comercial.

Rama.—DELINEACION

Profesiones:

1. Delineante.

Rama.—AUTOMOCION

Profesiones:

1. Mecánica del automóvil.
2. Electricidad del automóvil.

Rama.—MODA Y CONFECCION

Profesiones:

1. Moda y confección.

Rama.—HOSTELERIA Y TURISMO.

Profesiones:

1. Cocina.
2. Regiduría de pisos.
3. Servicios.

Rama.—HOGAR

Profesiones:

1. Hogar.

Rama.—PIEL

Profesiones:

1. Modelista-patronista cortador.
2. Preparado-aparado.
3. Zapatero-troquelador.

Rama.—MADERA

Profesiones:

1. Madera.

Rama.—MINERA

Profesiones:

1. Minero-cantero.
2. Minero-exterior.

Rama.—METAL

Profesiones:

1. Mecánica.
2. Construcciones metálicas.

Rama.—SANITARIA

Profesiones:

1. Clínica.

Rama.—TEXTIL

Profesiones:

1. Textil.

Rama.—QUIMICA

Profesiones:

1. Operador de laboratorio.

2. Operador de Planta.

Rama.—AGRARIA

Profesiones:

1. Explotaciones Agropecuarias.
2. Explotaciones Agrícolas extensivas.
3. Explotaciones intensivas.
4. Explotaciones Ganaderas sin tierra.
5. Forestal.
6. Mecánica Agrícola.
7. Economía Familiar rural.

Rama.—ELECTRICIDAD

Profesiones:

1. Electricidad.
2. Electrónica.

Rama.—MARITIMO PESQUERA

Profesiones:

1. Máquinas.
2. Puente y cubierta de pesca.
4. Electricidad.
5. Radio.
6. Actividades subacuáticas.
7. Fonda.

Rama.—VIDRIO Y CERAMICA.

Profesiones:

1. Vidrio industrial.
2. Cerámica industrial.

Rama.—IMAGEN Y SONIDO.

Profesiones:

1. Imagen y sonido.

Rama.—CONSTRUCCION Y OBRAS

Profesiones:

1. Albañilería.
2. Piedra y mármol.
3. Portlandista.
4. Hormigón armado.
5. Techador.
6. Máquinas fijas y móviles.

Rama.—ARTES GRAFICAS.

Profesiones:

1. Composición.
2. Reproducción fotomecánica.
3. Impresión.
4. Encuadernación.

Nota.—El segundo grado de Formación Profesional se está programando en estos momentos. Sus profesiones serán algo más diversificadas que las del primero.

EDITORIAL LUIS VIVES

**LA IMAGEN REAL DE LOS PLANES DE ENSEÑANZA EN LAS
DISTINTAS FASES EDUCATIVAS**

- EDUCACION PREESCOLAR
- EDUCACION GENERAL BASICA
- BACHILLERATO UNIFICADO
- FORMACION PROFESIONAL

TEXTOS EDELVIVES

- PARA TODOS LOS NIVELES
- PARA TODAS LAS AREAS
- PARA LAS RAMAS PROFESIONALES

ELABORADOS EN EQUIPO

- POR EXPERTOS EN CADA MATERIA
- PROFESIONALES DE LA ENSEÑANZA
- CON TITULACION ADECUADA

COORDINACION

- DON JUAN MANUEL MORENO GARCIA
- DON FEDERICO GOMEZ RODRIGUEZ DE CASTRO
- DON MANUEL CRIADO DE VAL
- DON DAVID SEBASTIAN GARCIA

SERVIMOS MUESTRAS AL 50 %

SOLICITE NUESTRO «DOCUMENTO INFORMATIVO»

EDITORIAL LUIS VIVES

Apartado 387 · Teléf. 344100 · ZARAGOZA

RELACION DE CENTROS OFICIALES DE FORMACION PROFESIONAL DE OVIEDO Y PROVINCIA, EN LA QUE SE SEÑALAN LOS CENTROS ADSCRITOS Y LAS ESPECIALIDADES QUE SE IMPARTEN

ESCUELA MAESTRIA INDUSTRIAL DE OVIEDO

Especialidades:

Ajustador, Tornero, Fresador, Instalador, Bobinador, Delineante Industrial, Electrónico Industrial y Auxiliar Administrativo.

CENTROS ADSCRITOS

FUNDACION MASAVEU

Especialidades:

Formación Profesional 1.º Grado - Auxiliar Administrativo.

Oficialía - Ajustador, Tornero y Fresador.

Maestría Industrial - Instalador Montador y Bobinador Montador.

FABRICA DE ARMAS

Oficialía - Ajustador Tornero y Fresador.

COLEGIO PROVINCIAL NARANCO

Oficialía - Ajustador, Tornero y Fresador.

PEÑAVERA

Mecánica del Automóvil.

ACADEMIA LLANA

Formación Profesional 1.º Grado - Auxiliar Administrativo.

NOREÑA

Ajustador, Tornero y Fresador.

CANGAS DE ONIS

Centro de Capacitación Agraria.

LUCES-COLUNGA

Centro de Capacitación Agraria.

COLEGIO AMOR MISERICORDIOSO

Auxiliar Administrativo, Moda y Confección.

COLEGIO MANUEL SUAREZ DE NAVIA

Metal, Electricidad y Administrativa.

ESCUELA MAESTRIA INDUSTRIAL DE GIJON

Especialidades:

Ajustador, Tornero, Fresador, Soldador Chapista, Calderero, Instalador Montador, Bobinador Montador, Electrónica, Mecánica del Automóvil, Electricista del Automóvil, Delineante Industrial, Delineante de Construcción y Primer Grado: Auxiliar Administrativo.

CENTROS ADSCRITOS

ARRIONDAS

Centro Capacitación Agraria.

CORIAS

Ajustador, Tornero y Fresador.

M. IMACULADA L. VICUÑA GIJON

Auxiliar Administrativo.

PATRONATO SAN JOSE GIJON

Auxiliar Administrativo.

VIRGEN MEDIADORA GIJON

Auxiliar Administrativo.

RECONOCIDOS

UNIVERSIDAD LABORAL

Torno, Ajuste y Fresa.

FUNDACION REVILLAGIGEDO

Torno, Ajuste y Fresa, Soldador Calderero Electrónico.

ESCUELA MAESTRIA INDUSTRIAL DE AVILES

Especialidades:

Ajustador, Tornero, Fresador, Forjador-Cerrajero, Soldador, Chapista, Calderero, Modelista, Fundidor, Instalador Montador, Bobinador - Montador, Ebanista-Carpintero, Químico Laboratorio, Químico de la Industria, Delineante Industrial, Delineante Construcción, Administrativo.

CENTROS ADSCRITOS

SANTA BARBARA-SOTO DEL BARCO

Auxiliar Administrativo.

AUREO FERNANDEZ AVILA-AVILES

Oficialía: Ajuste, Torno y Fresa, Siderometalúrgico y Electrónico.

ESCUELA MAESTRIA INDUSTRIAL DE MIERES

Especialidades:

Ajustador, Tornero, Fresador, Instalador Montador y Bobinador Montador.

CENTROS ADSCRITOS

NTRA. SRA. DEL PILAR DE POLA DE LENA.

Auxiliar Administrativo y Electricista.

ESCUELA MAESTRIA INDUSTRIAL DE LA FELGUERA

Especialidades:

Ajustador, Tornero, Fresador, Soldador Chapista, Calderero, Modelista, Fundidor, Instalador Montador y Bobinador Montador Delineación.

CENTROS ADSCRITOS

NTRA. SRA. DEL ROSARIO SAMA DE LANGREO

Auxiliar Administrativo.

ESCUELA APRENDIZAJE INDUSTRIAL DE LUARCA

Especialidades:

Ajustador, Tornero, Fresador, Instalador Montador y Primer Grado: Auxiliar Administrativo.

CENTROS ADSCRITOS

CENTRO EXTENSION AGRARIA DE LUARCA

Agricultor.

CENTRO EXTENSION AGRARIA DE NAVIA
Agricultor.

CENTRO EXTENSION AGRARIA DE VEGADEO
Agricultor.

ESCUELA APRENDIZAJE INDUSTRIA DE MOREDA-ALLER

Especialidades:
Ajustador, Tornero, Fresador, Instalador Montador, Electricista Delineante de la Industria.

ESCUELA DE APRENDIZAJE INDUSTRIAL DE LLANES

Especialidades:
Ajustador, Tornero, Fresador, Mecánica del Automóvil, Electricista del Automóvil, Instalador Montador, Bobinador Montador, Peluquería y Primer Grado: Auxiliar Administrativo.

INSTITUTOS TECNICOS

CANGAS DE ONIS

Especialidades:
Ajustador de la Sección Mecánica de la Rama del Metal e Instalador-Montador de la Rama de Electricidad, ambas en el Grado de Oficialía.

LUANCO

Especialidades:
Ajustador de la Sección Mecánica y Soldador-chapista de la de Construcciones Metálicas, ambas de la Rama del Metal y carpintero de la Rama de la Madera. Todas ellas en el Grado de Oficialía.

TAPIA DE CASARIEGO

Especialidades:
Ajustador de la Sección Mecánica de la Rama del Metal y Carpintero de la Rama de la Madera, ambas en el Grado de Oficialía.

RELACION DE CENTROS DE FORMACION PROFESIONAL DE LEON Y SU PROVINCIA, CON LAS ESPECIALIDADES QUE SE IMPARTEN

Centro	Localidad	Ramas
Escuela de Maestría Industrial n.º 1	LEON	Delineación, Electricidad y Metal.
Escuela de Maestría Industrial.	ASTORGA	Administrativa, Electricidad y Metal.
Centro de Formación Profesional.	LA BAÑEZA	Administrativa, Electricidad y Metal.
Centro de Formación Profesional N.º 2.	LEON	Administrativa, Automoción y Electrónica.
Instituto Técnico de Enseñanza Media, Sección de Formación Profesional.	VILLABLINO	Electricidad y Metal.
Escuela Aprendices de la Renfe.	LEON	Electricidad y Metal.
Centro de Formación Profesional «Don Bosco».	LEON	Electricidad, Electrónica y Metal.
Escuela de Formación Profesional «Virgen del Buen Suceso».	LA ROBLA	Electricidad, Metal y Minera.
Escuela Profesional «San Francisco».	LEON	Automoción y Metal.
Escuela Profesional «Oscus».	LEON	Administrativa y Peluquería y Estética.
Academia «Eurolan».	LEON	Administrativa.
Academia «Mercurio-San Pedro».	PONFERRADA	Administrativa.
Academia «Lamelas».	PONFERRADA	Administrativa.
Centro de Extensión Agraria.	VALENCIA DE DON JUAN	Agrícola.
Centro de Extensión Agraria.	CISTIerna	Agrícola.
Centro de Extensión Agraria.	CARRIZO-ARMEllADA	Agrícola.
Centro de Extensión Agraria.	VEGUEllINA DE ORBIGO	Agrícola.
Centro de Extensión Agraria.	POBLADURA DE PELAYO GARCIA	Agrícola.
Centro de Extensión Agraria.	LA BAÑEZA	Agrícola.

Centro	Localidad	Ramas
Colegio Familiar Rural.	BARCENA DEL CAUDILLO	Agrícola.
Colegio Familiar Rural.	GRADEFES	Agrícola.
Colegio Familiar Rural, femenino.	SANTA MARIA DEL PARAMO	Agrícola.
Colegio Familiar Rural, masculino.	SANTA MARIA DEL PARAMO	Agrícola.
Colegio Familiar Rural.	CARRIZO DE LA RIBERA	
Escuela de Formación Profesional del Ejército del Aire.	LA VIRGEN DEL CAMINO	Electromecánica de Aviones y Armas.
Institución Sindical de Formación Profesional «Virgen de la Encina»:	PONFERRADA	Delineación. Automoción. Electricidad, Electrónica, Madera y Metal.

REUNIONES Y SEMINARIOS EN EL INCIE

REUNION NACIONAL DE MICROENSEÑANZA

ANTECEDENTES

Los Institutos de Ciencias de la Educación, en su mayor parte, fueron dotados de un equipo de Televisión en Circuito Cerrado (CCTV), los cuales están siendo eficazmente utilizados por los Servicios de Tecnología Educativa (T.E.) para la Microenseñanza, especialmente en coordinación con los Departamentos de Perfeccionamiento del Profesorado.

El volumen y la calidad de las investigaciones y trabajos realizados condujo a la celebración (4-6 de marzo de 1974) de la «Primera Reunión Nacional sobre Formación del Profesorado mediante el CCTV» convocada por el ICE de la Universidad Politécnica de Madrid.

Consciente de la importancia de estas actividades, el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE) ha organizado esta «Primera Reunión Nacional de Microenseñanza» que ha tenido lugar en Madrid los días 18 y 19 de febrero de 1975 con la participación de especialistas representantes de la casi totalidad de los ICES.

DESARROLLO DE LA REUNION

Después de la conferencia inaugural sobre «Aplicación de la Cibernética Experimental a la Microenseñanza» se expusieron y analizaron las Comunicaciones e Informes presentados por los ICES:

—«Aproximación a un autoanálisis de funciones y comportamientos docentes». ICE de la Universidad Complutense de Madrid.

—«Sondeo evaluativo de los Seminarios de

Microenseñanza», realizado por el ICE de Santiago de Compostela en el primer trimestre del Curso 1974/75.

—«Actividades en Microenseñanza», desarrolladas por el ICE de Valladolid.

—«La Microenseñanza en España: origen, desarrollo y perspectivas de la Microenseñanza como método de Formación del Profesorado» y «Consideraciones a un proyecto de investigación sobre Microenseñanza: alguna hipótesis», presentados por los ICES de Sevilla y Santiago.

—«Análisis de experiencias de entrenamiento del Profesorado mediante el CCTV según el modelo de interacción de Flanders». ICE de la Universidad Politécnica de Madrid.

—«Experiencias en Formación y Perfeccionamiento del Profesorado por medio del CCTV». ICE de Valencia.

—«De la Microenseñanza a la Autoobservación, de la práctica de destrezas al análisis docente». ICE de Zaragoza.

—«Modelo de interacción verbal en clase». ICE de Córdoba.

—«Microenseñanza: Interacción general, cognitiva y afectiva». INCIE.

—«Actividades en Microenseñanza», ICE de Bilbao e ICE de Murcia.

—«Seminario de Microenseñanza sobre Análisis de la Función Docente». ICE de Oviedo en colaboración con el ITE de Gijón.

El ICE de Deusto informó de sus actividades de apoyo al sistema Radio ECCA de Canarias.

Finalmente la Reunión se dividió en Grupos de trabajo para el análisis y propuestas de conclusiones sobre los siguientes temas:

—Coordinación de actividades futuras en la Red ICES-INCIE.

—Investigación: información y estudio de las

investigaciones realizadas y en curso y proyectos de programación de nuevas investigaciones.

—Estructuración de futuras Reuniones, Cursos y Seminarios.

J. JUEZ

REUNION NACIONAL DE TECNOLOGIA EDUCATIVA

El día 17 de febrero de 1975, convocada por el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE), en sus locales de Madrid, ha tenido lugar esta Reunión en la que han participado funcionarios del INCIE y 34 representantes de 21 Institutos de Ciencias de la Educación (ICE).

La Reunión fue preparada por el Departamento de Perfeccionamiento del Profesorado del INCIE a través de su programa de Tecnología Educativa.

El objetivo de la Reunión era realizar un primer contacto directo del INCIE con los responsables de los ICE en T. E. para informe, estudio y coordinación de las actividades.

Se desarrolló la Reunión de acuerdo con las previsiones del Programa:

1.º—Saludo del Director del Departamento de Perfeccionamiento del Profesorado, información sobre su composición, objetivos y actividades y presentación de sus colaboradores participantes en la Reunión.

2.º—Informe del Director del Programa de T.E. y exposición y análisis del documento «Horizontes de la T.E. en la enseñanza».

3.º—Estudio de la estrategia a seguir en la Red ICE-INCIE en el Programa de T. E. con particular atención a los siguientes objetivos:

—Información, motivación y formación del Profesorado sobre las posibilidades y formas de utilización de la T.E.

—Investigación, producción de recursos y asistencia técnica.

—Planificación, programación y coordinación de actividades.

4.º—Examen y discusión del Proyecto de Reglamento del Seminario Permanente de T.E.

5.º—Proyecto de actividades en T.E. para 1975.

Resumen de las conclusiones:

—Constitución de un Grupo de trabajo encargado de estudiar y preparar un documento precisando el concepto, contenido, campo de acción y filosofía de la T.E.

—En cuanto a la estrategia de la Red ICE-INCIE se acepta en principio el documento «Programa de T.E.» como esquema general para estudiar y precisar dicha estrategia con el fin de lograr la máxima coordinación.

—Se acepta el Proyecto de Reglamento del Seminario Permanente con las modificaciones introducidas en los distintos apartados, particularmente en el de Contenidos y fines, y se aplaza para la Reunión IX, que tendrá lugar en Sevilla a mediados de marzo próximo, el decidir el apartado «Organos de Gobierno sobre la base de las tres propuestas presentadas».

—Finalmente se acuerda que cada ICE prepare un diseño de actividades para 1975 teniendo en cuenta el proyecto presentado en esta Reunión.

J. JUEZ

INFORME SOBRE SEMINARIO DE DINAMICA DE GRUPOS

Los días 7 y 8 de marzo tuvo lugar en el I.N.C.I.E. (Ciudad Universitaria, Madrid) un Seminario de «Dinámica de Grupos» al que asistió el conocido experto argentino don Gustavo F. J. Cirigliano y unos cincuenta participantes procedentes de ICES, de Departamentos del INCIE y estudiantes sudamericanos en España interesados en el tema y en el conocimiento del señor Cirigliano.

Se desarrollaron dos sesiones.

Primera sesión. Día 7 a las 4,30 p.m.

Presentación de los asistentes destacando, al hacerlo, sus experiencias en el campo de la dinámica de grupos, ya desde el punto de vista de la investigación psicosocial, ya desde el de la aplicación de técnicas de trabajo en grupos.

El señor Cirigliano nos comunica una experiencia universitaria de autogestión de aprendizaje que se desarrolló en la Facultad de Filosofía y Letras de la U. de Buenos Aires, cátedra de Filosofía de la Educación durante un cuatrimestre de 1972, año en el que la convivencia estudiantil estaba muy politizada y las relaciones de profesorado y alumnado eran casi inexistentes.

En el momento de iniciarse, las características de la experiencia eran las siguientes:

- Se suprimen las clases teóricas de Filosofía de la Educación (una asignatura de 5.º año de la carrera de Pedagogía) que daba el catedrático y las prácticas que estaban a cargo de los profesores ayudantes de una forma poco provechosa para el alumno.

- El total de los alumnos (cerca de 100) se distribuye en grupos. Cada grupo está constituido por 20 a 25 alumnos y un docente.

- Se convino en celebrar un «encuentro» semanal, dentro de cada grupo. Sin embargo, la misma dinámica de los grupos modifica la frecuentación y duración de los «encuentros», dándose en alguno de ellos doce horas semanales de trabajo grupal.

- Los profesores se reunían cada quince días e intercambiaban ideas, informaciones, bibliografía, a fin de que los grupos mantuvieran cierta conexión docente.

Desarrollo de la experiencia

Los grupos se comprometen a trabajar la asignatura desde dentro y para ello se autodiseñan así:

- Señalan objetivos:
 - de aprendizaje;
 - de aplicación de lo aprendido;
 - de interdisciplinaridad.

- Fijan un temario, a partir de una propuesta de programa que ha elaborado para los distintos grupos el equipo docente.

Los temas encarnan los objetivos de los grupos y a lo largo de la experiencia fueron reformulados según se iba modificando la dirección del aprendizaje.

- Cada grupo determina las técnicas de trabajo intelectual; tratamiento de cada tema; empleo de bibliografía pertinente; distribución de las tareas a los miembros del grupo.

- Cada grupo establece su evaluación para saber cómo alcanza los objetivos.

Dentro de cada grupo se forman subgrupos que se encargan de preparar cada uno de los temas. Se discute dentro del subgrupo, se analiza cada parte y luego se presenta el grupo. Como resultado se elabora un informe escrito que se pasa a los otros subgrupos. También se formulan problemas para que en la reunión

de grupo se tengan en cuenta como elementos de discusión.

Evaluación

La evaluación del grupo fue objeto de estudio especial que se encomendó a uno de los subgrupos formado por representantes de todos los otros. Cuando tuvieron alguna propuesta concreta elaborada hubo una reunión de todos los grupos y subgrupos para presentar, discutir y aprobar un sistema de evaluación común.

El sistema de evaluación contempla varias categorías dentro de cada uno de los tres aspectos siguientes. El resultado de la evaluación sería una sola nota media de las otras tres, medias a su vez de los subspectos considerados.

I. Marco teórico. Referente a la elección, uso y dominio de la bibliografía.

II. Exposición del tema. Se tienen en cuenta los contenidos, la distribución del tiempo, la participación de los miembros, y si se llega a conclusiones.

III. Calificación del informe escrito. (Promedio de las tres notas).

Apreciación de los resultados

El comunicante nos aseguró que a partir de aquel trimestre quedó incorporado a la metodología del aprendizaje de la cátedra de Filosofía de la Educación, alumnos de 5.º (la madurez de los alumnos es un detalle importantísimo para la consecución de los objetivos de autogestión que quiere comprobar la experiencia), el procedimiento siguiente:

1.º Los grupos confeccionan el temario, metodología, evaluación.

2.º Es básico el manejo de bibliografía.

3.º Redacción de informes finales, con el propósito de que sean publicados por la Universidad los mejores.

4.º Aplicación de diversas técnicas de grupo: Phillips, Foro, Simposio, etc.

5.º Evaluación de grupo.

Inconvenientes

Se presentaron como inconvenientes difíciles de soslayar: la emergencia de actitudes demagógicas sobre todo en los docentes, la desviación de los componentes de la cátedra hacia un parasistema universitario, una duplicidad de las evaluaciones, pues, por una parte los grupos eran calificados a) por los otros grupos, b) por el profesor del subgrupo, c) por sí mismos, pero cada uno de los individuos debía guardar las formas establecidas por la Universidad y ren-

dir un examen tradicional para dar por cancelada la asignatura.

Nota. Recojo el ensayo de Cirigliano con algún cuidado porque esta experiencia guarda gran semejanza con las técnicas de trabajo de grupo utilizadas en la cátedra de Pedagogía de la Escuela Universitaria de Profesorado de EGB de Oviedo desde 1969.

Segunda sesión

La segunda sesión, el día 8 por la mañana, fue de «Iniciación a algunas técnicas de dinámica de grupos» y careció de interés.

MARIA GREGORIA NUÑEZ MORENO

DETERMINACION DE LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE EN EL AREA DE LENGUAJE EN E.G.B., 1.ª ETAPA

Durante los días 13 y 14 de marzo se reunieron en el INCIE docentes de diversos niveles (profesores de Escuelas Universitarias, de Enseñanza Media y de E.G.B.; directores de centros; psicólogos, etc.) al objeto de formular los objetivos generales y específicos de la enseñanza-aprendizaje en el área lingüística (E.G.B., 1.ª etapa) en términos de conductas del alumno en orden a orientar las funciones del profesor, las actividades adecuadas y las metas precisas en cada uno de los niveles.

Las sesiones de trabajo fueron dirigidas por don Simón Millán Arroyo, con la colaboración de otros miembros del Departamento de Perfeccionamiento del Profesorado, y se desarrollaron siguiendo las fases previstas:

—Capacitación en la identificación y formulación de objetivos educativos.

—Organización de cuatro subgrupos que se encargaron del trabajo correspondiente a cada uno de los sectores lingüísticos siguientes: expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión escrita.

—Clasificación por cursos de los objetivos específicos debidamente ordenados.

—Identificación de las experiencias que sirvan de soporte a la adquisición de estos objetivos.

Dada la amplitud y complejidad del asunto abordado y el escaso tiempo de que se dispuso, no resultó posible abarcarlo en su totalidad. Esperamos que próximamente se complete la realización de este interesante proyecto.

M. BLAZQUEZ FABIAN

DINAMICA DE LA ENTREVISTA EN LA FUNCION DEL TUTOR

Del 24 al 28 de febrero se celebró en Madrid, en la sede del INCIE, un cursillo sobre «Dinámica de la entrevista en la función del tutor». Estuvo dirigido por Pablo Gaeta, que se vio ayudado —en una sesión— por Neli Carrillo. Asistimos 24 delegados de los ICES de diversas provincias españolas.

Las sesiones de trabajo se desarrollaron por las mañanas, de las 9,30 a las 14 horas. Constaban de una orientación teórica y de unos ejercicios prácticos. Los temas tratados en la parte teórica fueron los siguientes:

— El diálogo creador, como relación biperonal aquí y ahora.

— La entrevista, relación de ayuda y orientación.

— Personalidad del adolescente y problemática para el Tutor.

— Técnica y control de la entrevista.

El cursillo se centró en la entrevista de «orientación» y la línea seguida fue la rogeriana, sin olvidar, en algunos momentos, la sicoanalítica. Se nos entregó bibliografía sobre estos puntos.

La parte práctica, como es obvio, consistió en realizar entrevistas, los mismos participantes, en ejercicios de role-playing. Estas fueron algunas de ellas: tutor-alumna problemática de COU, tutor-padres de esta alumna, tutor-grupo de alumnos (3) con un problema de la clase, tutor-alumno de 6.º de bachiller con un problema personal de orientación... Todas ellas eran grabadas en magnetofón y la última fue filmada en circuito cerrado de TV.

Cada entrevista era analizada y comentada por todos los cursillistas. De hecho, la mayor parte del tiempo se empleó en estos ejercicios prácticos, de tal manera que una de las conferencias no se pudo dar.

La impresión final de los cursillistas fue altamente positiva, con la única pega, quizá, de la abundancia de «práctica» en detrimento de la «teoría».

M. SANTOS

II CONGRESO IBERO-LATINO-AMERICANO SOBRE DEFICIENCIA MENTAL. MEXICO, D. F.

En la ciudad de México, y durante los días 20 al 24 de octubre de 1975, va a celebrarse el «II Congreso Ibero-Latino-Americano sobre Deficiencia Mental». Este Congreso es continuación del que tuvo lugar en Sevilla, los días 14 al 17 de mayo de 1973, organizado por la Asociación Española para el Estudio Científico del Retrasado Mental.

Por tal motivo, la Vicepresidencia del Comité Directivo de A.I.L.A. (Agrupación Ibero-Latino-Americana para el Estudio Científico del Retrasado Mental) regida por doña María Soriano, y en nombre del Presidente de la Asociación Filial mejicana, doctor Coronado, tiene a bien informar de la próxima celebración de este Congreso esperando que la representación española en tan importante acontecimiento sea numerosa, dado el interés del temario científico del Congreso, y la posibilidad que ofrece de conocer tan interesante país.

EL PROGRAMA CIENTIFICO-SOCIAL LO INTEGRAN:

—3 Sesiones magistrales que versarán sobre los graves problemas de la Deficiencia Mental.

—5 Sesiones oficiales a cargo de Sociedades Ibero-latinoamericanas para exponer problemas y discutir sus soluciones comunes.

—2 Mesas redondas y 5 Sesiones especiales.

—2 Foros de discusión pública.

—Sesiones culturales sobre México Antiguo, Colonial y Moderno.

—Exposición científica, técnica y comercial con exhibición de películas, libros, juguetes educativos, etc.

—Reuniones de convivencia científico-social,

con desayunos, cocktails, cenas, conciertos, teatros, cursos de posgrado, etc., y las Sesiones solemnes de Inauguración y de Clausura, ésta con una Fiesta Mejicana.

Idioma oficial: *español*, con traducción al inglés en caso necesario.

Entre otras, se encuentran ya registradas las siguientes Ponencias:

—«Evaluación, vida comunitaria y relaciones socioculturales de la juventud D. M.»

—«Orientación familiar en relación con el D. M.» (Deficiente Mental).

—«Formación profesional del D. M.» y «Metodología para la enseñanza del retardo mental con disfunción cerebral».

—«Problemática y educación sexual del adolescente deficiente mental.»

—«Cirugía estética y deficiencia mental.»

—«Síndrome de Down» y «Epilepsia y trastornos de conducta».

—«Organización y programación de relaciones entre el retardo y su comunidad.»

Nota: Los interesados en asistir a este «II Congreso sobre Deficiencia Mental» pueden dirigirse a Cía. Hispanoamericana de Turismo (C.H.A.T.), Agencia Oficial del Congreso para España, que ha preparado programas de viaje basados en tarifas aéreas reducidas, de grupo, y con las ventajas de los viajes colectivos.

Direcciones:

Barcelona, 7. Paseo de Gracia, 18. Teléfonos 258 65 00 y 302 53 89.

Madrid, 13. Edificio España. Tels.: 248 60 04 y 248 60 05.

J. M. GUTIERREZ

DIDASTEC 75 - VALENCIA

DIDASTEC 75, III Edición de la Feria del Material de Enseñanza y Técnicas Educativas, se celebrará del 14 al 22 del presente mes de junio en el Palacio de Exposiciones de Valencia.

Hasta el momento el interés que ha despertado esta joven Feria ha sido enorme, superando ya el centenar de firmas expositoras que ocuparán 12.500 metros cuadrados del recinto. Este año y como novedad se presentará el sector de informática, consolidado ya por distintas y prestigiosas firmas internacionales que expondrán una línea de ordenadores y terminales aplicados a la enseñanza colaborando con unos cursillos y conferencias sobre el tema durante todo el desarrollo del Certamen.

Contando con la colaboración del Ministerio

de Educación y Ciencia se han podido organizar unos cursos a nivel nacional dirigidos a todos los educadores y profesores que visiten la Feria, siguiendo el siguiente programa:

Lunes, día 16 de junio: Pre-escolar.

Martes, día 17 de junio: E. G. B.

Miércoles, día 18 de junio: B. U. P.

Jueves, día 19 de junio: Formación Profesional.

Viernes, día 20 de junio: Universidades.

DIDASTEC 75 una vez más podrá ser visitado gratuitamente los días laborables por todos los profesores, maestros, educadores o alumnos que presenten el carnet acreditativo de su condición.

B.U.P.

**OTRA REALIDAD DE
EDITORIAL MAGISTERIO ESPAÑOL, S. A.**



OCHO MATERIAS DE B.U.P.

LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLA INGLÉS

Autor: Guillermo Díaz-Plaja (Catedrático del Instituto Nacional de Enseñanza Media «Jaime Balmes», de Barcelona).

Autores: María Engracia Pujals (Catedrático del Instituto Nacional «Cardenal Herrera Oria») • Carmen M.^a de los Angeles Ceular • Jack C. White.

MATEMATICAS

Autores: Pablo Taniguchi Dietrich (Catedrático del Instituto «Eugenio D'Ors», de Badalona) • Javier Guillén Barona • Juan Antonio Peña Gonzalvo • Roberto Navarro González.

FORMACION RELIGIOSA

Autor: Gonzalo Lobo Méndez (Profesor de Religión).

CIENCIAS NATURALES

Autores: Tomás Alvira (Catedrático del Instituto Nacional de Enseñanza Media «Ramiro de Maeztu», de Madrid) • Alvaro García Velázquez (Catedrático del Instituto Nacional de Enseñanza Media «Cardenal Herrera Oria», de Madrid).

HISTORIA DE LAS CIVILIZACIONES

Autor: José Andrés Gallego (Catedrático del Instituto Nacional Masculino n.º 2, de Pamplona).

FRANCES

Autores: Encarnación García Fernández (Catedrático del Instituto «Beatriz Galindo», de Madrid) • Eduardo Fernández Montes (Catedrático del Instituto Nacional de Colmenar Viejo).

DIBUJO

Autor: Isabel Cabanellas (Catedrático del Instituto «Cervantes», de Madrid, y del de Mieres (Asturias). Actualmente, Catedrático de la Escuela de Formación del Profesorado de E. G. B. de Pamplona) • Colaborador: Antonio Eslava.

PIDA MAS INFORMACION A:

GUADIMIRO RANCAÑO

C/. ANGEL MUÑIZ TOCA, 6 - 4.º D - OVIEDO

TFNO. 241744



EDITORIAL MAGISTERIO ESPAÑOL, S. A.

Fundada en 1866

Calle de Quevedo, 1, 3 y 5. / Cervantes, 18 Madrid, 14



ESBOZO DE UNA BIBLIOGRAFIA PARA EL ESTUDIO DE LA LENGUA

I. TEXTOS CIENTIFICOS

1. Obras generales.

- BARTHES, R. *Elementos de semiología*, Madrid, 1970.
- BÜHLER, K. *Teoría del lenguaje*. Revista de Occidente. Madrid, 3.^a ed. 1967.
- BLOOMFIELD, L. *El lenguaje*. Lima. 1964.
- CATALÁN, D. *Lingüística ibero-románica* (Crítica retrospectiva). Ed. Gredos. Madrid, 1974.
- COSERIU, E. *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Ed. Gredos. Madrid, 1962.
- CHOMSKY, N. *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Ed. Aguilar. Madrid, 1970.
- DERRIDA, J. *De la gramatología*. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires, 1971.
- FERRATER MORA, J. *Indagaciones sobre el lenguaje*. Alianza Editorial. Madrid, 1970.
- GLEASON, H. A. *Introducción a la gramática descriptiva*. Ed. Gredos. Madrid, 1970.
- GREIMAS, A. J. *Semántica estructural* (Investigación metodológica). Ed. Gredos. Madrid, 1973.
- GUIRAUD, P. *La semántica*. México, 1960.
- HADLICH, ROGER L. *Gramática transformativa del español*. Ed. Gredos. Madrid, 1973.
- HJELMSLEV, L. *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Ed. Gredos. Madrid, 1971.
- HOCKETT, Ch. F. *Curso de lingüística moderna*. Buenos Aires, 1971.
- HÖRMANN, H. *Psicología del lenguaje*. Ed. Gredos. Madrid, 1973.
- JAKOBSON, R. *Lingüística y Comunicação*. Ed. Cultrix. São Paulo, 1969.
- JAKOBSON, R. y HALLE, M. *Fundamentos del lenguaje*. Ed. Ciencia humana. Madrid, 1967.
- KOVACCI, O. *Tendencias actuales de la gramática*. Buenos Aires, 1966.
- LEPSCHY, G. C. *La lingüística estructural*. Barcelona, 1971.
- LYONS, J. *Introducción a la lingüística teórica*. Ed. Teide. Barcelona, 1971.
- MALMBERG, B. *La lengua y el hombre*. Madrid, 1970.
- MALMBERG, B. *Los nuevos caminos de la lingüística*. Madrid, 1971.
- MALMBERG, B. *Lingüística estructural y comunicación humana*. Ed. Gredos. Madrid, 1969.
- MARTINET, A. *Elementos de lingüística general*. Ed. Gredos. Madrid, 1965.
- MARTINET, A. *La lingüística sincrónica*. Ed. Gredos. Madrid, 1968.
- MOUNIN, G. *Claves para la lingüística*. Barcelona, 1968.
- MÜLLER, Ch. *Estadística lingüística*. Ed. Gredos, Madrid, 1973.
- PIAGET, J. (y otros). *Introducción a la psicolingüística*. Ed. Proteo. Buenos Aires, 1969.
- PORZIG, W. *El mundo maravilloso del lenguaje*. Ed. Gredos. Madrid, 1964.
- POTTIER, B. *Lingüística moderna y filología hispánica*. Ed. Gredos. Madrid, 1968.
- QUINE, W. V. *Palabra y objeto*. Ed. Labor. Madrid, 1968.
- RODRÍGUEZ ADRADOS, F. *Lingüística estructural*. 2 vols. Ed. Gredos. Madrid, 1969.
- RUWET, N. *Introducción a la gramática generativa*. Ed. Gredos. Madrid, 1974.
- SAPIR, E. *El lenguaje*. México, 1954.
- SAUSSURE, F. *Curso de lingüística general*. Buenos Aires, 1945.
- SCHAFF, A. *Introducción a la semántica*. México, 1966.
- ULLMANN, S. *Semántica*. Ed. Aguilar. Madrid, 1965.
- VENDRYES, J. *El lenguaje*. México, 1958.

VON WARTBURG, W. *Problemas y métodos de la lingüística*. Madrid, 1951.

2. LENGUA ESPAÑOLA

2.1. Historia del español.

ALONSO, A. y LAPESA, R. *De la pronunciación medieval a la moderna en español*. 2 vols. Ed. Gredos. Madrid, 1955-1969.

BALDINGER, K. *La formación de los dominios lingüísticos en la península ibérica*. Ed. Gredos. Madrid, 1963.

Crestomatía del español medieval, por R. MENÉNDEZ PIDAL con la colaboración del Centro de Estudios Históricos, Tomos I y II. Madrid, 1965-1966.

LAPESA, R. *Historia de la lengua española*, Madrid, 7.^a ed. 1968.

MENÉNDEZ PIDAL, R. *Orígenes del español*. Espasa-Calpe. Madrid, 5.^a ed. 1964.

MENÉNDEZ PIDAL, R. *Manual de gramática histórica española*. Espasa-Calpe. Madrid, 10.^a ed. 1958.

2.2. LENGUA Y DIALECTOS

ALVAR, M. *Estructuralismo, geografía lingüística y dialectología actual*. Ed. Gredos. Madrid, 1969.

BADÍA MARGARIT, A. M. *Gramática catalana*. 2 vols. Ed. Gredos. Madrid, 1962.

CARBALLO CALERO. *Gramática elemental del gallego común*. Vigo, 3.^a ed. 1970.

KANY, Ch. *Sintaxis hispanoamericana*. Ed. Gredos. Madrid, 1969.

MALMBERG, B. *La América hispano-hablante*. Ed. Istmo. Madrid, 1970.

TOVAR, A. *La lengua vasca*. San Sebastián, 2.^a ed. 1954.

ZAMORA VICENTE, A. *Dialectología española*. Ed. Gredos. Madrid, 2.^a ed. 1967.

2.3. FONÉTICA Y FONOLOGÍA

ALARCOS LLORACH, E. *Fonología española*. Ed. Gredos. Madrid, 4.^a ed. 1971.

GILI GAYA, S. *Elementos de fonética general*. Ed. Gredos. Madrid, 4.^a ed. 1961.

NAVARRO TOMÁS, T. *Manual de pronunciación española*. Madrid, 4.^a ed. 1932.

NAVARRO TOMÁS, T. *Manual de entonación española*. México, 3.^a ed. 1966.

QUILIS, A. y FERNÁNDEZ, J. *Curso de fonética y fonología española*. CSIC. Madrid, 1971.

2.4. MORFOSINTAXIS

ALARCOS LLORACH, E. *Gramática estructural* (según la Escuela de Copenhague y con especial atención a la lengua española). Ed. Gredos. Madrid, Reimp. 1969.

ALARCOS LLORACH, E. *Estudios de gramática funcional del español*. Ed. Gredos. Madrid, 1970.

ALONSO, A. y HENRÍQUEZ UREÑA, P. *Gramática castellana*, I y II. Buenos Aires, 1938.

BELLO, A. *Gramática castellana* (con notas de R. J. Cuervo). Ed. Sopena, 7.^a ed. 1964.

GARCÍA LÓPEZ, J. y PLEYÁN, C. *Introducción a la metodología del análisis estructural*. Barcelona, 1969.

GILI GAYA, S. *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona, 8.^a ed. 1961.

GILI GAYA, S. *Estudios de lenguaje infantil*. Ed. Vox. Barcelona, 1972.

MANACORDA DE ROSETTI, M. *La gramática estructural en la escuela primaria*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires.

MANACORDA DE ROSETTI, M. *La gramática estructural en la escuela secundaria*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1961.

POTTIER, B. *Gramática del español*, Madrid, 1970.

POTTIER, B. *Introduction à l'étude de la morphosyntaxe espagnole*. Ed. Hispanoamericana. París, 1966.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Espasa-Calpe. Madrid, 1973.

SECO, M. *Gramática esencial del español*. Ed. Aguilar. Madrid, 1972.

2.5. LEXICO

BEINHAUER, W. *El español coloquial*. Ed. Gredos. Madrid, 2.^a ed. 1968.

CARNICER, R. *Sobre el lenguaje de hoy*. Madrid, 1969.

CASARES, J. *Diccionario ideológico de la lengua española*. Barcelona, 2.^a ed. 1959.

COROMINAS, J. *Breve Diccionario etimológico de la lengua española*. Ed. Gredos. Madrid, 1961.

LORENZO, E. *El español de hoy lengua en ebullición*. Ed. Gredos. Madrid, 1966.

MOLINER, M. *Diccionario de uso del español*. 2 vols. Ed. Gredos. Madrid, 1966-1967.

MUÑOZ CORTÉS, M. *El español vulgar*. Ed. Gredos. Madrid, 1958.

SECO, M. *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Madrid. 2.^a ed. 1964.

3. TEORÍA Y CRÍTICA LITERARIA

ALARCOS LLORACH, E. *La poesía de Blas de Otero*. Ed. Anaya. Salamanca, 1966.

ALARCOS LLORACH, E. *La poesía de Angel González* (Variaciones críticas). Oviedo, 19.

ANDERSON IMBERT, E. *Métodos de crítica literaria*. Revista de Occidente. Madrid, 1969.

BAHER, R. *Manual de versificación española*. Ed. Gredos. Madrid, 1970.

BAQUERO GOYANES, M. *Estructuras de la novela actual*. Ed. Planeta. Barcelona, 1970.

BATY, G. y CHAVANCE, R. *El arte teatral*, México, 2.^a ed. 1955.

BELIC, O. *Análisis estructural de textos hispánicos*. Ed. Prensa Española. Madrid, 1969.

BOUSOÑO, C. *Teoría de la expresión poética*. 2 vols. Ed. Gredos. Madrid, 1970.

GASTAGNINO, R. *El análisis literario* (Introducción metodológica a una estilística integral). Ed. Nova. Buenos Aires, 7.^a ed. 1971.

COHEN, J. *Estructura del lenguaje poético*. Ed. Gredos. Madrid, 1970. *Comentario de textos*. Ed. Castalia. Madrid, 1973.

Comentario de textos, II (De Galdós a G. Márquez). Ed. Castalia. Madrid, 1974.

FERRATE, J. *Dinámica de la poesía*. Ed. Seix Barral. Barcelona, 1968.

- KAYSER, W. *Interpretación y análisis de la obra literaria*. Ed. Gredos. Madrid, 1961.
- LEVIN, S. *Estructuras lingüísticas en la poesía*. Ed. Cátedra. Madrid, 1974.
- LUKACS, G. *Teoría de la novela*. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires, 1966.
- MARTÍNEZ BONATI, F. *La estructura de la obra literaria*. Ed. Seix Barral. Barcelona, 1972.
- NAVARRO TOMÁS, T. *Métrica española*. New York, 1966.
- POULET, G. *Los caminos actuales de la crítica*. Ed. Planeta. Barcelona, 1969.
- PRIETO, A. *Ensayo semiológico de sistemas literarios*. Ed. Planeta. Barcelona, 1972.
- PRIETO, A. *Morfología de la novela*. Ed. Planeta. Barcelona, 1975.
- PROPP, V. *Morfología del cuento*. Ed. Fundamentos. Madrid, 1971.
- QUILIS, A. *Métrica española*. Ed. Alcalá. Madrid, 1969.
- RICHARDS, I. A. *Lectura y crítica*. Ed. Seix Barral. Barcelona, 1960.
- SEGRE, C. *Crítica bajo control*. Ed. Planeta. Barcelona, 1970.
- SKLOVSKI, V. *Sobre la prosa literaria*. Ed. Planeta. Barcelona, 1971.
- TACCA, O. *La historia literaria*. Ed. Gredos. Madrid, 1968.
- TACCA, O. *Las voces de la novela*. Ed. Gredos. Madrid, 1973.
- TODOROV, T. *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. Ed. siglo XXI. Buenos Aires.
- TODOROV, T. *Literatura y significación*. Ed. Planeta. Barcelona, 1971.
- TORRE, G. *Nuevas direcciones de la crítica literaria*. Alianza Editorial, Madrid, 1970.
- DELLA VOLPE, G. *Crítica del gusto*. Ed. Seix Barral. Barcelona, 1963.
- YLLERA, *Estilística, poética y semiótica literaria*. Alianza Editorial. Madrid, 1974.
- COLL-VIVENT, R. *Curso de técnicas de expresión*. Novo studio. Bibliograf. Barcelona.
- COQUERET, A. *Cómo se prepara y dirige una reunión*. Ed. Nova Terra. Barcelona.
- COQUERET, A. *Cómo leer mejor y más aprisa*. Ibérico-europea de ediciones. Madrid.
- CORREDERA SÁNCHEZ, T. *Defectos en la dicción infantil*. Procedimientos para su corrección. Ed. Kapelusz. Buenos Aires.
- FREINET, C. *Los métodos naturales*. 2 vols. Barcelona, 1970.
- GARCÍA HOZ, N. *La enseñanza sistemática de la ortografía*. RIALP. Madrid, 1963.
- GASCA, L. *Tebeo y cultura de masas*. Ed. Prensa Española. Madrid.
- GUBERT, R. *El lenguaje de los cómics*. Ed. Península. Barcelona, 1972.
- JESUALDO. *La literatura infantil*. Ed. Losada. Buenos Aires.
- LÁCAU, M. H. *Didáctica de la lectura creadora*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires.
- LAFOURCADE P. D. *Evaluación de los aprendizajes*. Ed. Cincel. Madrid, 1972.
- LÁZARO, F. y CORREA, E. *Cómo se comenta un texto literario*. Ed. Anaya. Salamanca, 3.^a ed. 1965.
- Literatura y Educación*. Ed. Castalia. Madrid, 1974.
- MAÍLLO, A. y otros. *Didáctica de la lengua en la E. G. B.* Ed. Magisterio Español. Madrid.
- MARTÍNEZ MENCHÓN, A. *Narraciones infantiles y cambio social*. Cuadernos Taurus. Madrid.
- MORENO, J. L. *Sociometría y Psicodrama*. Ed. Dencalión. Buenos Aires.
- PASTORIZA DE ETCHEBARNE, D. *El cuento en la literatura infantil*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires.
- PETRINI, E. *Estudio crítico de la literatura juvenil*. RIALP. Madrid.
- POVEDA PIÉROLA, D. *Creatividad y teatro*. Ed. Narcea. Madrid, 1973.
- PUIG, A. y SERRAT, F. *Música y teatro de taller*. Ed. Vicens Vives. Barcelona.
- SÁEZ, A. *Las artes del lenguaje en la escuela elemental*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires.
- SÁNCHEZ, B. *Lenguaje oral* (Diagnóstico, enseñanza y recuperación). Ed. Kapelusz. Buenos Aires.
- SÁNCHEZ, B. *Lectura* (Diagnóstico, enseñanza y recuperación). Ed. Kapelusz. Buenos Aires.
- SÁNCHEZ, B. *Lenguaje escrito* (Diagnóstico, enseñanza y recuperación). Ed. Kapelusz. Buenos Aires.
- SÁNCHEZ, B. *Lenguaje escrito* (Diagnóstico, enseñanza y recuperación). Ed. Kapelusz. Buenos Aires.
- SCHTZENBERGER, A. *Précis de Psychodrame*. Editions Universitaires. Paris.
- SEGERS, J. E. *La enseñanza de la lectura por el método global*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires.
- SIGNORELLI, M. *El niño y el teatro*. EUDEBA. Buenos Aires.
- THOMAS, G. y CRESCIMBENI, J. *Enseñanza individualizada por materias*. Ed. Magisterio Español. Madrid.

CARMEN DIAZ CASTAÑÓN
Catedrático del INEM de Mieres

RECENSIONES

Anuario de Psicología. Departamento de Psicología de la Universidad de Barcelona, núm. 10, 1974 (1).

Recientemente ha aparecido el número 10 del Anuario de Psicología de la Universidad de Barcelona, correspondiente al año 1974, en el que se recogen algunas investigaciones promovidas por el Departamento de Psicología de aquella Universidad. En él se insertan una serie de trabajos sobre una de las orientaciones de la Psicología más fecundas en orden a las aplicaciones didáctico-pedagógicas: la psicología y epistemología genéticas.

Esta línea de investigación enlaza con la escuela de Ginebra, aglutinada, como se sabe, en torno a la figura de Jean Piaget, psicólogo-epistemólogo a quien la Universidad catalana concedió hace pocos años el doctorado «honoris causa».

La psicología piagetiana viene siendo objeto de especial atención en la mayor parte de los círculos académicos relacionados con las ciencias humanas, sobre todo a partir de los años 50, y muy particularmente tras la creación del *Centre International d'Epistémologie Génétique*, que publica periódicamente los *Etudes d'Epistémologie Génétique* (1). Sin duda alguna, uno de los sectores más beneficiados de las investigaciones de la escuela de Ginebra es la educación, sobre todo en los ámbitos didácticos.

La ciencia didáctica se construye siempre sobre datos obtenidos de la psicología del aprendizaje y evolutiva, que incorpora junto a otras aportaciones. Los estudios sobre teoría del *curriculum* y programación implican, por supuesto, una concepción científica de los procesos cognitivos, demanda que sólo puede ser satisfecha por la Psicología. En este sentido, la corriente epistemológico-genética se ha mostrado como una de las líneas psicológicas más solventes para fundamentar las elaboraciones didácticas. Desde esta perspectiva han de

ser valorados los trabajos del Departamento de Psicología de la Universidad de Barcelona y ello justifica la atención que le prestamos en nuestra revista.

Tras un artículo de G. Sastre y M. Moreno sobre «Inteligencia, cultura y sociedad», en el que se analizan críticamente los enfoques de las escuelas de Ginebra (Piaget) y Harvard (Bruner) y se exponen los resultados de las investigaciones llevadas a cabo en Barcelona, el Anuario incluye diversos trabajos que relacionan la génesis de las nociones de «conservación de cantidades», «seriación» y «conservación de cantidades discretas» con las características socio-económicas de los alumnos.

También se analiza, en otros artículos, la función de la escuela en la génesis de estas operaciones lógicas. Los mismos títulos de las colaboraciones indican claramente el interés de estas investigaciones para la construcción científica de algunos aspectos de la didáctica matemática, así como para la fundamentación metodológica del desarrollo de las capacidades lógicas e ideativas.

Esperamos que el Departamento de Psicología de la Universidad de Barcelona, dirigido por el doctor Siguán, continúe aportándonos nuevos trabajos dentro de esta orientación de la investigación psicológica. Con ello contribuirá, sin duda, al enriquecimiento de las Ciencias de la Educación.

A. ESCOLANO BENITO

(1) Sobre la difusión de los trabajos de Piaget y su escuela puede verse el interesante artículo de J. A. del Val: «La bibliografía en castellano sobre Piaget», *Revista de Psicología General y Aplicada*, núm. 122, 1973, pp. 333-352.

Le Monde de l'éducation. París.

El diario francés *Le Monde* ha iniciado la publicación de un periódico mensual especializado en temas y cuestiones educativas: *Le Monde de l'éducation*. Su primer número apareció en diciembre de 1974 y el último que hemos recibido pertenece al mes de mayo del presente año.

El examen de los seis números aparecidos hasta la fecha de la redacción de esta nota nos permite, además de dar noticia a nuestros lectores de esta novedad editorial, emitir algunas opiniones respecto de sus características.

La aparición, en el ámbito de la prensa de

información general, de periódicos especializados —en este caso sobre educación— expresa, sobre todo, el incremento del interés del lector medio por temas en otro tiempo reservados a sectores profesionales específicos. En este sentido, *Le Monde de l'éducation* ha nacido de una constatación: la educación —como advierte el editorialista del primer número— constituye una actividad que afecta a la mayor parte de los franceses, al mismo tiempo que un sector sobre el que tienen escasas informaciones. Naturalmente, la afirmación anterior, referida a nuestro país vecino, podría ser igualmente válida para otros contextos.

Durante los últimos años, han ido apareciendo periódicos y revistas que abordan la problemática más viva y actual de determinados ámbitos especiales. Así, hoy podemos recibir, al mismo tiempo que el diario matutino de información general, la prensa económica, o las publicaciones especializadas en arte, espectáculos, humor, deportes, etc.

No cabe duda que los diarios de información general han venido prestando cada día más atención a los problemas de la educación, reflejando así el progresivo interés de su «audiencia» por las cuestiones educativas. Si se efectuara un análisis del contenido de la prensa y de su evolución, no hay duda que se constataría el aumento de los espacios dedicados en los periódicos a los temas relativos a la educación en los últimos años. También se comprobaría, además de la positiva evolución cuantitativa, la mayor importancia contextual de las cuestiones educativas, mediante un análisis de la ubicación de las cuestiones educativas, mediante un análisis de la ubicación de las noticias sobre educación en la estructura de los documentos informativos e incluso por la consideración de la tipografía usada en la impresión. Análisis más cualitativos podrían ciertamente efectuarse aplicando métodos semióticos al examen de los contenidos de la documentación informativa.

Pero este aumento de los datos educativos en los diarios y revistas de información general no parece que pueda satisfacer cumplidamente las expectativas noticiosas y críticas del público

A. W. K. RICHMOND. **La revolución de la enseñanza.** Ed. Herder, Barcelona (1971).

La problemática con la que se encaran los docentes en el momento actual es variadísima y cada día más complicada. La educación de una persona requiere que en el menor tiempo posible ésta adquiera el mayor número de conocimientos, con objeto de que su paso al grupo de población activa se realice a la más temprana edad posible.

Por otra parte, los conocimientos adquiridos en un momento dado de la vida de un individuo no pueden considerarse ni suficientes ni definitivos. Se impone la educación permanente. El progreso de la Ciencia y de la Técnica se produce a una velocidad muy superior a la de las técnicas clásicas de la Educación. La Ciencia de la Educación ha de modificarse profundamente y los educadores se ven abocados a la necesidad imperiosa de agilizar su imaginación con objeto de encontrar nuevas técnicas educativas que aumenten la eficacia de todo el sistema educativo.

El presente libro de Richmond trata, no sólo de hacernos comprender este hecho, sino también de comentar algunos de los intentos que se están llevando a efecto. En ocho capítulos y un apéndice el autor va desgranando aquellos aspectos del tema que considera más interesantes.

general, por una parte, y del cada día más amplio contingente de los profesionales de la enseñanza. El espacio que pueden reservar a la educación los periódicos generales parece, en este sentido, un cauce estrecho de expresión. Es justo, pues, ponderar la fina sensibilidad de la dirección de *Le Monde*, que, percibiendo las necesidades lectoras de la amplia clientela del mundo de la educación, ha decidido volcar sus esfuerzos en la edición de un periódico especializado.

Los temas abordados en *Le Monde de l'éducation* desbordan el campo de lo académico, toda vez que la educación en nuestro tiempo no puede reducirse a un asunto de escuela o universidad. Por ello, junto a las cuestiones institucionales, el nuevo periódico da cabida en sus páginas a la problemática pedagógica de las relaciones familiares, del mundo audiovisual, de la animación sociocultural y de la educación permanente, entre otros aspectos. Inserta también secciones informativas sobre la educación en diferentes países y recensiones sobre libros y revistas que abordan cuestiones educativas.

En su primer número, *Le Monde de l'éducation* se define como «un diario de descripción y de análisis, de reflexión, de libre debate», estilo que puede estar muy acorde con el pluralismo existente hoy en el complejo mundo de la educación.

A. ESCOLANO BENITO

En el capítulo I se plantea la estrategia de la reforma educativa a largo plazo y se refiere al papel del desarrollo tecnológico, la explosión de la educación y la influencia de la clase social en el fenómeno educativo.

En el capítulo II se trata de los aspectos más técnicos del problema educativo, como son los referentes a la evolución del concepto de educabilidad, la organización educativa, la temática y la metodología.

En el capítulo III el autor nos presenta las ventajas e inconvenientes de la enseñanza en equipo, define lo que debe ser un equipo de profesores y realiza un planteamiento de cómo debe llevarse a cabo la enseñanza en equipo.

Los capítulos IV, V y VI se dedican al comentario de los nuevos enfoques dados a la enseñanza de las matemáticas («matemática moderna»), las ciencias físico-químico-naturales y a los idiomas (el autor se refiere concretamente al inglés), respectivamente. El autor recoge en este capítulo los intentos realizados por distintas instituciones para lograr una mayor comprensión de estas ciencias por los alumnos, aunando, particularmente en las disciplinas experimentales, los aspectos «teóricos» con las deducciones «experimentales» realizadas por los propios alumnos.

El capítulo VII se dedica al análisis de los medios auxiliares en el proceso educativo, tales como los medios audiovisuales, enseñanza programada, las máquinas de enseñar, etc.

El bosquejo de una nueva pedagogía se realiza en el capítulo VIII, en el que el autor pasa revista a los principios de la Pedagogía (predispuestas, estructura del conocimiento, secuencia del aprendizaje, etc.), realizando una serie de comentarios y consideraciones sobre los mismos. Finaliza este capítulo con un tratamiento comparativo de los denominados «Estilo expositivo» y «Estilo deductivo».

HERBERT R. KOHL. **Autoritarismo y libertad en la enseñanza.** E. Ariel B. 1974. 145 p.

En estos tiempos en que para algunos la pedagogía se aparece como una ciencia infusa, o poco menos, salida de la lectura y aprendizaje memorístico de unos pocos libros, el libro del maestro norteamericano Herbert R. Kohl, «Autoritarismo y libertad en la enseñanza», escrito sobre los datos de una experiencia personal a través de un mundo tan problemático como el de las escuelas de los ghettos negros de Nueva York, es, además de una importante aportación al debate actual de la relación profesor-alumno, un indicativo importante para fijar cómo las condiciones pedagógicas renovadoras nacen mayoritariamente de la práctica de los propios profesores y de sus intentos de una conexión estrecha con los alumnos.

Herbert R. Kohl intenta presentar las líneas generales de una «clase abierta», de una clase donde lo más importante no sería la supeditación autoritaria de los alumnos a las normas de disciplina y a una posición de meros receptores y acumuladores de los conocimientos dictados por el profesorado, sino a las relaciones de todos entre sí en el camino del estudio y del aprendizaje de las distintas disciplinas, en medio del diálogo y de la discusión crítica.

El aula, la clase, cambian entonces de perspectiva. «El concepto que se tiene del orden en una clase abierta —escribe Kohl— no es el mismo que predomina en las escuelas en las que el establecimiento de normas y rutinas obedece a una inquietud por evitar contrariedades. En la mayoría de las clases no hay lugar para razonamientos o conflictos, ni tiempo para que maestros y alumnos aprendan a vivir juntos y a escucharse unos a otros. El proceso dar-recibir no existe. El discurso de los alumnos va dirigido al maestro, cuyas normas obedecen. El conflicto, la desobediencia y la discrepancia son problemas disciplinarios y ofensivos que deben ser castigados. En una clase abierta el proceso dar-recibir es importante, como lo son también el razonamiento, la discrepancia e incluso el conflicto. Todos ellos son componentes sistematizados de la vida del grupo, que deben ser tratados y resueltos por el grupo, con el

Finalmente el libro que comentamos cuenta con un apéndice titulado «Estructura y secuencia de la planificación de un programa de curso», basado en el «Biological Sciences Curriculum Study».

Por la actualidad del tema y el contenido realmente importante, que resume una serie de aspectos de la problemática educativa actual, el libro de W. Kenneth Richmond resulta de un indudable interés para aquellos educadores verdaderamente interesados en la revolución de la enseñanza.

J. E. EGOICHEAGA RODRIGUEZ

maestro como árbitro. El maestro es un mediador y no un juez o un verdugo». (p. 34). Kohl pide en definitiva a los profesores más naturalidad, menos autoritarismo y una capacidad mayor de acercamiento a los estudiantes. El autor insiste también en la necesidad de que desaparezca la desconfianza y el temor en las relaciones entre los profesores y los alumnos, que sólo llevan a convertir a la acción educativa en meros actos formularios repartidos año tras año.

No se trata de llevar el caos a las aulas, o de derribar los esquemas mínimos por los que la acción de enseñar pueda llegar a tener unos resultados tangibles y claros, se trata simplemente de transformar la rigidez anterior de las normas educativas, en un nuevo replanteamiento de la vida escolar en el aula, donde se tienda más que a producir muchachos llenos de inhibiciones, limitados en su proyección cultural y personal, a alentar a jóvenes abiertos y de espíritu libre, sin una formación cultural que les coarte de principio en su desenvolvimiento humano.

La libertad, la colaboración y el diálogo son fundamentales para la vida del aula y para una relación efectiva entre el profesor y el alumno. «Tener una clase libre consiste en ofrecer un ambiente en el que mucha gente pueda descubrirse a sí misma, y no existe ninguna serie de reglas sencillas que prescriba la forma en que este ambiente puede ser creado». (p. 144). Había, según el autor, que orientar la vida educativa a autenticar al hombre y a su libertad. «La mayoría de las escuelas enseñan a la gente a guardar silencio sobre lo que piensan y sienten y, lo que es peor, enseñan a la gente a fingir que dicen lo que piensan y sienten». (p. 145). En definitiva, lo que pide Herbert R. Kohl es una enseñanza orientada a la autenticidad humana a todos los niveles, hacia el hombre y hacia su plena realización en cuanto tal.

AQUILINO GONZALEZ NEIRA

CATANIA, A. CH. **Investigación contemporánea en conducta operante**. México, Editorial Trillas, 1974, 469 páginas.

Esta obra, cuya edición inglesa es de 1968, se presenta como un libro de texto para el análisis experimental de la conducta. Incluye, además de una introducción general del compilador y varias introducciones a capítulos y secciones del libro, 60 trabajos de distintos psicólogos, un amplio y muy útil glosario (pp. 423-457), y una bibliografía complementaria (páginas 458-469).

Es imposible reseñar con detalle los artículos recogidos en este volumen, que ofrecen un amplio panorama de los campos a los que se ha aplicado el análisis de la conducta. Agrupados por temas, y siguiendo la misma ordenación del texto, la información se refiere a los siguientes aspectos:

—Problemas fundamentales: desarrollo histórico y status empírico de los conceptos de conducta operante y refuerzo.

—Control que ejercen sobre la conducta los programas de refuerzo.

—Funciones de los estímulos en la discriminación, atención y generalización; en el refuerzo condicionado, y en el control aversivo (escape-avoidancia, castigo y ansiedad).

—Relación de los procesos operantes con otros procesos conductuales (concretamente, con el reflejo condicionado y con el instinto).

—Estudio especial de algunos programas de refuerzo. Aplicación de la tecnología operante a la psicofarmacología (efectos de las drogas) y a la psicofisiología.

—Valoración del análisis experimental de la conducta.

Este es, en líneas generales, el contenido del

libro. Su lectura y estudio exigen cierta familiaridad con la psicología conductista. No puede decirse que sea un texto fácil, pero el esfuerzo que requiere queda ampliamente compensado con una información abundante y rigurosa sobre gran parte de los campos de los que ha partido o a los que se ha aplicado el estudio experimental de la conducta.

La orientación básica del libro parte del neconductismo y, más concretamente, del sistema de Skinner (del que se recogen 10 trabajos). Todo el material aquí reunido se aplica, directa o indirectamente, al estudio de la conducta operante o instrumental. Por ello el libro interesará, ante todo, a los psicólogos de la conducta. Su interés, sin embargo, es general. En primer lugar, porque la conducta operante, de la que se ocupa este texto desde ángulos diversos, guarda mucha relación con la llamada conducta voluntaria o intencional. A través de este libro el lector podrá ir comprobando de qué modo muchos aspectos del comportamiento propositivo se someten a estudio, control y predicción.

En segundo lugar, los trabajos reunidos en esta obra permiten entrever las posibilidades de generalización o aplicación del control experimental de la conducta a campos más amplios. Es conocida la influencia de Skinner en la enseñanza programada y en otros programas de tecnología educativa. Si bien este libro se ocupa muy escasamente de las aplicaciones de la tecnología de la conducta, los supuestos de que parte y los principios en que se apoya cualquier programa de esta índole se encuentran en él ampliamente desarrollados.

B. FUEYO

MAURO RODRIGUEZ. **«Desacralización: Unico camino»**. Barcelona. Editorial Herder, 1974, 146 páginas.

El autor es un sacerdote católico mejicano, superior de una institución religiosa, según él mismo declara en algún momento de la obra. Lleva el libro las debidas licencias eclesiásticas y va dedicado a los profesores y alumnos del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación de Méjico.

Nos ha parecido oportuno la consignación de estos datos, antes de dar a conocer el contenido fundamental del libro. El hecho que lo motiva e inspira lo estampa en la primera página: «Una madeja de sacralizaciones abusivas envuelven el cristianismo tradicional, haciéndolo inaceptable para muchos hombres de la ciudad secular.»

Su objetivo es, pues, la extirpación de todas las adherencias que a través de los siglos, ya desde los primeros, han desfigurado el verdadero rostro del mensaje cristiano. De los ocho

capítulos de la obra, cuatro, los más amplios y acusatorios, resumen los contenidos sacralizados: la liturgia, la autoridad, la sexualidad y la vida religiosa, al mismo tiempo que los desmonta el autor, resumiendo históricamente su visión panorámica en otros cuatro apartados rigurosos, por capítulos, a saber:

- 1.—La sacralización primitiva.
- 2.—La revelación cristiana desacraliza.
- 3.—La resacralización sincretista.
- 4.—La crisis actual.

No hay apenas necesidad de explicitar más su original pensamiento.

Parte de la inmensa crisis que atenaza al mundo cristiano-católico de hoy y ve con otros pensadores, sobre todo del mundo sajón, que la secularización y la desacralización son los indi-

cios de que la comunidad humana alcanza su mayoría de edad y vislumbra un futuro no lejano en que la Iglesia y el hombre cristiano con la sola fe, despojada de ideologías y de tradiciones que la desfiguran y la hacen inaceptable para los más, sea el fermento de la renovación de la humanidad y del corazón del propio hombre.

Si no tiene prendido fijamente el lector este objetivo final, puede sentirse satisfecho, por una parte, y desilusionado, por otra, al comprobar el rigor intelectual y la sólida argumentación histórica con que el autor analiza, partiendo del sentido desacralizante de la revelación cristiana, «Jesús fue un laico, un seglar, no

un clérigo», la resacralización sincretista operada a través de los tiempos en ideas, cosas y personas, con tan grave responsabilidad para la Iglesia en el orden humano y cultural.

Tal vez para asentar más fuertemente que frente a lo «sacral que oprime» debe suceder «lo sacral que libera», hubiéramos deseado una exposición de este objetivo, más amplia, sólida y esperanzadora, que llenase totalmente el vacío que va creándose a lo largo de la lectura del libro, no por presentido menos punzante, amargo y desilusionado.

T. RECIO

A. GOMEZ-POMPA Y OTROS. «**Biología. Interacción de experimentos e ideas**». Editorial Limusa-México, 1974.

El presente libro ha sido preparado por un grupo de profesores del Consejo Nacional para la Enseñanza de la Biología, fundado en 1967 en México. Se trata de un texto adaptado del preparado por el B.S.C.S. de los Estados Unidos de América y titulado «Interaction of Experiments and Ideas» y en el que han incluido nuevas investigaciones, se han corregido otras y se han simplificado algunas de las técnicas del libro original norteamericano.

Como señalan sus preparadores, este libro está pensado para que el alumno aprenda biología haciendo sus propias investigaciones y trabaje de la misma manera que lo hace un investigador en su laboratorio o en el campo. Muchas de las investigaciones que se proponen tienen más de una respuesta y permiten el planteamiento de numerosas interrogantes que el alumno, apoyado por las sugerencias y consejos del profesor, puede seguir desarrollando de acuerdo con el interés que en él despierten y los medios con que se cuente en los centros de enseñanza.

Otra ventaja de la presente obra es la de que se ha preparado pensando en distintos niveles docentes y se puede utilizar tanto en los cursos avanzados del bachillerato y C.O.U. como en los de iniciación universitaria.

El texto que comentamos está dividido en tres partes. La primera, con cinco capítulos, se dedica a la contemplación de la naturaleza de las Ciencias Biológicas por lo que respecta a su génesis, normas para realizar citas bibliográficas, confección de índices bibliográficos y forma de buscar y utilizar referencias en las revistas especializadas; igualmente, se presenta al alumno toda una serie de aspectos relacionados con la metodología en la toma y utilización de las medidas en los seres vivos, así como su evaluación estadística y la forma como

se plantea una hipótesis y programa un experimento tendente a comprobarla.

La segunda parte, titulada «Experimentos e ideas en la investigación biológica» y fraccionada en diez capítulos, contempla aspectos relativos a la dinámica de las poblaciones, problemas ecológicos, el desarrollo embrionario y crecimiento, la regulación hormonal, análisis del comportamiento animal, etc.

La tercera parte está dedicada a una serie de aspectos relativos al papel del científico en la sociedad, así como a las consecuencias que se derivan de la aplicación de los descubrimientos científicos.

La obra contiene, además, tres valiosos apéndices en los que el estudiante puede encontrar numerosas tablas sobre preparación de medios de cultivo, preparación de reactivos, tablas para cálculos estadísticos y un índice sistematizado de revistas especializadas en temas de Biología y Medicina.

Pensamos que este manual viene a cubrir una necesidad apremiante en el campo de la formación biológica de nuestros estudiantes de C.O.U. ya que responde perfectamente a los objetivos que la Ley General de Enseñanza ha establecido para este curso propedéutico.

La obra realizada por un equipo de especialistas no sólo en biología sino también en el campo de la enseñanza y que dirige Gómez-Pompa, a quien debemos también otros trabajos similares de gran valor, creemos que ha de ser igualmente un valioso auxiliar para el profesor por el aporte de nuevas ideas y la forma en que éstas son expuestas.

J. E. EGOCHAGA

JOHN SEARLE. **La revolución de Chomsky en lingüística.** Editorial Anagrama. Barcelona, 1973.

Dentro de las nuevas concepciones lingüísticas, después del gran apogeo del estructuralismo y como una contraposición a éste surge la gramática generativa de Chomsky.

El libro de John Searle nos expone con claridad las ideas básicas de Chomsky distinguiendo, según su criterio, acierto y errores. Divide la obra en cinco apartados en los que trata los puntos siguientes:

En el I, explica el proceso de formación de Chomsky dentro del estructuralismo y cómo, apartándose de él por encontrarlo insuficiente en el terreno de la sintaxis, viene a dar en la creación de la «gramática generativa».

El II está dedicado a explicar el paso de la gramática generativa a la transformacional. En el III, vemos ya a sus discípulos enfrentados con él y creando el concepto de semántica generativa. El capítulo IV nos comenta las conclusiones filosóficas que Chomsky propone a partir de sus teorías gramaticales y en las que, recíprocamente, trata de apoyarse.

Y por último en el capítulo V, critica la parte que parece más inconsistente en la formulación de Chomsky, es decir, la que trata del «componente semántico» de las oraciones.

A mi modo de ver, las virtudes fundamentales de este pequeño libro se hallan en la claridad de la exposición y en la valoración objetiva de los méritos y de los puntos menos fundamentales de las teorías de Chomsky, aparte de resaltar las implicaciones de las teorías lingüísticas en las filosóficas y viceversa. Además, aporta una breve bibliografía reciente sobre el tema.

En definitiva, creo que es un resumen y aclaración de las teorías de Chomsky, muy útil, porque puede ahorrar a los interesados el leerse la obra original completa o, por el contrario, puede despertar la curiosidad e incitar a profundizar en los temas tratados yendo directamente a las fuentes.

LEONCIO GONZALEZ VAZQUEZ

NORMATIVA LEGAL

EDUCACION GENERAL BASICA

ORDEN de 25 de abril de 1975 sobre promoción de curso en la Educación General Básica y obtención del título de Graduado Escolar. (B. O. E. de 30 de abril, n.º 103).

Ilustrísimo señor:

Regulados por el Decreto 1313/1973, de 7 de junio, los procedimientos para la obtención del título de Graduado Escolar, e implantado con carácter generalizado el octavo curso de Educación General Básica, finalizando sus estudios de este nivel la primera promoción de alumnos, procede dictar las normas por las que se ha de regir la obtención del título de Graduado Escolar, tanto para los alumnos que han realizado con regularidad y suficiente aprovechamiento los distintos cursos de la Educación General Básica o han seguido las enseñanzas para adultos equivalentes con calificación positiva, como para los que superen las pruebas de madurez.

Basada la obtención del título de Graduado Escolar en el aprovechamiento suficiente del alumno en los distintos cursos, procede establecer los criterios de valoración de dicho aprovechamiento, así como regular las pruebas flexibles de promoción previstas en el artículo 19,2 de la Ley General de Educación, como medio de valoración complementario de la evaluación continua, para ofrecer una información más objetiva sobre la situación del alumno al final de cada curso mediante la formulación de un consejo orientador.

Dicho consejo se referirá a la promoción del alumno, y en el caso de que la calificación final del curso no haya sido positiva, expresará las enseñanzas de recuperación adecuadas a que se refiere el artículo 19,3 de la Ley General de Educación.

Si esta evaluación no satisfactoria es consecuencia de un nivel muy deficiente en materias básicas, parece poco aconsejable que el alumno se vea for-

zado a continuar la marcha normal de las enseñanzas del curso siguiente, al tiempo que ha de recuperar las deficiencias apuntadas. Surge así la conveniencia de permitir a estos alumnos la repetición total del curso con el fin de llevarles a superar los defectos señalados y ponerles en condiciones de seguir con regular aprovechamiento las enseñanzas del curso siguiente.

Por otra parte conviene ampliar los límites de edad considerados como normales por el artículo 15.2 de la Ley General de Educación, facilitando con ello que el mayor número posible de alumnos, caracterizados por gran diversidad en sus posibilidades y en su medio social, encuentren similares oportunidades para obtener en todos los cursos el suficiente aprovechamiento que les conduzca a la obtención del título de Graduado Escolar.

Asimismo el carácter gratuito de este nivel y fundamentalmente la edad crítica en la que ha de ser superado, aconsejan establecer unos límites máximos de edad de escolarización. Todo ello sin perjuicio de que aquellos alumnos que aún con estas posibles repeticiones no alcancen el título de Graduado Escolar, puedan obtenerlo mediante la realización de las pruebas de madurez establecidas en el artículo 20.1 de la Ley General de Educación que se regulan también en la presente Orden, o incorporándose a las enseñanzas previstas en los artículos 44 y 47 de la Ley General de Educación.

Por todo ello, previo informe del Consejo Nacional de Educación, este Ministerio ha dispuesto lo siguiente:

1. Obtención del título de Graduado Escolar

Primero.—Recibirán el título de Graduado Escolar:

1. Los alumnos que al término de la Educación General Básica hayan realizado los distintos cursos con suficiente aprovechamiento.
2. Los alumnos que habiendo seguido las enseñanzas para adultos equivalentes a la Educación General Básica, alcancen evaluación final positiva.
3. Los alumnos que no reuniendo las condicio-

nes antedichas superen las respectivas pruebas de madurez.

II. *Alumnos de Educación General Básica*

Segundo.—A efectos de la obtención del título de Graduado Escolar por los alumnos de Educación General Básica, se entiende por suficiente aprovechamiento el haber obtenido calificación final positiva en cada uno de los cursos, incluyendo si ha lugar, la de las enseñanzas de recuperación a que se hace referencia en los apartados cuarto y octavo de la presente Orden.

Tercero.—La calificación final en cada uno de los cursos de la primera etapa será otorgada por el Profesor respectivo y estará basada en la estimación global de los resultados alcanzados por el alumno.

Cuarto.—Los alumnos que no obtengan evaluación satisfactoria al final de cada curso de esta etapa pasarán al siguiente y recibirán enseñanzas complementarias de recuperación.

Quinto.—La calificación final en cada uno de los cursos de la segunda etapa será otorgada teniendo en cuenta tanto los resultados de la evaluación continua como los de las pruebas de promoción establecidas en el artículo 19.2 de la Ley General de Educación.

Sexto.—Las pruebas de promoción a que se refiere el apartado anterior serán preparadas y evaluadas por un equipo de Profesores designado por el Director del Centro respectivo.

El Servicio de Inspección Técnica de Educación asesorará a los Directores de los Centros sobre el contenido de las pruebas y será informado de su realización y resultados.

Séptimo.—La calificación final de cada curso de la segunda etapa irá acompañada de un consejo orientado formulado por los Profesores del alumno, del que quedará constancia en el Libro de Escolaridad y será comunicado a los padres o tutores del mismo.

Octavo.—Cuando la calificación final en cualquiera de los cursos de la segunda etapa no sea positiva, se tendrán en cuenta los siguientes criterios:

1. Si se estima que las deficiencias pueden ser superadas mediante enseñanzas complementarias de recuperación, el consejo orientador especificará las más adecuadas para cada alumno.

Estos alumnos podrán recibir la calificación positiva si superan las citadas deficiencias después de haber seguido las correspondientes enseñanzas de recuperación.

2. Si se estima que las deficiencias observadas son de tal naturaleza que pueden dificultar gravemente el progreso normal del alumno, el consejo orientador indicará la conveniencia de la repetición íntegra de curso con objeto de hacer más eficaz la recuperación.

La no aceptación de este consejo orientador por parte del padre o tutor del alumno no impedirá su promoción al curso siguiente, pero deberá seguir enseñanzas de recuperación en las materias no calificadas positivamente.

3. Los alumnos de octavo curso de Educación General Básica que no obtengan calificación final suficiente podrán optar por la repetición íntegra de dicho curso o por la realización de las pruebas de madurez a que se refiere el apartado décimo de la presente Orden.

Noveno.—Tanto los alumnos que por circunstancias personales no hayan tenido una escolarización regular, como aquellos que como consecuencia de lo dispuesto en el apartado anterior repiten cursos, podrán prolongar su escolarización por encima de la edad sin que en ningún caso se sobrepase el límite de los dieciséis años, cumplidos dentro del año natural en que comience el curso. A partir de dicha edad los alumnos que no hayan obtenido calificación positiva en los cursos de la Educación General Básica, deberán someterse para la obtención del título de Graduado Escolar a las Pruebas de Madurez a que se refiere el apartado siguiente.

Décimo.—Los alumnos que al término de la Educación General Básica no hubieran obtenido el suficiente aprovechamiento en los cursos que la integran deberán superar las Pruebas de Madurez que establece el artículo 20 de la Ley General de Educación para obtener el título de Graduado Escolar.

Undécimo.—Las pruebas se realizarán en los Centros donde el alumno haya terminado sus estudios de Educación General Básica y se ordenarán de manera que sus resultados pongan de relieve el grado de formación alcanzado por el alumno como su nivel de conocimientos.

Serán preparadas y evaluadas por un equipo de Profesores designado por el Director del Centro respectivo y supervisadas por el Servicio de Inspección Técnica de Educación.

La calificación final global se basará en los resultados de la prueba y se tendrán en cuenta aspectos positivos del expediente personal del alumno.

El alumno podrá realizar las Pruebas de Madurez como máximo en dos convocatorias dentro del año inmediato a la finalización de sus estudios.

Duodécimo.—Los alumnos que al término de la Educación General Básica no hayan obtenido el título de Graduado Escolar recibirán el Certificado de Escolaridad.

III. *Alumnos de enseñanzas para adultos equivalentes a la Educación General Básica*

Decimotercero.—Los alumnos de enseñanzas para adultos equivalentes a la Educación General Básica obtendrán el título de Graduado Escolar por los procedimientos establecidos en el apartado tercero de la Orden ministerial de 11 de septiembre de 1972 por la que se regulan dichas enseñanzas.

FORMACION PROFESIONAL

DECRETO 798/1975, de 21 de marzo, por el que se regulan los Institutos Politécnicos nacionales. (B. O. E. de 18 de abril, n.º 93).

ENSEÑANZA MEDIA

ORDEN de 22 de marzo de 1975 por la que se desarrolla el Decreto 160/1975, de 23 de enero, que aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato, y sé regula el Curso de Orientación Universitaria. (B. O. E. de 18 de abril, n.º 93).

BACHILLERATO

Primero.—Las enseñanzas del Bachillerato, cuyo Plan de Estudios ha sido aprobado por el Decreto 160/1975, de 23 de enero, se ajustarán a lo dispuesto en la presente Orden.

Segundo.—El horario semanal dedicado a las materias relacionadas en el artículo 5.º del mencionado Decreto será el siguiente:

1. MATERIAS COMUNES

Primer curso

- Lengua española y Literatura: 5 horas semanales.
- Lengua extranjera: 5 horas semanales.
- Dibujo: 3 horas semanales.
- Música y Actividades Artístico-culturales: 2 horas semanales.
- Historia: 4 horas semanales.
- Formación Religiosa: 2 horas semanales.
- Matemáticas: 5 horas semanales.
- Ciencias Naturales: 5 horas semanales.
- Educación Física y Deportiva: 2 horas semanales.

Segundo curso

- Lengua española y Literatura: 5 horas semanales.
- Latín: 4 horas semanales.
- Lengua extranjera: 4 horas semanales.
- Geografía: 3 horas semanales.
- Formación Política Social y Económica: 2 horas semanales.
- Formación Religiosa: 2 horas semanales.
- Matemáticas: 4 horas semanales.

- Física y Química: 5 horas semanales.
- Educación Física y Deportiva: 2 horas semanales.
- Tercer curso**
- Lengua extranjera: 3 horas semanales:
- Geografía e Historia: 4 horas semanales.
- Filosofía: 4 horas semanales.
- Formación Política, Social y Económica: 2 horas semanales.
- Formación Religiosa: 2 horas semanales.
- Matemáticas: 4 horas semanales.
- Educación Física y Deportiva: 2 horas semanales.
- 2. MATERIAS OPTATIVAS**
- Tercer curso.—Opción A**
- Lengua española y Literatura: 5 horas semanales.
- Latín: 5 horas semanales.
- Griego: 5 horas semanales.
- Tercer curso.—Opción B.**
- Lengua española y Literatura: 5 horas semanales.
- Ciencias Naturales: 5 horas semanales.
- Física y Química: 5 horas semanales.
- 3. ENSEÑANZAS Y ACTIVIDADES TECNICO-PROFESIONALES**
- Segundo curso: 2 horas semanales.
- Tercer curso: 2 horas semanales.
- 4. MATERIA VOLUNTARIA**
- Tercer curso**
- Segundo idioma moderno: 3 horas semanales.

CURSO DE ORIENTACION UNIVERSITARIA

Décimo.—El Curso de Orientación Universitaria será impartido en los Centros estatales y en los no estatales homologados que sean autorizados para ello.

Undécimo.—Para acceder al Curso de Orientación Universitaria los alumnos habrán de estar en posesión del título de Bachiller o del de Formación Profesional de segundo grado.

Duodécimo.—El contenido del curso comprenderá un núcleo de materias comunes y dos opciones. Incluirá asimismo seminarios y actividades con la finalidad de contribuir a la formación y orientación académica y profesional de los alumnos.

A las enseñanzas de las materias comunes y optativas se destinará el siguiente horario.

1. MATERIAS COMUNES

- Lengua extranjera: 3 horas semanales.
- Filosofía (teoría del conocimiento): 4 horas semanales.

2. MATERIAS OPTATIVAS

Opción A

a) Materias obligatorias:

- Literatura: 4 horas semanales.
- Historia del Mundo Contemporáneo: 4 horas semanales.

b) Materias optativas:

- Latín: 4 horas semanales.
- Griego: 4 horas semanales.
- Matemáticas: 4 horas semanales.

Opción B

a) Materias obligatorias:

- Matemáticas: 4 horas semanales.
- Física: 4 horas semanales.

b) Materias optativas:

- Química: 4 horas semanales.
- Biología: 4 horas semanales.
- Geología: 4 horas semanales.

3. MATERIA VOLUNTARIA

— Segundo idioma moderno: 3 horas semanales.
Los horarios señalados comprenden tanto las enseñanzas como sus actividades correspondientes.

Los seminarios y actividades comunes de carácter obligatorio serán los siguientes:

- Seminario de Lengua Española: 3 horas semanales.

— Seminario de Formación Cívica: 2 horas semanales.

— Actividades deportivas: 2 horas semanales.

Decimotercero.—1. Los Centros que impartan el Curso de Orientación Universitaria vendrán obligados a establecer enseñanzas de todas las materias optativas que se relacionan en el punto 2 del apartado duodécimo.

2. Cada alumno elegirá entre la opción A y la opción B. La opción estará constituida por las dos materias que habrán de cursar obligatoriamente todos los alumnos que hayan efectuado dicha opción y dos materias optativas entre las que se señalan en las respectivas opciones en el punto 2 del apartado duodécimo.

Decimocuarto.—Las enseñanzas del segundo idioma moderno tendrán carácter voluntario, tanto para su establecimiento por parte de los Centros como para su elección por parte del alumno.

Decimoquinto.—Además de las materias y seminarios mencionados en los apartados anteriores, los Centros organizarán cursillos y seminarios breves con el fin de exponer a los alumnos el panorama de las Ciencias y profesiones.

Decimosexto.—La programación y el desarrollo de las enseñanzas del Curso de Orientación Universitaria se efectuará de acuerdo con los contenidos y orientaciones metodológicas que establezcan conjuntamente las Direcciones Generales de Ordenación Educativa y de Universidades e Investigación.

Decimoséptimo.—La valoración del aprovechamiento de los alumnos del Curso de Orientación Universitaria se realizará mediante una calificación conjunta de todos los Profesores del mismo al final del período lectivo.

Cuando el alumno reciba calificación negativa en más de tres materias deberá repetir el curso en su integridad. Si las deficiencias de aprovechamiento se redujeran como máximo a tres materias, podrá someterse a una nueva prueba en el mes de septiembre.

Si quedara pendiente de aprobación alguna materia, deberá inscribirse de nuevo en el Curso de Orientación Universitaria para seguir las enseñanzas de recuperación previstas en el artículo 35.3 de la Ley General de Educación.

Decimooctavo.—Los alumnos podrán matricularse en el Curso de Orientación Universitaria tres años como máximo.

ORDEN de 12 de abril de 1975 sobre clasificación de Centros no estatales de Bachillerato. B. O. E. de 18 de abril, n.º 93).

UNIVERSIDAD

RESOLUCION de la Dirección General de Universidades e Investigación para el cumplimiento de lo establecido en la Orden de 9 de enero de 1975, sobre pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios. (B. O. E. de 8 de mayo, n.º 110).

FORMACION DEL PROFESORADO

ORDEN de 16 de mayo de 1975 por la que se regula el Plan Nacional de Perfeccionamiento del Profesorado para el año 1975. (B. O. E. de 17 de mayo, n.º 118).

FORMACION DEL PROFESORADO

ORDEN de 28 de febrero de 1975 por la que se regula el Plan Nacional de Perfeccionamiento del Profesorado. (B. O. E. de 18 de marzo, n.º 66).

ORDEN de 16 de mayo de 1975 por la que se regula el Plan Nacional de Perfeccionamiento del Profesorado para el año 1975. (B. O. E. de 17 de mayo, n.º 118).