

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 presintamos juntos compartiendo la inquietud diaria de afanes profesionales, de hecho esencialmente idénticos para todo el profesorado, cualquiera que sea el nivel en el que se sirve a la Sociedad.»

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

SECCIONES:



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



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



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



CONSEJO DE DIRECCION

MIEMBROS:

ELOY BENITO RUANO, Catedrático de la Universidad de Oviedo.

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

AGUSTIN ESCOLANO BENITO, Director Adjunto del ICE de Oviedo.

MARIANA IGLESIAS ROZAS, Catedrática del Instituto «Juan del Enzina» 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

SEPTIEMBRE 1975. N.º 11

ESTUDIOS Y NOTAS

El control y la modificación de la conducta, por José Luis Píñillos	4
Fracasos escolares inexplicables, por Dimas González Fernández	12
El cultivo del bable en los centros de Educación Preescolar y General Básica, por Mariano Blázquez	18

INFORMACION

Actividades del ICE	22
Universidad de verano	22
Previsiones para el primer trimestre del curso 1975-76	23
Encuesta sobre la orden que regula el BUP y el COU.....	24
Otras actividades	30
III Congreso Nacional de la Familia: RESOLUCIONES	32

DOCUMENTACION

Bibliografía sobre medios audiovisuales	37
Recensiones	40
Normativa Legal	44

ADVERTENCIA

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



EL CONTROL Y LA MODIFICACION DE LA CONDUCTA*

JOSE LUIS PINILLOS

Catedrático de la Universidad Complutense

De algún modo todas las sociedades humanas se las han ingeniado para reducir a un cierto orden o configurar con arreglo a pautas comunes, la conducta de sus miembros. En las sociedades animales, esta pauta de las actividades individuales viene primordialmente prescrita o prefijada por sistemas de reflejos incondicionados e instintos, que de antemano predisponen a cada individuo a conducirse de acuerdo con el dictado de la herencia biológica, común a todos y cada uno de los miembros de la especie.

En el caso del ser humano, sin embargo, las cosas ocurren de otra manera. Como es sabido, las especies superiores en la escala de la vida se caracterizan, entre otras cosas, por un incremento de la iniciativa individual frente a las estimulaciones del medio,

* Este artículo responde en lo fundamental a la conferencia pronunciada por el Prof. Sr. Pinillos en la inauguración del curso de la Universidad de verano de Formación del Profesorado, en Gijón, julio de 1975.

por una mayor plasticidad en la forma de resolver los problemas, y en definitiva por un aumento de los grados de libertad del comportamiento individual, cuyas diferencias de individuo a individuo se hacen mayores, a la vez que naturalmente plantean también mayores problemas de desviaciones y desajustes frente al orden social. Podría, desde luego, elaborarse mucho más este punto, del que no obstante basta con señalar que el enriquecimiento de la espontaneidad y de la libertad del individuo conlleva automáticamente el planteamiento del problema de los márgenes de tolerancia que la sociedad puede permitirse frente a las peculiaridades individuales. Unas son o pueden ser congruentes con el sistema social, esto es, asimilables por él; otras, en cambio, son de hecho, o simplemente son percibidas como contradictorias con las normas del sistema, y en consecuencia éste ha de proceder a controlarlas de alguna manera.

Tradicionalmente, las recompensas y los castigos han constituido los procedimientos más utilizados por las instituciones para ejercer ese control sobre las acciones individuales, sobre todo cuando la presentación de argumentos racionales no bastaba para persuadir de modo efectivo al sujeto cuya conducta se pretendía controlar. Pero estos tres procedimientos, discurso persuasivo, recompensas y castigos,

distaban sin embargo de ser muy eficaces de la forma en que venían aplicándose. Tal es al menos la opinión de algunos psicólogos modernos, como Skinner, para quien lo que se llama libertad no es sino una palabra que oculta la ineffectividad de los procedimientos educativos para configurar la conducta.

Según esta óptica, el hombre libre de la filosofía clásica o de la tradición humanística no es otra cosa que una ficción, fundada a la par en el orgullo de la especie y en el desconocimiento de las causas que real y efectivamente gobiernan la conducta. En la misma medida en que se ignora por qué un individuo se comporta del modo en que lo hace, se propende a atribuirle un libre albedrío, y se toma por espontaneidad personal lo que no es sino el desconocimiento de las condiciones que regulan ese comportamiento. Durante miles de años el hombre ha creído en ese fantasma interior de la libertad —nos dirá Skinner— simplemente porque la sutil correspondencia entre la conducta y sus condicionamientos exteriores ha pasado desapercibida.

En definitiva, pues, la mayor complejidad de las diferencias individuales que se manifiestan en la conducta humana no se debería, como apuntábamos más arriba, a una mayor libertad del hombre, sino al carácter más sutil y menos inmediato de los estímulos ambientales que le condicionan. Una psicología más avanzada, capaz de establecer esas relaciones entre el medio ambiente y la conducta del hombre, permitiría configurar esta conducta con igual precisión y necesidad que en el caso de los animales inferiores. Y es el caso, agregará Skinner, que esa paucificación o configuración de la conducta humana con arreglo a normas socialmente adecuadas no sólo **puede**, sino también **debe** hacerse.

En una sociedad sometida a unas tasas de cambio moderadas, esa ilusión de libertad podía tolerarse. Una educa-

ción semi-efectiva y unas fuerzas de represión no demasiado fuertes bastaban para mantener la conducta humana dentro de unos límites de estabilidad relativamente tolerables. Pero, hoy en día, cuando los grandes cambios tecnológicos están alterando profundamente las condiciones de la existencia humana, las desviaciones psicológicas son cada vez mayores y más peligrosas, y por consiguiente han de ser atajadas más eficazmente. Las grandes masas de población urbana son testigo de crecientes olas de delincuencia, adicciones, neurosis y otras muchas disfunciones psicológicas graves, que ponen en peligro las formas más elementales de convivencia precisas para asegurar el futuro de la civilización. En otras palabras, el mundo actual —sigue hablando Skinner— no puede permitirse el lujo de continuar creyendo y tolerando esa pseudo-libertad del individuo, que en definitiva no es sino el trasunto y consecuencia de un medio social insano. La única alternativa razonable, dadas las circunstancias, consiste en admitir abiertamente que una educación liberal basada en el valor incondicionado de la persona y en su poder de discurso —más el contrapeso de la represión y las recompensas administradas intuitivamente— no es suficiente ya para garantizar la convivencia. Por fortuna, se nos dice, una nueva clase de tecnología, la psicológica, ofrece a la sociedad y a los gobiernos la clave para resolver el problema, a través de una planificación científica del medio humano. Sería así, como sin violencia y con efectividad, se podrían regular los comportamientos cuya excesiva «autonomía» o cuyos grados de libertad fueran inconsistentes con la normativa y las prescripciones morales del sistema.

Esta línea de argumentación es, por descartado, cualquier cosa menos trivial. De una parte parece obvio que ciertos modos de vida producen un tipo de conductas que ponen en peligro la armonía de la colectividad, de tal manera que ésta necesita de procedimien-

tos configuradores más efectivos que los propios de sociedades anteriores, más estabilizadas. Ante tal situación, Skinner afirma tajantemente: **we can't afford freedom**, no podemos permitirnos la libertad. Otros pensamos, más moderadamente, que no podemos permitirnos cierta clase de libertad. Lo cual, evidentemente, plantea el problema filosófico y político de **quién es el que define la libertad permisible**, a la par que el problema tecnológico de **cómo se logra** de un modo real y efectivo configurar o modelar la conducta humana de acuerdo con unos modelos determinados.

En suma, las cuestiones con que nos encontramos en este problema son fundamentalmente dos: una, de carácter psicológico, consistente en averiguar los procedimientos configurativos verdaderamente eficaces para controlar y eventualmente modificar de forma permanente las conductas humanas. Otra, que pertenece al mundo de las convicciones y preferencias axiológicas, consistente en determinar para qué tipo de «libertad» vamos a condicionar al individuo, esto es, hacia qué clase de «espontaneidades» vamos a orientar la conducta humana.

CONTROL Y MODIFICACION DE LA CONDUCTA

Cuando titulamos este trabajo del modo en que lo hicimos —control y modificación de conducta— teníamos **in mente** una distinción que consideramos importante hacer manifiesta, antes de seguir adelante.

En efecto, una cosa es controlar la conducta de una persona, impidiéndola por ejemplo llevar a cabo ciertos actos, o forzándola en cierto modo —como en el condicionamiento instrumental— a ejercer determinados actos para conseguir determinadas recompensas, y otra ligeramente distinta es modificar más a fondo y permanentemente el comportamiento de alguien, alterando por ejemplo sus preferencias y metas vitales básicas. A un muchacho,

vaya por caso, se le puede «fijar», por decirlo así, el asiento de su clase, si de ello depende la consecución de algo que le gusta; pero si no conseguimos que el estudio le resulte atractivo, o inteligible, esa fijación al pupitre será superficial y transitoria. Esto es, durará tanto como duren las recompensas que el estarse quieto traiga consigo, y no necesariamente contribuirá a que el muchacho se aficione al estudio.

Queremos decir que en el orden instrumental, de las conductas manifiestas, el control es relativamente fácil de conseguir. Pero el hecho de que la misma conducta pueda ordenarse instrumentalmente a fines o intenciones muy diversas, hace de este condicionamiento algo hasta cierto punto secundario respecto a la modificación profunda del comportamiento. Retomando el ejemplo anterior, condicionar la fijación del niño al pupitre no garantiza que esa fijación vaya a utilizarse para estudiar más, mientras que si lo que lográsemos modificar fuera el interés del chico por el estudio, ello conllevaría una mayor permanencia en el sitio de trabajo y, sobre todo, un mayor trabajo, incluso con una fijación mediana.

Pues, bien, lo que pretendemos decir es que resulta cada vez más posible condicionar los fines, la dimensión intencional de la conducta, su propósito, dejando en cambio intactos los grados de libertad en los medios para alcanzar tales metas.

Se puede, sí, por descontado controlar la conducta en sus aspectos superficiales, sin llegar por ello a cambiar sus objetivos y metas profundas. Pero asimismo es factible, y ello resulta hasta cierto punto alarmante, modificar la conducta en un sentido más hondo y permanente, alterando su dimensión intencional, sus fines y metas existenciales. Ambos aspectos no son, desde luego, independientes del todo, pero tampoco idénticos. Cabe controlar la conducta sin modificarla en el fondo, y a la vez, es posible modificar

profundamente el comportamiento humano sin ejercer en apariencia control alguno sobre él.

No es este el momento de entrar en detalles técnicos pormenorizados sobre el cómo de estas operaciones de modificación y control psicológico. La bibliografía al respecto es cada vez más abundante, y necesariamente hemos de quedarnos en unos planteamientos harto generales. Ello no obstante, quisiéramos efectuar algunas puntualizaciones al respecto.

LA TECNOLOGIA PSICOLOGICA

Hasta hace unos quince o veinte años, la psicología centraba especialmente sus actividades en dos puntos principales: descripción y medida de la conducta, e interpretación de la misma. Los aspectos terapéuticos corrían más bien a cargo del psicoanálisis y la psiquiatría, y la psicología desempeñaba un papel muy modesto al respecto.

Paulatinamente, sin embargo, la psicología derivada de Watson, Thorndike y Pavlov ha pasado a desempeñar un cometido crecientemente señalado por lo que respecta al control, modificación y terapia de la conducta. La psicología ha entrado poco a poco en la fase de poder producir experimentalmente los fenómenos conductuales que estudia, con lo cual a la descripción y la interpretación ha seguido una fase de regulación y manipulación, a la que pertenece el tipo de tecnología psicológica que comentamos.

No descubro nada nuevo si recuerdo que esta tecnología psicológica —cuya importancia difícilmente podemos sobrevalorar— adopta básicamente tres modalidades: una, pavloviana, denominada terapia de conducta; otra, skinneriana, que suele utilizar la expresión modificación y control de conducta, y una tercera, menos desarrollada todavía que las anteriores, a la que suele denominarse de aprendizaje vicario o terapia de imitación.

Vamos a prescindir, en aras de la brevedad, de la terapia de origen pavloviano, más importante quizás en la clínica que en las situaciones escolares, y asimismo dejaremos fuera de foco la terapia por imitación, que aunque de sumo interés se encuentra aún en sus comienzos. Como muestra de lo que cabe esperar de la modificación de conducta nos referiremos a algunos programas de aplicación al ámbito escolar.

La regla de oro de estos programas sigue siendo aún la famosa ley del efecto formulada por Thorndike a finales del siglo pasado, y que en esencia puede reducirse a los siguientes términos: el efecto agradable de una acción contribuye a su refuerzo, mientras las consecuencias desagradables de los actos tienden a inhibirlos.

Reducida a estos términos simples la ley de Thorndike parece reflejar tan sólo lo que los maestros han venido haciendo desde siempre: a saber, premiar los actos deseables y castigar los indeseables. Pero esta simplicidad es, como ha puesto de relieve Skinner, sumamente engañosa, y la puesta en práctica de la ley requiere conocimientos profesionales bastante complicados, a veces en contradicción con lo que la experiencia y el sentido común parecen dictar.

He aquí, brevísimamente enunciados, algunos puntos clave de ese tipo de programas.

1. Ecología y repertorios de conducta. Como ya dijimos —esta es la teoría de Skinner— la conducta humana sólo en apariencia es espontánea y libre. En realidad, es una función de los refuerzos que el ambiente dispensa al sujeto. De aquí que la conducta pueda predecirse y controlarse mejor cuando la situación en que se desenvuelve está claramente definida, al igual que la conducta que de ella depende, de tal manera que pueda especificarse con claridad qué clases de conductas dependen de qué clase de refuerzos.

Dicho de otra forma, conductas aparentemente espontáneas se dan preferentemente en unas situaciones, más que en otras. Por ejemplo, el niño negativista puede serlo pronunciadamente a la hora de la comida, pero no lo es quizás en el momento del recreo o de salir con los amigos. La conducta del niño varía a tenor de las circunstancias que rodean a éste, y si no se cambian éstas no se cambia aquélla. Los niños poseen una precisa competencia para percibir qué refuerzos siguen a qué conductas, y la tarea del modificador de la conducta escolar consiste en identificar qué aspectos del ambiente escolar son responsables de qué conductas.

Esto obliga, por descontado, a un desglosamiento de la conducta total del alumno en repertorios de conducta especialmente interesantes, tales como hablar con el compañero, levantarse, molestar a otros, mirar por la ventana, etc., etc.

Una vez establecidos tales repertorios, de conductas deseables e indeseables, y su línea de base o frecuencia usual, es preciso identificar las «contingencias de refuerzo», o recompensas, si se quiere, de que depende su puesta por obra, su actualización. Dicho de otra forma, es preciso poner en relación las faltas de disciplina de un chico con el refuerzo que recibe de sus compañeros por mostrarse díscolo, etcétera.

2. Las normas. Un aspecto del medio escolar que requiere especial consideración es el que se refiere a las normas que regulan el comportamiento en clase. Es obvio que cuando esas reglas no están claras para todos, o son ambiguas o implícitas, o simplemente no existen, la discordancia de expectativas relativas a las consecuencias de los actos provoca fricciones entre el profesor y los alumnos.

Es importante a este respecto que el profesor no dé por supuesto que el niño sabe lo que se espera de él. Tiene que comenzar por saberlo el propio

profesor; a ello debe seguir una política de comunicación clara para evitar que el niño descubra la existencia de las normas al chocar con ellas, y asimismo su aplicación debe de ser consistente. El profesor debe recordar además que las reglas son importantes cuando su cumplimiento lleva aparejado algún refuerzo, y no debe suponer que el cumplimiento de las normas es siempre algo «normal», que no necesita refuerzo alguno.

En suma, en la consideración ecológica debe incluirse siempre un análisis de las reglas que regulan las expectativas de castigos y refuerzos en la clase.

3. Los refuerzos. Lisa y llanamente, el refuerzo es aquella consecuencia de una acción que tiende a consolidarla. Quiéralo o no, sépalo o no, el profesor es un agente dispensador de refuerzos —y de castigos— que procede con arreglo a algún tipo de programa informal, del que quizás él mismo no tiene noticia, pero del que se derivan muchas conductas escolares que él considera de los alumnos. La conducta de éstos es, pues, en buena parte reflejo de la del profesor, que pasa así a ser corresponsable de las conductas de sus alumnos —tanto de las buenas como de las malas.

Exageraciones aparte, es cierto que las recompensas y castigos, los refuerzos que el profesor distribuye entre sus alumnos influyen sobremedida en la conducta de éstos, a veces fomentando el mismo defecto que pretenden corregir.

Entre los errores más comunes que a veces se cometen en la distribución de refuerzos, se cuentan los siguientes:

- a) El error llamado del «chupa-chup». El niño llora; la madre le da un caramelo para que se calle, con lo cual el niño aprende que para pedir un «chupa-chup» u otras cosas tiene que llorar...
- b) El error de creer que todos los refuerzos lo son por igual para todos

los niños, o que los castigos son asumidos como tales por todos los niños.

- c) La inadvertencia de que los esfuerzos no reforzados operan en realidad como castigos.
- d) Dar por supuesto que el niño posee en su repertorio de conducta aquella que se desea reforzar.
- e) Pasar por alto la relatividad de los refuerzos, dependiendo de la oportunidad de su aplicación, diferencias individuales, etc.
- f) Reforzar promesas de actos en lugar de acciones cumplidas.
- g) Ser inconsistente en la aplicación de los refuerzos, no seguir un plan o programa más o menos sistemático.
- h) Premiar la abstención del mal comportamiento.
- i) Acentuar la corrección de lo malo olvidando la recompensa de lo bueno.

Estas observaciones dan una ligera idea de la complejidad que en realidad subyace a la aparente simplicidad de los refuerzos escolares. Libros como los de Madsen o MacMillan (1) pueden ayudar al profesor interesado en aplicar a su entorno escolar estos principios generales de modificación de conducta, para lo cual inevitablemente habrá de añadir al repertorio de conductas a que antes aludíamos, un repertorio de refuerzos utilizables en su específica situación. Estos refuerzos son, por supuesto, muy variados, pero existen inventarios apropiados para cada edad, etc., que pueden ayudar al profesor a resolver su situación particular.

4. **La extinción.** En la medida en que se entiende que las conductas indeseables están, como todas, alimentadas por unos refuerzos que las siguen, se está suponiendo también que su extinción sería factible por la vía de dejar que esos actos indeseables se ejerzan sin encontrar el eco o refuerzo que los mantiene.

Dejar de prestar atención al acto indeseable, si no es serio, es un procedimiento recomendable en este sentido, así como el de atender o reforzar la conducta incompatible correspondiente. Por ejemplo, se trataría de no hacer caso al niño cuando habla con su compañero o se levanta del sitio, para atenderle en cambio cuando está callado haciendo sus deberes.

La falta de refuerzo del acto indeseable, y el refuerzo del acto antagónico del indeseable, son dos procedimientos convergentes para lograr la extinción de los actos que se pretenden eliminar. Lo que según esta teoría procede es, pues, que el profesor ignore las infracciones menores del alumno, para reforzarle justamente cuando está haciendo algo bien. Conviene tener no obstante presente que, en un primer momento, al no ser reprimidas, las conductas indeseables suelen incrementarse, para ceder cuando el niño se convence de que la situación ha cambiado radicalmente y que no es ese el camino para lograr la atención de los demás. En resumen, la extinción de una conducta se favorece:

- i) Identificando lo que la refuerza.
- ii) Eliminando ese refuerzo (p. ej. la atención al acto malo).
- iii) Siendo consistente en la aplicación del programa.
- iv) Reforzando conductas alternativas o antagónicas con la indeseable, en el momento mismo en que se produzcan.

5. **Los castigos.** La complejidad del castigo exige su consideración aparte de los refuerzos. Ignorar un acto indeseable puede ser o imposible, por su gravedad, o insuficiente para extinguirlo, en cuyo caso hay que proceder a una motivación negativa más directa:

(1) C. H. Madsen y C. K. Madsen, *Teaching Discipline*, Allyn y Bacon, 1970.

D. MacMillan, *Behavior Modification in Education*, MacMillan, 1973.

M. F. Meacham y A. E. Wiesen, *Changing Classroom Behavior*. Scranton International Textbook Co., 1969.

- a) No reforzar un acto es ya un refuerzo negativo, aunque muy leve. Así ocurre, por ejemplo, cuando no se hace caso de alguien, cuando se le ignora.
- b) Retener una recompensa esperada —que puede ser la atención— constituye ya una forma de castigo más acentuada.
- c) Aplicar un estímulo aversivo cuando se comete —u omite— un acto indeseable, o remover el estímulo aversivo cuando el sujeto deja de hacer algo, o hace lo que omitía, constituye ya una forma abierta de castigo.

Aunque las anteriores distinciones sean discutibles, cabría entender que la extinción consiste en la disminución o desaparición de un acto al que deja de seguir un refuerzo, mientras que el castigo consiste en que un estímulo aversivo dependa de un acto indeseable.

Los efectos del castigo son muchas veces imprevisibles, y en lugar de remover la conducta que se pretende corregir con él, puede incluso reforzarla. Por sí sólo el castigo es ambiguo; dice más o menos lo que el sujeto no debe hacer, pero no lo que sí debe hacer. Propende a proyectar sobre el que castiga una suerte de aureola emocional negativa, que repercute en las demás funciones de éste, y además se presta al desahogo personal, o al sadismo, del que castiga. Por estas y otras muchas razones, el castigo debe evitarse dentro de lo posible, y estudiarse muy cuidadosamente en los casos en que no haya otro remedio que aplicarlo.

6. La generalización. En definitiva, mediante procedimientos similares al descrito —programas de fichas, contratos, etc.— es posible controlar en parte la conducta escolar con una cierta efectividad y economía de esfuerzos. Sin embargo, en buena medida el éxito de este tipo de programas está fundado en que los niños se ven obligados a «pasar por el aro» que les presenta el

maestro, de acuerdo con el esquema instrumental indicado: para conseguir tal cosa es preciso realizar antes otra... Dentro de la situación escolar el profesor controla los refuerzos y castigos y puede, por consiguiente, controlar también hasta cierto punto las conductas que hace depender de ellos. El problema, no obstante, se plantea cuando el niño abandona el medio escolar. ¿Cómo se generalizan o transfieren a otros ambientes, los hábitos adquiridos en la escuela?

Este es evidentemente el problema implicado en el tránsito del mero control a la verdadera modificación de conducta. Uno de los caminos consiste en que el niño aprenda en la escuela el valor de refuerzos sociales, como la alabanza, la sonrisa, la atención, etc. que quizás no aprendió en el hogar. Una vez consolidado su valor reforzante, estos estímulos dispensados por la sociedad lo serán normalmente —aunque no siempre— para recompensar acciones sociables con lo cual se establece una especie de mecanismo de autoperpetuación de acciones deseables. La apelación al lenguaje, al condicionamiento más directo de «la voz de la conciencia», del lenguaje con el que el niño refuerza o condena sus propios actos, es otro de los caminos que se ofrecen a la modificación de las estructuras autoregulatorias superiores del niño, y por supuesto también del adulto.

LA FILOSOFIA DEL CAMBIO DE CONDUCTA

Con una efectividad todavía moderada, pero crecientemente poderosa, la psicología ofrece hoy posibilidades insólitas hace unos años de modificar profundamente la conducta infantil, y no sólo ella.

Aparte de los aspectos problemáticos que esa nueva tecnología comporta —el problema de la generalización, el del auto-control, el del castigo, etcétera, etc.— subyace a todos ellos uno sumamente grave, de índole extra-cien-

tífica, que se refiere al qué y al quién de la modificación.

La ciencia, en efecto, carece de un órgano adecuado para decidir cuál de las opciones posibles en la modificación de conducta es éticamente superior. Cabe, insistimos, intervenir en la conducta humana para esclavizarla o para liberarla, para convertir a un niño en un robot o para hacerlo más inteligente, etc., etc. Pero que sea éticamente mejor o peor es algo que la ciencia positiva no puede por sí misma decidir. Está también el problema del uso que los grupos de presión puedan hacer de esas técnicas modificadoras, usables tanto para liberar como para oprimir al individuo, condicionando sutilmente la propia intencionalidad rectora de sus actos externos.

La psicología, en suma, ha llegado a una fase social en que se ve obligada a abandonar las paredes asépticas del laboratorio para enfrentarse con el más grave de los problemas con que le ha tocado enfrentarse al hombre. A saber, el de la modificación de su propia conducta en un momento en que de ella depende nada menos que la supervivencia de la especie. De aquí que todos los cuidados que el hombre pone en

la formación de los modificadores de hombres, serán siempre pocos.

Cabe orientar la intervención del psicólogo y del educador desde una perspectiva liberadora. Cabe enseñar a ser más, intervenir para elevar, enseñar al hombre a tomar conciencia de sus propias posibilidades y de sus condicionamientos. Cabe, en suma, ayudar al hombre a ser más libre y a encarnar en su conducta aquel ideal que Miguel Hernández supo expresar en su vida y sus obras:

Cierra las puertas, echa la aldaba, carcelero.
Ata duro a ese hombre, no le atarás el alma.

(«El hombre acecha»)

No, no hay cárcel para el hombre.
No podrán atarme, no.
Este mundo de cadenas
me es pequeño y exterior.

(«Cancionero y romancero de ausencia»).

En la medida en que todos contribuyamos a hacer realidad este bello sueño, haremos hombres para los que ese mundo de cadenas quede pequeño y exterior.

AULA ABIERTA

**agradece al Profesorado su
colaboración y el envío de
fotografías sobre actividades
educativas.**

FRACASOS ESCOLARES INEXPLICABLES

DIMAS GONZALEZ FERNANDEZ

Psicólogo del Colegio «Corazón de María»,
de Gijón

1. EL FRACASO ESCOLAR

Los fracasos escolares son desgraciadamente una realidad frecuente. No han desaparecido, aunque han disminuido, con la abolición de las reválidas y el preuniversitario. Abundan los fracasos «parciales», como evaluaciones suspendidas, materias pendientes, repetición de cursos... Aunque no se dispone de datos concretos se puede estimar que al menos uno de cada dos estudiantes arrastra alguna evaluación pendiente entre junio y setiembre. En muchos casos los fracasos parciales terminan en fracaso «total». La acumulación de suspensos acaba por empujar al estudiante fuera de los estudios, especialmente si la acumulación tiene lugar en los cursos de 8.º de E. G. B., 6.º de bachiller o C. O. U.

Cada fracaso tiene su historia. Ha surgido siguiendo una trayectoria marcada por unas causas determinadas. No se debería hablar de fracasos «sorpresa», «inexplicables». Sin embargo, en el ámbito docente y familiar son frecuentes los comentarios acerca de la inexplicabilidad de los fracasos en alumnos dotados de buena inteligencia. La pregunta es siempre la misma: «¿Cómo se explican los suspensos o el abandono de fulano, siendo tan inteligente?».

2. UNA EXPLICACION INADECUADA

A la base de la inexplicabilidad de un fracaso subyace con frecuencia el prejuicio de identificar nivel de inteligencia y rendimiento. Se tiende a responsabilizar únicamente a la inteligencia del rendimiento. El convencimiento de la íntima conexión existente entre la inteligencia y el rendimiento lleva instintivamente a atribuir el fracaso del

alumno bien dotado intelectualmente a un fallo de la voluntad: a pereza, desánimo, falta de interés, pérdida de tiempo, etc. Se suele llegar a esta conclusión con una lógica férrea: es inteligente, suspende, luego no estudia. Este convencimiento se transforma fácilmente en acusación. Se termina por reprocharle su pereza como algo voluntario en él.

La inteligencia desempeña un papel fundamental en el rendimiento escolar, pero los frutos no dependen solamente de las cualidades intelectuales. El rendimiento es fruto de una verdadera constelación de factores derivados del sistema educativo, de la familia, del propio alumno en cuanto persona en evolución. Un coeficiente intelectual sobresaliente no basta para asegurar el éxito. El rendimiento es un producto. El peso negativo de un factor fundamental puede transformar en negativo todo el producto. Viendo el rendimiento desde esta perspectiva no se puede hablar «indiscriminadamente» de pereza culpable. Ante cualquier fracaso escolar es necesaria una tarea de discernimiento. En muchos casos descubriríamos —con sorpresa— que el alumno es sólo una víctima de una serie de factores de orden intelectual, afectivo, pedagógico y familiar. La falta de voluntad puede tener raíces sorprendentes.

3. CAUSAS DE LOS FRACASOS

Frecuentemente los fracasos de los alumnos dotados intelectualmente revelan la presencia de una patología. Algo no funciona en el substrato síquico. Examinando la estructura de la personalidad se encuentra un doble estrato de causas:

3.1. Causas de «superficie».

Son aquellas a las que normalmente se atribuye la responsabilidad del fracaso. Son:

- Falta de voluntad: pereza, falta de interés, desánimo, pasividad.
- Dificultades en las relaciones con los profesores: timidez, rebeldía.
- Ausencias de clase.
- Demasiadas ayudas por parte de la familia o de los profesores.

La falta de voluntad y las dificultades con los profesores son las causas más frecuentemente mencionadas por los mismos alumnos al ser preguntados sobre el origen de sus fracasos. El 80 % atribuye alguna responsabilidad a estas causas, sobre todo a la falta de voluntad. El 50 % se lamenta de no haber tenido fuerza de voluntad para concentrarse y estudiar.

3.2. Causas «profundas».

Tras las causas de «superficie» se ha encontrado siempre alguna forma de desequilibrio síquico. La configuración de la perturbación suele ser vaga, compleja. Se presenta normalmente como un síndrome de elementos disturbadores o como un conjunto de síndromes. Las características más frecuentes de la personalidad del fracasado suelen ser:

INSEGURIDAD:

- Ansiedad, angustia, susceptibilidad.
- Sentimiento de inferioridad y de culpa.
- Falta de confianza en sí mismo, timidez.
- Tendencia a la sumisión.

CARENCIA AFECTIVA:

- Inmadurez afectiva.
- Dependencia.
- Inhibición afectiva.

DESADAPTACION SOCIAL:

- Agresividad y rebeldía.
- Impulsividad no controlada, extroversión.

- Soledad, introversión.
- Evasión fantástica.

La presencia de tales rasgos patológicos frenan el rendimiento escolar. No se puede esperar una correlación entre inteligencia y rendimiento cuando existe desarmonía síquica, alteraciones emotivas o desadaptación. En el compromiso escolar está implicada la persona entera.

4. FACTORES DETERMINANTES DE LA PATOLOGIA

Los caminos de la patología son innumerables. Pretender estudiar todos los posibles factores portadores de anormalidad sería una labor interminable. En este breve trabajo me limitaré a estudiar algunos factores sicosociales.

4.1. Conflictos consigo mismo.

El conflicto intrapersonal nace de la no aceptación de sí mismo. La parte rechazada puede ser un defecto real o imaginario: la complexión física débil o enfermiza, la presencia física poco agraciada, el bajo coeficiente intelectual, el excesivo peso, la baja estatura, la escasa habilidad en los deportes, etc.

Cuando estas limitaciones son percibidas como una amenaza para las aspiraciones intelectuales, sociales, económicas, en algunos sujetos se desencadena un proceso casi inconsciente de alejamiento de los demás. Poco a poco se empiezan a encerrar en sí mismo; se vuelven tímidos, sin iniciativa, enormemente susceptibles al ridículo; se desaniman fácilmente. Cara a los estudios pierden el tono síquico necesario para superar con éxito las dificultades. Otros sujetos, en cambio, reaccionan agresivamente. La frustración acarreada por los defectos da a su psicología una tonalidad de insatisfacción que aflora a través de la conducta en forma de agresividad y rebeldía. Son hijos desobedientes, amigos envidiosos, alumnos díscolos.

La no aceptación de sí mismo comporta una desadaptación a amplio ra-

dio con repercusiones en el rendimiento escolar.

En la mayoría de los casos el mecanismo de rechazo funciona inconscientemente. El sujeto carece de un conocimiento preciso de la parte rechazada. Sólo tiene un conocimiento vago y lejano. Se debería hablar de un «preconocimiento», algo parecido a la sospecha. En realidad nunca ha mirado de frente, con serenidad, esa parte indeseable de su persona. El educador debe ayudar al muchacho a superar esa mezcla de incapacidad y resistencia para enfrentarse con la parte rechazada. Mientras siga rechazando instintivamente su otro yo indeseable, permanece bloqueado el proceso de adaptación activa al grupo y al papel de estudiante.

Cuando se adquiere un conocimiento exacto de sí mismo, de las propias limitaciones, entra en juego un nuevo resorte de equilibrio: el sentido del humor. G. W. Allport lo define como la capacidad de reír de las cosas que se aman (incluyéndonos a nosotros mismos) y seguir amándolas. Esta sonrisa benévola brota espontánea cuando se observa el continuo contraste en la vida real entre las pretensiones y las obras, entre las ilusiones y la realidad.

El conocimiento de sí mismo y el sentido del humor van juntos, probablemente —dice Allport— porque, en el fondo, son un fenómeno único: el fenómeno de la auto-objetivación o formulación de la propia ecuación: Yo = ... + ... — ...

Los niños tienen un agudo sentido del cómico, pero raramente se ríen de sí mismos. Durante la adolescencia, el joven piensa más frecuentemente en los defectos, pero siempre para preocuparse, nunca para reírse.

Para crecer síquicamente sanos hay que saber adoptar una actitud de sinceridad consigo mismo, donde se mezclen verdad y benevolencia, conocimiento y sentido del humor. Esta actitud favorece la apertura de espíritu,

desarrolla el sentido de la tolerancia, mantiene el equilibrio síquico.

La tarea educativa quedaría incompleta, si el educador no ofreciera al sujeto con problemas de autoaceptación algún cauce de superación. La tendencia a la compensación ofrece una energía vital fácil de aprovechar al servicio de la autosuperación. Cuando esta energía empuja el desarrollo de una cualidad aumenta el grado de aceptación intrapersonal e interpersonal. El sujeto posee algo que ofrecer y de qué sentirse satisfecho.

Todos conocen casos de adaptación al grupo por el camino de la compensación. Pero con frecuencia la compensación tiene mezcla de agresividad y envidia. Es una venganza camuflada. En estos casos no sólo no se produce la aceptación por parte del grupo sino que el rechazo se hace más fuerte e irreconciliable. De ahí la necesidad de fundar el proceso de superación de sí mismo y de adaptación al grupo sobre una serena y consciente aceptación de sí mismo. Difícilmente se logra la adaptación interpersonal si no existe adaptación intrapersonal.

4.2. La edad.

La crisis de la adolescencia ha sido considerada en ocasiones como la piedra filosofal para explicar todos los males de esta edad. Aun a riesgo de caer en un tópico, no se puede pasar por alto el factor edad al buscar una explicación a los fracasos escolares. La adolescencia deja unas huellas claras en la fuerza de voluntad, en la capacidad de concentración, en la adaptación al grupo.

4.2.1. La personalidad del adolescente.

El desequilibrio físico creado por el estirón va acompañado de un desequilibrio síquico a nivel emocional y social. La gravedad del desequilibrio depende en cada caso. Los chicos y las chicas a esta edad «sienten» y «se sienten» en clave distinta. Su emotivi-

dad ha cambiado los cánones de la percepción. Sienten «raramente».

El desequilibrio emocional afecta a la voluntad. Comporta dificultad de concentración, tendencia al pesimismo y al desánimo. El desequilibrio social dificulta las relaciones y, sobre todo, las actuaciones en público. Se caracteriza por la timidez, la cobardía, el complejo de inferioridad, el temor al ridículo.

Estos estados anímicos influyen negativamente sobre el rendimiento escolar. Son frecuentes las distracciones («estar en la luna»), el miedo a responder, cortes al ser interrogados, inconstancia en el esfuerzo, temor a preguntar las dificultades.

En un estudio de 167 chicos de edades entre 13 y 15 años el 56 % presentaban un tipo de personalidad perturbada por el factor edad. Las características más salientes eran: alta inestabilidad emotiva, excesiva tendencia a la sumisión, escasa confianza en sí mismo, necesidad de ayuda y consejo.

La característica fundamental de este cuadro de personalidad es la falta de confianza en sí mismo y, como consecuencia, el vaivén emocional, la escasa autosuficiencia, la excesiva tendencia a la sumisión.

Los adolescentes quieren huir del desasosiego interno. El refugio lo encuentran en la imaginación. El contenido de sus imaginaciones pertenece al pasado (contenido infantil). A veces este contenido aflora en sus juegos, en sus gustos, en sus reacciones. El adolescente tiende a volver al paraíso de su infancia. En el 56 % citado existía esta tendencia evasiva.

La sociabilidad es otra característica de la adolescencia. El 94 %, dentro del 56 %, sentía necesidad de relacionarse, de amistad. Solamente un insignificante 6 % era reacio a la compañía. El deseo de relacionarse carecía, sin embargo, de fuerza en la vida real. A excepción de la comunicatividad dentro del ámbito familiar, a menudo

superficial, no fomentaban activamente una vida de grupo. Las intervenciones dentro de un grupo eran ocasionales, sin resonancia, movidas desde fuera.

4.2.2. Componentes de la crisis adolescente.

4.2.2.1. El crecimiento del cuerpo demasiado rápido. La rapidez del crecimiento sorprende al adolescente. Se siente extraño dentro de su cuerpo; actúa torpemente. Aunque no carece de energía física, encuentra grandes dificultades para coordinar sus movimientos y aprovechar su vigor juvenil.

La carencia de una imagen del propio cuerpo implica algo más de un desconocimiento de la estructura corpórea. Según los sicoanalistas, la imagen del cuerpo depende del estado del yo y del estado motivacional del sujeto. La extrañeza que el adolescente siente ante su cuerpo es reflejo de una imagen vaga, en formación, del yo.

4.2.2.2. La aparición de las características sexuales secundarias.

4.2.2.3. El comienzo del funcionamiento de las glándulas sexuales. Su actividad se desencadena de repente, violentamente. Este vendaval sacude profundamente la sicología del adolescente, hasta el extremo de darle la sensación de perder el contacto con la realidad.

4.2.2.4. La excesiva preocupación por el funcionamiento del propio cuerpo. Las causas de las preocupaciones pueden ser malestares imaginados, o bien malestares reales, hasta entonces sin ninguna importancia para el sujeto, o bien malestares propios de la edad, a los que concede una importancia excesiva.

4.2.3. Educación preventiva.

Durante la adolescencia la tarea educativa está muy frenada por los condicionamientos fisiológicos. Mientras el alboroto hormonal no se haya parcialmente calmado, educar significa construir sobre arena. Sin embargo, con

una educación preventiva se hubiera podido preparar al joven para superar este bache con menos descalabro.

Los años anteriores a la crisis adolescencial ofrecen un terreno favorable para una educación preventiva. Cuando el niño no ha sufrido restricciones indebidas y ha encontrado el clima afectivo deseable en la familia, en la escuela, en el grupo de amigos este período (9 a 11 años) se caracteriza por el equilibrio síquico y la generosidad de corazón. Aunque con defectos, el niño es leal y abierto, trabaja con interés, es valiente. Posee una gran capacidad de adaptación y un mínimo de ansiedad: discute con los amigos, le gusta compartir con ellos los juegos, el estudio; en la familia actúa con confianza, da su opinión, no siempre conforme, sobre las cosas.

Los preadolescentes no crean especiales problemas educativos. Los padres y los educadores están contentos con ellos. Y estos años pasan sin pena ni gloria, sin casi aprovecharlos pedagógicamente.

A esta edad la pedagogía debería encauzar toda su energía a favorecer el desarrollo del sentido del yo, la adquisición de seguridad y confianza. Para ello es necesario un cambio en la actitud de los educadores. Los padres, sin dejar de proteger afectivamente a sus hijos, deben fomentar en ellos una cierta independencia afectiva e intelectual; sin abandonar su misión de controlar el aprendizaje de conductas morales y sociales correctas, han de despertar el sentido de autonomía responsable. Este cambio de actitud implica: darles ciertas responsabilidades, no permitirles actuar por capricho sino por razones, razonarles las cosas cuando se les manda o prohíbe algo, pedirles su opinión, interesarse por sus problemas y preocupaciones. La educación a esta edad no ha de pretender hacer niños sino ayudar a dejar de serlo.

El proceso de independización de la familia se desarrolla normalmente

cuando va acompañado por una integración en el grupo de coetáneos. Los autores distinguen entre «socialidad» y «sociabilidad». El preadolescente es más bien un ser «social», es decir, abierto, espontáneo. Su apertura social no implica adaptación a un sistema, con funciones, papeles. No es un ser «sociable». El educador debe facilitar el paso del estado «social» al estado «sociable», a través de un frecuente contacto con los coetáneos, preferentemente dentro de un grupo organizado, dirigido por un adulto, con unas metas, unas normas, con funciones específicas dentro del grupo. La participación en grupos organizados le ayuda a conocerse, a desempeñar funciones, le permite conocer las preocupaciones e intereses de los compañeros, sentir las primeras responsabilidades, acostumbrarse a colaborar siguiendo unas reglas, a defenderse.

El desarrollo de la personalidad, la interiorización de la sociabilidad, el incremento de confianza en sí mismo preparan al educando para reaccionar bien ante los problemas de la vida, sobre todo ante la crisis adolescencial.

4.2.4. Actitudes educativas contrarias.

La educación es una tarea delicada. Se puede pecar por defecto o por exceso. Las actitudes típicamente erróneas, sin ser las únicas, son las extremas: Proteger al educando hasta el extremo de suplantarlo, o descuidar completamente su educación. Ambas actitudes impiden normalmente el desarrollo de una personalidad equilibrada y segura de sí misma.

4.2.4.1. Actitud hiperprotectora.

Consiste en una posesión tanto afectiva como intelectual del educando. Son propensos a adoptar esta actitud padres ansiosos, con recuerdos vivos de los problemas y peligros de su propia infancia o juventud. Estos padres quisieran mantener a sus hijos al margen de estas experiencias penosas. Con el fin de conservarlos en un clima aséptico se prodigan en mimos y cuidados;

les advierten continuamente de los peligros de la calle y de las compañías, pero, sobre todo, los acostumbran a tenerlo todo y a esperarlo todo de los padres.

La protección excesiva transforma a los hijos en niños dóciles, sociables, sumisos, pero inhibidos, inseguros, tímidos, con agresividad fantaseada. Tienen una personalidad atrofiada. En ellos existe un desfase entre la edad cronológica y la edad psicológica. La adaptación a la clase es superficial o claramente negativa.

4.2.4.2. Actitud hipoprotectora.

Cada vez son más numerosos los padres sin tiempo para ocuparse de sus hijos. Las horas de trabajo prolongadas, el trabajo de la madre fuera de casa inciden sobre el desarrollo afectivo de los hijos. Falta tiempo para preocuparse por los problemas de los hijos, para quererlos. No basta saludarse por los pasillos de casa o a la hora de acostarse. La situación se agrava cuando en la familia reina un clima hostil, de descontento, de ansiedad. Si

además algún miembro de la familia no es ejemplo de trabajo, o el ambiente cultural es bajo, sin estímulos, fácilmente los hijos crecen con una personalidad enfermiza, carentes afectivamente, sin ilusiones.

La regla tiene excepciones. No faltan personas sanas psicológicamente crecidos en ambientes familiares negativos, pero no es lo más frecuente.

* * *

Nuestro estudio queda incompleto. Nos hemos limitado a subrayar desde nuestra experiencia algunos de los componentes más frecuentes en el fracaso escolar. Pero, sobre todo, hemos querido replantear la necesidad de examinar en un contexto más amplio los casos de alumnos desaplicados, perezosos o distraídos, de alumnos que no sirven, evitando juicios precipitados. Podemos hallarnos ante un cúmulo de factores insospechados de origen afectivo, familiar, escolar, etc. Una educación completa no puede olvidar todo esto.



GIJON, UNIVERSIDAD DE VERANO, 1975. GRUPO DE ALUMNOS EN UNA CLASE DEL CURSO DE TECNICAS DE EXPRESION PLASTICA

EL CULTIVO DEL BABLE EN LOS CENTROS DE EDUCACION PREESCOLAR Y GENERAL BASICA DE LA REGION ASTURIANA

MARIANO BLAZQUEZ FABIAN

Director Escolar del Colegio Nacional

4.º Distrito. Oviedo

El reconocimiento práctico, por parte del docente, de los valores culturales que encierra el bable (1), junto con la admisión de su uso en la vida familiar y local entre personas que lo conozcan suficientemente, supondrían, de conseguirse plenamente, un avance importante, aunque sería de desear un tratamiento más activo, al que nos vamos a referir a continuación.

1. EL CULTIVO ESPECIFICO DEL BABLE

1.1. Dificultades.

El cultivo específico del bable en nuestros Centros docentes como una materia más del curriculum, presenta bastantes dificultades: escasez de tiempo; falta de preparación, en este sector, de algunos profesores (especialmente entre los que proceden de otras regiones); ausencia de una orientación adecuada en casi todos ellos; carencia del material conveniente, y, sobre todo, la falta de prestigio de nuestra habla vernácula.

1.2. Razones que lo aconsejan.

Sin embargo, valdría la pena realizar un verdadero esfuerzo para desarrollar algunas actividades lingüísticas en nuestra habla vernácula dentro de nuestros Centros educativos. Y no sólo por sus valores culturales, sino también por sus funciones propiamente formativas, en relación con muchos niños asturianos. Pensemos en el papel que le corresponde en cuanto al desarrollo y estructuración del pensamiento, en las funciones individualizadora, integradora en el espíritu de nuestra sociedad, lúdica, catártica y

estética. En esta acción formativa, dirigida a los estratos profundos del espíritu del niño, conformadora de su personalidad, corresponde, en amplias zonas de nuestra región, un importante papel a la expresión materna, especialmente en los primeros años de vida, durante la educación preescolar y primeros cursos de E. G. B.

Aunque el uso espontáneo del lenguaje permite ejercitar, en cierta medida, estas importantes funciones internas, parece razonable que una enseñanza que se propone «la formación humana integral y el desarrollo armónico de la personalidad..., fomentar la originalidad y creatividad de los escolares» se ocupe de desarrollarlas de forma sistemática y eficaz. El desarraigo del hombre actual, a consecuencia de la ruptura con la tradición, encontraría un verdadero alivio en el cultivo de algo tan suyo como es la lengua vernácula.

La enseñanza específica y sistemática del bable podría iniciarse (una vez obtenida la autorización (2) del Ministerio de Educación y Ciencia) en ciertos Centros, con carácter experimental y voluntario, aunque el tiempo que se le concediera fuera reducido. Ello significaría, ante los escolares y el público en general, el total reconocimiento del valor del habla vernácula y per-

(1) Véase «Aprovechamiento didáctico del bable en los centros docentes de la región asturiana», Aula Abierta, n.º 9, marzo, 1975, pp. 25-27.

(2) Decreto 1.433/1975, de 30 de mayo, por el que se regula la incorporación de las Lenguas nativas en los programas de los Centros de Educación Preescolar y General Básica (B. O. del E., 1-VII-75).

mitiría ir la depurando de elementos extraños y deformaciones, orientar adecuadamente al alumno y explotar más a fondo sus posibilidades culturales y formativas.

1.3. Enfoque metodológico y bosquejo de su contenido.

Vamos a exponer brevemente el resultado de nuestras reflexiones sobre este asunto y trazar un bosquejo del contenido y tratamiento didáctico de esta enseñanza.

El enfoque metodológico de esta materia conviene sea eminentemente práctico, dirigido principalmente a la expresión oral.

La labor correctiva habrá de desarrollarse poco a poco, con mucho tacto (para no inhibir la expresión del niño) y un criterio muy amplio porque, en muchos casos, no existe una norma clara.

1.3.1. Expresión oral.

La conversación (sobre motivos de la vida familiar y local principalmente), las narraciones (cuentos, leyendas, anécdotas, sucesos varios) y las descripciones, ocuparán un importante lugar. En estas prácticas orales habrá de concederse una especial atención a los aspectos fonético y morfosintáctico durante cierto tiempo. Después se puede ir intensificando el cultivo del sector léxico, que requerirá una labor muy prolongada.

Los ejercicios de recitación de textos en verso y prosa ofrecen grandes posibilidades didácticas: educación de la sensibilidad, mejoramiento del aspecto fonético, ampliación del léxico (con voces de gran interés), adquisición de nuevas estructuras sintácticas, etc.

También las prácticas de dramatización y teatro escolar pueden resultar de gran utilidad. Problema importante, en relación con estas enseñanzas, es el de la selección de los textos que no sólo han de poseer suficiente valor estético, sino también responder a los in-

tereses de los escolares y ofrecer abundantes posibilidades en cuanto al enriquecimiento de la expresión del niño. La confección de antologías infantiles podría ser un paso importante en este sentido y en relación con otras prácticas lingüísticas.

El aprendizaje e interpretación de canciones regionales en bable presenta, a nuestro juicio, un extraordinario interés. Se trata de la manifestación del habla vernácula de mayor aceptación y perdurabilidad. Por lo que puede contribuir a la formación estética de los escolares, por las resonancias afectivas que despierte, por la pureza de su léxico (cuando presentan su forma tradicional), por ser expresión de elementos folklóricos frecuentemente valiosos... merecen un puesto importante dentro del repertorio de canciones que deben conocer e interpretar los niños asturianos. Es de aconsejar que, al lado de las canciones propias de la comarca, se cultiven algunas de zonas que presentan modalidades distintas del bable, lo que nos dará ocasión de inculcar a los escolares el respeto a otras formas de expresión tan legítimas y dignas de estima como las de su bable local. La conveniencia de no falsear el habla de una zona con elementos ajenos, pertenecientes a otra distinta o al castellano, es otra actitud que conviene establecer firmemente, aprovechando (entre otras) estas ocasiones. La celebración periódica de concursos de canto en bable, entre coros escolares, contribuiría muy eficazmente a intensificar el cultivo de esta interesantísima manifestación artística.

1.3.2. Lenguaje escrito.

La práctica de la lectura podría revestir dos modalidades:

A) La utilización de textos castellanos que lleven incorporados algunos fragmentos en bable, especialmente diálogos puestos en boca de hablantes asturianos.

B) El uso de textos escritos exclusivamente en nuestra habla vernácula.

La recolección y redacción por los escolares de refranes, anécdotas, cuentos y leyendas en bable podría resultar de un valor inestimable y nutrir (una vez depurados y retocados por personas debidamente preparadas) nuestra escasa bibliografía de obras en prosa. Unos simples concursos periódicos, dotados de pequeños premios y con el aliciente de su publicación, bastaría para movilizar a nuestros niños asturianos en esta hermosa labor.

Convendría también fomentar, a través de los Centros docentes, la correspondencia y los contactos personales entre escolares que hablan distintas modalidades del bable. Objetivo importante de estos contactos sería el conocimiento recíproco de sus hablas locales, lo que ofrecería múltiples ocasiones para insistir acerca de ese respeto y estima de las formas de expresión ajenas.

1.3.3. Enseñanzas teóricas.

No consideramos oportuno (en Educación General Básica) realizar **de forma sistemática** estudios teóricos sobre el bable. Reconocemos, no obstante, la conveniencia de aprovechar cuantas ocasiones se presenten a lo largo de las enseñanzas ordinarias, en especial al tratar de la gramática castellana, para aludir a aspectos concretos de nuestra habla vernácula. También se presentarán ocasiones, al desarrollar los diversos ejercicios citados en los párrafos precedentes, en que proceda realizar una breve exposición teórica sobre algún punto concreto de la expresión materna.

2. LUGAR QUE CORRESPONDE AL BABLE EN RELACION CON LA LENGUA NACIONAL

Nuestros puntos de vista podrían resumirse así:

A) El lugar principal, dentro de las enseñanzas lingüísticas, corresponde, sin duda alguna, a la lengua nacional

«fundamento de todas las actividades y áreas educativas» (1), instrumento de comunicación entre todos los españoles e hispanohablantes, puerta de acceso a una gran cultura, resultado de un amplio proceso histórico en el que han colaborado los espíritus superiores de todas las regiones patrias, mucho más potente, flexible y elaborada que las hablas regionales y a través de la cual completamos, en una importante medida, la maduración de nuestra personalidad.

B) Nuestra habla vernácula, aunque ocupa un lugar secundario en relación con la lengua nacional, no debe ser ignorada ni despreciada por las importantes razones que hemos expuesto anteriormente. Si bien es cierto que el asturiano que se limite a usar sólo el habla vernácula e incluso el que alterne este uso con el del castellano mal aprendido se encuentra, desde el punto de vista lingüístico, mal equipado, sometido a límites estrechos, con escasos horizontes culturales, también lo es que el hablante que, además de poseer la lengua oficial con suficiente perfección, conoce y utiliza el habla vernácula en determinadas situaciones se halla notablemente enriquecido bajo diversos puntos de vista, ya que por ella, según Sciacca «el individuo se hace hombre, persona y artífice de sí mismo, de su mundo y de su destino» (El niño y el folklore», 1965).

3. DIVERSOS GRADOS Y MODALIDADES DE ACTUACION EN EL CULTIVO DEL BABLE.

Teniendo en cuenta que la situación del bable varía mucho de unas zonas a otras y que las posibilidades de los Centros docentes son muy diversas, la labor que, en relación con aquel, puede realizarse presenta diversos grados y modalidades. No obstante, para simplificar un poco, vamos a presentar tres posibles tipos de actuación (que podríamos considerar básicos) y que

(1) Véase «Orientaciones pedagógicas para los Planes y Programas de Estudios de E.G.B.» (O. M. de 2-XII-1970).

no se excluyen entre sí, sino más bien se complementan:

A) Aprovechamiento del bable de la zona como ayuda, como recurso didáctico, para la enseñanza de las distintas áreas de aprendizaje, especialmente de la lengua nacional. Reconocimiento explícito, además, por parte del Profesor, de los valores que encierra el habla vernácula y de la legitimidad de su uso en los ambientes familiar y local. Permitir al alumno nuevo, durante el período inicial de adaptación, el uso de su habla materna en una cierta medida si es incapaz de utilizar el castellano.

B) Unir al tratamiento anterior, de forma discrecional, algunas actividades en el habla vernácula, tales como: audición, aprendizaje e interpretación de canciones; la lectura de textos sobre motivos asturianos que, aunque redactados en su mayor parte en castellano, contengan algunos fragmentos en bable; la práctica de ejercicios de recitación y dramatización, especialmente con motivo de las fiestas escola-

res. Estas actividades no son totalmente desconocidas en algunos de nuestros Centros de E. G.B., pero interesa se extiendan a todos y se les conceda más atención.

C) Establecer (una vez obtenida la autorización citada), con carácter experimental y totalmente voluntario (para profesores y alumnos), las enseñanzas específicas del habla vernácula como una materia más del curriculum escolar. El tiempo que se le dedicaría dentro del horario sería, naturalmente, mucho menor que el asignado a la lengua nacional, en la que se continuarían desarrollando todas las demás actividades.

He aquí nuestros puntos de vista sobre este delicado, complejo y problemático tema. Nuestra postura no es, desde luego, dogmática. Estamos seguros de que las observaciones, opiniones y sugerencias de los educadores que desarrollan su labor en nuestra región pueden matizar, completar y perfeccionar lo expuesto.



GIJÓN. UNIVERSIDAD DE VERANO, 1975. GRUPO DE ALUMNOS EN UNA CLASE DEL CURSO DE TÉCNICAS DE EXPRESIÓN PLÁSTICA



ACTIVIDADES DEL I. C. E.

UNIVERSIDAD DE VERANO DE FORMACION DEL PROFESORADO

Gijón - León, julio 1975.

Por tercer año consecutivo, el Instituto de Ciencias de la Educación de Oviedo ha desarrollado durante el mes de julio los cursos de la Universidad de Verano de Formación del Profesorado en las ciudades de León y Gijón.

La finalidad fundamental de esta acción formativa veraniega es ofrecer al personal docente, tras la terminación de las ocupaciones profesionales del tiempo lectivo, un marco adecuado para la necesaria renovación científica y metodológica, en sus diferentes niveles y modalidades de especialización.

La experiencia obtenida en sus dos primeras ediciones nos ha permitido consolidar esta singular iniciativa del I.C.E. El carácter intensivo y residencial de los cursos, que aseguran la plena dedicación de profesores y cursillistas a las tareas formativas, junto con la atención prestada a los aspectos interactivos y convivenciales, se han mostrado ya como condiciones altamente favorables en orden al rendimiento de estas acciones de perfeccionamiento.

El programa, en cuanto a la oferta se refiere, incluyó junto a los tradicionales cursos de aptitud pedagógica para profesores de Bachillerato, dife-



UNIVERSIDAD DE OVIEDO
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

GIJON - LEON - 1975

rentes previsiones formativas dirigidas al profesorado de Educación General Básica y Formación Profesional. Al mismo tiempo, se desarrollaron tres seminarios especiales, en los que se abordaron diferentes aspectos de la innovación educativa.

En términos cuantitativos, la Universidad de Verano de Formación del Profesorado de 1975 se resume en los siguientes datos: 780 cursillistas, 60 profesores y 25 cursos. Tales cifras expresan un incremento considerable en relación con los años anteriores.

No podemos terminar esta breve reseña sin expresar nuestro reconocimiento y gratitud al Instituto Nacional de Ciencias de la Educación, que con

su estímulo y apoyo nos ha permitido ofrecer este programa, y a la Universidad Laboral de Gijón, que, además de aportarnos un magnífico ámbito para su realización, participó con sus cuadros docentes en diferentes cursos.

El agradecimiento del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo ha de hacer especial referencia a los 60 profesores que intervinieron en los diferentes cursos, procedentes, buena parte de ellos, de otros distritos universitarios. Sin ellos, y sin los habituales colaboradores de nuestro Distrito, no habría sido viable esta compleja organización académica y convivencial.

PREVISIONES PARA EL PRIMER TRIMESTRE DEL CURSO 1975-76

1. **Cursos de Educación Especial. Fase práctica.**—Los profesores que realizaron los cursos de Pedagogía Terapéutica y Técnicas de Lenguaje y Audición, que están pendientes de realizarsusprácticas, las cumplirán en el período comprendido entre octubre de 1975 y marzo de 1976.
2. **C. A. P. para Profesores de Bachillerato. Primer Ciclo.**—Se convocará, dentro del próximo mes de octubre, en Oviedo y León. En él podrán matricularse los titulados universitarios, así como los alumnos de 5.º curso. El curso se desarrollará normalmente entre noviembre y mayo.
3. **C. A. P. para Profesores de Bachillerato. Segundo Ciclo.**—Se convocará en octubre en las provincias de Oviedo y León. Podrán inscribirse en él los titulares superiores que hayan cursado en su totalidad el primer ciclo.
4. **Curso de Orientación Didáctica para Profesores de Música y Actividades Artístico-Culturales de Bachillerato.**—Se desarrollará en Oviedo y León a partir del mes de octubre.
5. **Seminario para Profesores de Ciencias Sociales de Bachillerato.**—En el mes de noviembre se desarrollará un Seminario sobre Interdisciplinariedad en el curriculum del Bachillerato (Area de Ciencias Sociales)». Será dirigido por un experto de U.N.E.S.C.O.
6. **Seminario sobre Innovaciones Educativas.**—A partir de octubre, en sesiones periódicas, funcionará el Seminario Permanente AULA ABIERTA sobre Innovaciones Educativas. En él podrán participar profesores de todos los niveles que estén interesados en los diferentes aspectos de la innovación pedagógica.
7. **Seminario permanente sobre Didáctica de la Lengua.**—Seguirá reuniéndose de acuerdo con el programa de trabajo establecido por cada sección.
8. **Otras previsiones.**—Se encuentran en fase de programación algunos cursos sobre Didácticas Especiales para Profesores de Bachillerato y la segunda fase del curso de Técnicas Directivas para Profesores de E.G.B.

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.

CONTINUACION DE LAS PUBLICADAS EN EL N.º 10 DE ESTA REVISTA, CORRESPONDIENTE AL MES DE JUNIO DEL PRESENTE AÑO.

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?

PERFECTO RODRIGUEZ FERNANDEZ

Catedrático de Latín del Instituto Nacional de Mieres.

1.ª El B.U.P. ha nacido estrangulado. Es utópica la pretensión de incluir en tres cursos materias y contenidos que antes se impartían en seis.

Se ha construido una especie de

puente colgante de compromiso cuyos estribos se apoyan sobre terrenos mal sedimentados (E.G.B. y nuevos planes universitarios).

El C.O.U., nacido prematuramente,

ha pasado a ser un terreno de nadie, quedando patente la incapacidad de la Universidad para programarlo y habiéndose producido cierta inhibición de los docentes de Grado Medio por imperativo de la cambiante normativa legal. Acabará convirtiéndose en un curso más de Bachillerato (el cuarto). A ello tiende ya la Resolución última por la que se desarrolla la disposición transitoria cuarta de la Orden de 22 de marzo de 1975 (B.O.E. del 6 de septiembre), al establecer unos temarios únicos y concretos a los que se ajustarán las enseñanzas del Curso.

2.^a Dentro de los estrechos cauces establecidos es bastante aceptable. Quizás se pudiera insistir aún más en la conexión de las lenguas románicas y la cultura occidental con las esencias latinas. Habría que recomendar además la lectura de textos clásicos de autores latinos en buenas traducciones caste-

llanas, ya que es imposible que en tan corto período de aprendizaje se llegue a dominar la difícil técnica de la traducción.

Respecto al temario del C.O.U., lamentamos, en el caso concreto del Latín, que sea más tradicional y menos ambicioso que el de Griego.

En definitiva, a pesar de todos los pesares, el saldo podría llegar a ser positivo, si pensamos que cualquier Plan puede ser aceptable y perfectible en manos de un profesorado competente y entusiasta. Pero me temo que en el futuro sobre lo primero y llegue a faltar lo segundo a ese sufrido profesorado de lo que se llamó Enseñanza Media, si la planificación de la enseñanza en España continúa siendo monopolio de una sola clase docente.

MANUELA GARCIA VALDES

Catedrático de Griego en el Instituto «Menéndez Pidal» de Avilés

1.^a Consideramos el Plan de Estudios del B. U. P. como una ratificación oficial de un estado de cosas que nos toca vivir en nuestra sociedad actual.

Estamos asistiendo a un proceso de deshumanización en todos los órdenes. La técnica, la máquina, lo útil, lo inmediato, lo que produce, se valora por encima de todo lo demás y llega a ser el único objetivo. Lamentamos profundamente que se transluzca esto en una planificación de la enseñanza.

Estimamos fundamental la etapa de formación de los alumnos que nos corresponde en los Institutos. Como el mismo nombre dejaría deducir (Bachillerato Unificado Polivalente), entendemos que debe lograr una cultura general de la que se espera una formación humana y científica profundas. Tres años son muy pocos para impartir los contenidos y llegar a los objetivos deseables en el aspecto de una verdade-

ra y auténtica formación. La especialización llevada a cabo a través de las opciones la vemos prematura e impropia en esta etapa. El Bachillerato debe garantizar una formación integral y personalizada del alumno. Tal vez el error mayor sea éste, considerar que la Enseñanza General Básica es la que proporciona esta formación de un modo acabado y que los estudios inmediatamente posteriores son para futuros alumnos universitarios. Esto trae las consecuencias siguientes:

a) El sector de la clase económicamente más débil se quedará con una formación mínima, seguirá siendo la víctima de los planes de estudio, forzada a no pensar, a actuar como una máquina más.

b) Se planifica un bachiller muy corto, sin continuidad en las materias, que adolece sobre todo de ser superficial, y con una especialización impropia.

Se deja ver a través de los tres cursos una despreocupación absoluta por la formación humanística de los alumnos. Así se explica la ausencia o mínima importancia dadas a disciplinas como Historia del Arte, Lengua y Cultura Latina, Lengua y Cultura Griega, Dibujo y Música.

Por otro lado, existe la posibilidad de que un sector grande de alumnos que no elijan Latín y Griego por la dificultad que entrañan, comiencen sus estudios en Facultades de Letras e incluso en la rama de Filología con un sólo año de Latín y desconocimiento total de la Lengua y Cultura Griega.

La brevedad del Bachillerato trae como consecuencia un horario recargadísimo para los alumnos; seis o siete horas de clase diarias son excesivas, no les queda materialmente tiempo para nada más. Se verán atiborrados de explicaciones, pues cada profesor querrá sacar el máximo partido de su clase si tenemos en cuenta la extensión de los temarios. Y esto es precisamente lo que deberíamos evitar si queremos llegar a una enseñanza racional y personalizada, a una auténtica formación.

En cuanto al C.O.U. nos parece más racionalmente estructurado que el Curso de Orientación que estuvimos impartiendo estos últimos años. Aunque existen contradicciones inexplicables. La posibilidad de elección debería ser la misma para todas las materias optativas y no es así. Un alumno que elija

la opción A podrá, si quiere, elegir matemáticas. En cambio el que elija la opción B se le cierra la posibilidad de elegir Latín o Griego.

2.^a En primer lugar lo mínimo que se debería exigir sería la viabilidad de la asignatura. De nada sirve presentarla en el Plan si no se le da una real posibilidad de ser impartida. Los alumnos obligados a elegir entre Literatura Española, Latín y Griego, elegirán probablemente Literatura Española y Latín. No se puede elegir lo que se desconoce, a no ser que sea de modo aventurado y poco lógico. Cuando se presentan las materias como optativas, el alumno ya tiene un conocimiento de ellas a través de un curso obligatorio; la única excepción es el Griego. Vemos que a este respecto han hecho caso omiso de las orientaciones dadas por la Comisión de Especialistas que convocó el Ministerio en su momento.

Los objetivos y las orientaciones metodológicas son perfectos pero irrealizables en un solo curso. Es querer lograr lo mismo que en el Plan antiguo en mitad de tiempo y con unos alumnos con menor preparación. Debemos tener en cuenta que cuando comenzáramos el primer curso de Griego era ya el tercero de Latín y en cambio en el nuevo Plan sólo tendrán nociones de Latín a través de un curso. Esto es muy importante si pensamos la estructura semejante de ambas lenguas.

JOSE LUIS HORTAL SANCHEZ

Catedrático de Física y Química del Instituto Nacional «Carreño Miranda» de Avilés

1.^o Si seguimos teniendo el concepto clásico de Bachillerato, como una etapa de formación integral humana, como unos años en los que el hasta entonces niño va a poner las bases de su futura personalidad, no hay más remedio que admitir que no es muy afortunado el planteamiento actual. Toda formación, que no es información»

pero que se realiza forzosamente a través de ella, necesita un mínimo de conocimientos y de tiempo, no sólo para fijar esos conocimientos sino para asimilarlos. Si por una parte el Bachillerato se ve reducido a sólo tres años y por otra partimos de un nivel en E. G. B. que, al menos en algunas materias, es una ligerísima capa de barniz,

según se puede comprobar por los cuestionarios oficiales, no se ve posibilidad de que en tan corto tiempo hagamos otra cosa que dar otra mano de ese mismo barniz para que el chico reluzca lo más posible aunque por dentro quede hueco.

Respecto del COU, lo primero que hay que señalar es la incongruencia de su nombre. Que yo vea no hay nada orientador en dicho curso, que se limita a ser preparatorio para la Universidad. Y esto pese a los esfuerzos que haga el profesorado que debe tener un Norte Pedagógico muy firme para no resultar desorientado al cambiar casi todos los años de programas.

Cuando llevemos tres años con el mismo programa, con los mismos objetivos, podremos dar una opinión sobre el COU. Por ahora no pasa de ser un nombre.

2.^o Me parece que con lo anterior casi está contestada también esta pregunta, pero vamos a hacer algunas puntualizaciones. La Física y la Química

ocupan en el mundo actual un puesto de primera fila, no por sus aplicaciones técnicas en las que estamos inmersos, sino fundamentalmente porque al dar una visión del Universo, aunque sea desde su punto de vista, pasan a formar parte de una Cultura, de un nuevo humanismo científico. Por otra parte el «método científico» es indispensable en la formación del pensamiento.

Para lograr las metas que se le señalan, disponen los profesores de Física y Química de un sólo curso (el segundo) común y de uno (el tercero) optativo. Hay que señalar que frente a esto disponíamos antes de dos cursos comunes (tercero y cuarto) y dos optativos (quinto y sexto); si en el Bachillerato clásico nos veíamos apurados, no sé qué podremos hacer en el B.U.P. y si a esto añadimos el carácter experimental de las materias y queremos emplear una metodología adecuada, me temo que estemos intentando resolver la cuadratura del círculo.

FERNANDO ARANGO MENENDEZ

Catedrático de Matemáticas del Instituto «Alfonso II» de Oviedo

1.^a En Matemáticas (no sé si en las restantes disciplinas ocurrirá igual), opino que sería necesaria la existencia de un curso de preparación, antes de iniciar los estudios del Bachillerato propiamente dicho, dedicado a actualizar ciertos conocimientos de E. G. B. necesarios para iniciar los estudios del primer curso.

En una época en que el Dibujo es indispensable en un número cada vez mayor de actividades, figura en el actual plan en un sólo curso, perpetuando así el error del plan que expira. Me he hallado frecuentemente alumnos que con deficientísimos conocimientos geométricos, estaban empeñados en la resolución de problemas de dibujo, y para cuyo logro hubieran sido necesarios

cursos previos de dicha disciplina y una superior preparación geométrica.

Está claro el total abandono del Griego. Figura como optativa en un grupo de tres asignaturas, y, de las otras dos, el alumno posee conocimientos por ser obligatorias ambas en cursos anteriores. Difícilmente podrá ser elegida, y consecuencia inmediata de este último hecho será que el Griego contará con escasísimos alumnos en el C.O.U. Trasladado a la Universidad, la consiguiente deducción inmediata es la de que la inmensa mayoría de nuestros futuros universitarios en las ramas de Letras carecerán de conocimientos alguno en una de las lenguas clásicas, cosa difícilmente comprensible.

En la opción B del tercer curso, el alumno se dirige claramente a Ciencias. No veo la razón de incluir entre las optativas a la Literatura junto con las restantes que allí figuran, cuando tan escasos andamos anteriormene de conocimientos de Física y de Química, como lo demuestra el plan. Entiendo que lo razonable hubieran sido Ciencias Naturales, Física, Química, como asignaturas a opcionar.

Los ejemplos citados son un exponente de mi disconformidad con la estructuración del plan en cuanto a asignaturas se refiere. Si pasamos ahora a considerar el horario que debe cumplir el alumno, se ve, que de cualquier forma que se resuelva el problema del mismo, es sumamente excesivo el trabajo a soportar por el alumno a una edad en la que el niño debería disponer para el juego libre y espontáneo, de bastante más tiempo que el que le permite un plan de estudios que lo amarra al banco de clase durante el día y al de su casa durante la noche.

2.º Para el C.O.U. aparece en el B. O. un temario general para toda España. En el correspondiente al Lenguaje Matemático, se han omitido algunas cuestiones que, aunque se presuman conocidas por los alumnos, buena hubiera sido su inclusión en el mismo, tanto por las cuestiones en sí, como por servir de instrumento imprescindible en la exposición de algunas partes de las Matemáticas Especiales. El número de temas es prudente y su contenido

se puede desarrollar sin agobios de ninguna clase durante el curso académico. Poco puede objetársele al temario de Matemáticas Especiales tanto por su extensión como por el contenido. Creo que, dados ambos temarios de forma correcta, se enlaza bien con las Matemáticas de primer curso de la Universidad.

En cuanto a los cuestionarios de Matemáticas de B. U. P. son producto de reuniones habidas en Madrid entre profesores representantes de los diferentes Distritos Universitarios. Se manifestaron dos tendencias: una a favor de unos cuestionarios de marcado carácter clásico, si bien revestidos de cierto lenguaje moderno, y otra que se inclinaba por un predominio notorio de la Moderna Matemática sobre la anterior, sin que ello significase el total abandono de esta última. Sometida a votación la cuestión, obtuvo mayoría la primera tendencia. Estamos pues ante unos temarios que, a mí particularmente, no me satisfacen, pero tomando como buena la voluntad de la mayoría hemos de aceptar, si bien pudieron hacerse de forma un poco distinta, pues existen temas que figurando en un curso deberían ser trasvasados a curso distinto. Sirva como ejemplo, por citar alguno, el del número real.

Pueden ser desarrollados los programas sin problemas de falta de tiempo. Las Orientaciones metodológicas son en general acertadas.

Rogamos al Profesorado
la propuesta de otra ENCUESTA
sobre algún tema de interés actual.



textos **santillana** para el Bachillerato

1

Ciencias Naturales
Dibujo
Francés
Historia de las Civilizaciones
Inglés
Lengua Española y Literatura
Matemática

2

Física y Química
Francés
Geografía
Inglés
Latín
Lengua Española y Literatura
Matemática

3

Filosofía
Francés
Geografía e Historia
Inglés
Matemática

Ciencias Naturales
Física y Química
Griego
Latín
Lengua Española y Literatura

DELEGACION
y
ALMACEN
Para **ASTURIAS**
y **LEON**

Avda. del Mar, 7
Teléf. 28-46-16
OVIEDO

OTRAS ACTIVIDADES

SEGUNDO SEMINARIO SOBRE METODOLOGIA CIENTIFICA APLICADA A LA INVESTIGACION EDUCATIVA

En Barcelona y organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona ha tenido lugar del 12 al 16 de mayo el 2.º Seminario sobre «Metodología Científica aplicada a la Investigación Educativa».

El seminario ha intentado centrarse en la consideración de la situación y desarrollo actual de las técnicas concretas de investigación empleadas hoy en los diversos ámbitos de las ciencias de la educación. Y ello desde distintos ángulos: incidencias y aportaciones de la metodología científica (método experimental y clínico), incidencias y aportaciones de las técnicas de investigación empleadas en áreas muy afines con la educación (Dinámica de Grupos y Modificación de la Conducta), etc.

El método de trabajo en el seminario ha estado al servicio de un objetivo muy claro: huir de la mera teorización desconexiónada de la

praxis de la investigación que entre nosotros se realiza hoy. Por ello cada ponencia era seguida de un coloquio y éste a su vez de la presentación de un ejemplo concreto de investigación realizada, alusiva y esclarecedora de la ponencia anterior.

Los principales temas o áreas fueron:

- Paradigmas y diseños de la investigación didáctica.
- La Observación Sistemática aplicada a la Didáctica Grupal.
- El Método Clínico en la Investigación Escolar.
- Técnicas Predictivas aplicadas a la Educación.
- Investigación Experimental en Educación.
- Análisis y modificación de la conducta.

S. SANCHEZ

SEMINARIO SOBRE PROBLEMAS DE COORDINACION ENTRE LA E. G. B. Y EL B. U. P.

En el ICE de la Universidad de Oviedo se ha celebrado desde el mes de marzo de 1975 un Seminario semanal, encaminado a detectar los problemas que el alumnado de E. G. B. va a encontrar al iniciar los estudios de Bachillerato.

Los objetivos de dicho Seminario pretendían establecer contactos periódicos entre el profesorado de ambos niveles, con el fin de conocer la situación real del alumno de E. G. B., contenidos científicos recibidos, metodología seguida en los distintos centros docentes, etc. También se incluía dentro de los objetivos el analizar los problemas que plantean los libros de texto en la E. G. B. para ver hasta qué punto condicionan éstos la enseñanza. El tercero de dichos objetivos intentaba proporcionar al profesorado de Bachillerato que asistió a las sesiones medios suficientes para que conocieran el nivel de salida de los alumnos de E. G. B. Y el último objetivo invitaba a los profesores de Bachillerato a que determinaran los niveles mínimos que se estiman imprescindibles para iniciar el B. U. P. en cada una de las áreas.

La metodología que se siguió en todas las reuniones fue la propia de un Seminario abierto, formado por un número variable de profesores, uno de los cuales presentaba una ponencia y dirigía la mesa redonda.

Participaron en este Seminario un numeroso grupo de profesores de E. G. B. y directores de E. G. B. tanto de Centros oficiales como privados. Profesores de Bachillerato de las asignaturas que aparecen en el primer curso de B.U.P. También asistieron a todas las sesiones Inspectores técnicos de educación, cuya presencia fue muy útil. Valoramos especialmente la aportación que hizo al Seminario don José Manuel Porrón, pues proporcionó a todos los asistentes de Bachillerato las Bases de Programación por áreas educativas de la segunda etapa de la E. G. B. con lo cual el profesorado de Bachillerato recibió información muy necesaria. Asimismo el ICE puso a disposición de todos los asistentes los textos de E. G. B. y se analizaron los pros y contras de cada uno de ellos.

Organizó este Seminario y coordinó todas las tareas la Jefe de la División de Investigación del ICE, la cual planteó a todo el profesorado participante la preocupación de todos los docentes por la transición E.G.B.-B.U.P. especialmente en el próximo curso. En la primera sesión presentó el Seminario como un eslabón que relacione al profesorado de ambos niveles, para lograr entre todos conocer en qué medida la E. G. B. ha cumplido los objetivos que marca la Ley General de Educación, así como para rectificar sobre la marcha las deficiencias de-

tectadas hasta la fecha. Los asistentes colaboraron con mucho interés, exponiendo con gran sinceridad las dificultades con que se encuentran en los distintos Centros, alto porcentaje de Escuelas unitarias, diferencias de preparación en el profesorado, etc.

Creemos que la experiencia aportada por este Seminario ha sido muy valiosa, pero para que sus pretensiones se vieran cumplidas con-

sideramos necesario que se organice en cada localidad un Seminario permanente que ponga en relación al profesorado que imparte las distintas áreas de la Segunda etapa de la E.G.B. con el profesorado de B.U.P., de cuyos contactos saldrá un enriquecimiento mutuo tanto a nivel científico como metodológico.

ENGRACIA DOMINGO

SEMINARIO DE «MODELOS DIDACTICOS EN E.G.B.-2.^a ETAPA»

En el I.N.C.I.E. se ha celebrado una reunión de Profesores relacionados con la Segunda Etapa de E.G.B., durante los días 10, 11 y 12 de marzo del año en curso, coordinada por el Dr. Arroyo Simón, del Departamento de Perfeccionamiento del Profesorado.

A esta reunión hemos asistido 37 Profesores de todos los I. C. E., además de 7 miembros del I.N.C.I.E. y los Ponentes Dr. Rodríguez Diéguez, Dra. Bujanda, Sr. Alcalde, Sr. Jiménez y señora Pleyán.

El objetivo fundamental de este encuentro era el de dar a conocer «prototipos» o «modelos didácticos» de las distintas áreas de la 2.^a etapa de la E.G.B.; así fueron mostrándose a los asistentes, divididos en dos secciones, de «materias científicas» y «materias lingüísticas y sociales», modelos tan interesantes como los siguientes:

- Empleo de ordenador a nivel de 2.^a etapa.
- Comentario de texto. (ICE de Oviedo).
- Unidad didáctica sobre ciencia integrada. (Las plantas y su medio.-ICE de Oviedo).
- Experiencia sobre Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Sistemas Químicos.

Las ponencias, todas muy documentadas, destacaron en los siguientes aspectos:

a) Sr. Rodríguez Diéguez: Tendencias de la Didáctica Aplicada en la E.G.B.

- Presupuestos de una Programación eficaz.
- El currículum y el desequilibrio sectorial.

b) Sra. Bujanda: Tendencias de la Didáctica Aplicada en la enseñanza de las Matemáticas.

—Orientación actual de la enseñanza de la Matemática.

—¿Dónde reside el valor formativo de la Matemática?

- Los contenidos y su selección.

c) Sr. Alcalde: Tendencias de la Didáctica Aplicada en la enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza.

- Elaboración del «currículo».
- Los métodos actuales y la integración de las Ciencias.

d) Sr. Jiménez: Tendencias de la Didáctica Aplicada en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

- El problema de contenidos.
- El problema de métodos.

e) Sra. Pleyán: Tendencias de la Didáctica Aplicada en la enseñanza del Lenguaje.

- La enseñanza de la Lengua como Instrumento de comunicación.
- Escasa atención a ciertos aspectos de la comunicación.
- Las circunstancias de la comunicación.
- Diversas técnicas de lectura informativa, de problemas, de la descripción sistemática, del informe, etc.

El Seminario incluyó también una interesante visita al Centro Piloto de la Universidad Autónoma «Cardenal Herrera Oria» en el que el Sr. Arroyo Simón presentó una documentada ponencia sobre «Psicología del Aprendizaje y eficacia docente».

Por lo que respecta a la aportación del I.C.E. de Oviedo, Juan Noriega presentó un comentario de texto sobre el tema «Camino», de Rosalía de Castro, incluyendo un documento sobre Actividades de adquisición, de ejercitación, de investigación y desarrollo y Optativas, además de una Programación Anual de 7.^o curso, en la que enmarcó la Unidad didáctica presentada.

Arturo González y José María Fraga presentaron la Unidad «Las plantas y su medio», una de las desarrolladas en la investigación del ICE sobre Programación de Ciencias de la Naturaleza en la 2.^a etapa de E.G.B. Este es un modelo de Ciencia integrada siguiendo bases del Proyecto Nuffield, que se presentó en dos fases:

1.^a Información sobre la experiencia, sus presupuestos programáticos, evaluación, material usado, etc. (Fraga).

2.^o Desarrollo propiamente dicho de «Las plantas y su medio», incluyendo la programación, la evaluación, el material, etc., esto a cargo de Arturo González.

JOSE-MARIA FRAGA

III CONGRESO NACIONAL DE LA FAMILIA ESPAÑOLA

Durante los días 4, 5, 6 y 7 del pasado mes de junio se celebró en Madrid el III Congreso Nacional de la Familia Española.

Como recordarán nuestros lectores, en el número 8 de nuestra Revista AULA ABIERTA, correspondiente al mes de diciembre de 1974, se publicaron las Conclusiones de las Ponencias desarrolladas en la Asamblea Provincial de la Familia, de Oviedo, celebrada en el mes de octubre del citado año.

Esta fase provincial, que tuvo lugar en la mayor parte de las provincias españolas, convocada por las respectivas Delegaciones Provinciales de la Familia, fue previa, a la vez que básica, para la celebración del Congreso Nacional.

Una síntesis de las Conclusiones Provinciales de toda la nación fue el fundamento para el estudio definitivo de las RESOLUCIONES que redactó el Congreso Nacional a la terminación de sus concurridas y discutidas sesiones.

Cinco fueron las Comisiones nombradas para el estudio de los temas y formulación de conclusiones, a saber:

I.—«Participación pública familiar».

II.—«La política familiar en la doctrina del Movimiento».

III.—«La protección económica y social de la Familia».

IV.—«Responsabilidad educativa de la Familia».

V.—«La Familia ante los medios de comunicación social».

No es preciso subrayar el número y la calidad de las personalidades y expertos que participaron en el Congreso: profesores universitarios, de enseñanza media y general básica, pedagogos, sicólogos, sociólogos, economistas, moralistas, médicos, periodistas, abogados, etc., se dieron cita para poner, en beneficio de la Familia española, sus conocimientos, su competencia y su entusiasmo, y todo ello en un ambiente de libertad, de participación y de fuerte exigencia, a la hora de discutir y de redactar los Temas y las RESOLUCIONES.

Por el interés que pueda tener para nuestros lectores, y dentro de los objetivos de nuestra Revista, damos a conocer las Resoluciones concernientes a los temas de las Comisiones IV y V.

IV COMISION

«RESPONSABILIDAD EDUCATIVA DE LA FAMILIA»

PRIMERA:

Corresponde a toda persona el derecho natural a recibir la educación que le permita el pleno desarrollo de su personalidad a todo nivel, y al límite superior de sus facultades físicas, intelectuales y morales, según la necesidad y vocación del momento histórico de su existencia.

A la familia corresponden en primer lugar por su misma naturaleza, el deber y el derecho a la educación de los hijos. Este derecho es inalienable, pero no siendo posible por sus limitaciones que la familia realice la integridad de la obra educativa, participan también en la responsabilidad de la educación la sociedad, el Estado, la Iglesia Católica y otras confesiones, que deben respetar y armonizar los respectivos derechos y actuaciones.

SEGUNDA:

La influencia educativa familiar constituye el primer fundamento de la personalidad, por esto, frente a doctrinas contrarias deberán adoptarse los medios oportunos para fortalecer los principios religiosos de la familia, como comunidad de vida, para que todo ello contribuya a la mejor educación de los hijos.

TERCERA:

La autoridad de los padres interpretada como servicio debe ejercerse con prudencia oportuna y estar ordenada

a una aceptación gradual de valores éticos y del recto uso de la libertad, por los hijos, a fin de que, integrándose en la familia, participen responsablemente en la sociedad a la que han de incorporarse.

CUARTA:

El Congreso Nacional de la Familia rechaza la tesis de que el desarrollo económico implica, inevitablemente y como subproducto, la pérdida de unos valores éticos absolutos y coherentes.

Rechaza como falso el relativismo moral y subraya la existencia de una moral objetiva fundada en el Derecho Natural.

En consecuencia:

a) Reprueba la difusión de cualquier forma de degradación humana, tales como:

- el ataque a la indisolubilidad del matrimonio,
- la violencia creciente,
- el erotismo y la pornografía,
- la droga y el alcoholismo,
- el aborto y los anticonceptivos,
- el permisivismo social y la dejación del principio de autoridad,
- el sistemático incumplimiento de las leyes que se observan en algunos sectores de la sociedad y en algunas actividades económicas.

b) Insta a la Administración Pública para que se aplique, haga cumplir y perfeccione, la vigente legislación,

ya que el entorno socio-económico-cultural condiciona y mediatiza la labor educativa de la familia.

QUINTA:

Se manifiesta la grave necesidad de facilitar a los padres la orientación adecuada para el mejor cumplimiento de sus deberes, en orden a la educación de los hijos y la convivencia familiar.

A este fin, y con carácter de urgencia el Congreso propone las siguientes actuaciones entre otras:

- Creación de un Instituto de la Familia.
- Formación de expertos en las diversas áreas de la pedagogía familiar.
- Organización con carácter permanente y gratuito de cursos especiales prematrimoniales y para matrimonios.
- Extensión de la actividad hasta las áreas comarcales y locales, con un adecuado programa que considere las circunstancias concretas sociales, económicas y culturales.

— Que los Medios de Comunicación Social del Estado contribuyan a esta labor formativa.

— El desarrollo de la educación permanene en el ámbito de la familia.

El Congreso pide a todos los centros educativos e instituciones familiares, que colaboren activamente a los fines indicados, y solicita de la Iglesia una preferente acción pastoral familiar.

SEXTA:

El Congreso pide al Gobierno que, para lograr la formación integral de la juventud, se adopten las siguientes medidas:

1. Que se creen o se fomenten centros de esparcimiento o de recreo vinculados a los colegios u organizaciones culturales o deportivas, donde los niños y los jóvenes puedan ocupar su tiempo libre en diversiones o actividades positivas para su formación.
2. Que se fomenten las actividades deportivas como medio de desarrollo físico y de educación social, evitando que degeneren en rivalidades antisociales y propaganda de los centros.
3. Que se ejerza un control riguroso y eficaz para impedir la asistencia de los menores a los locales y espectáculos no autorizados para ellos.

SEPTIMA:

Con objeto de hacer efectivo el derecho de los padres a elegir el centro que prefieran para la educación de sus hijos, la Sociedad, la Iglesia y el Estado deberán crear los centros necesarios y habilitar los medios adecuados.

A este fin, y para que se realice la integración social en todos los niveles educativos, es urgente el cumplimiento progresivo de la gratuidad establecida por la Ley General de Educación, y de la protección escolar debidamente actualizada.

OCTAVA:

Se deben intensificar las relaciones y la cooperación entre la familia y el centro docente, para conseguir una ayuda mutua en la orientación y práctica educacional, proponiendo el establecimiento de una comunidad educativa.

NOVENA:

Para la más eficaz participación de la familia en la educación se considera urgente y necesaria la creación y potenciación, en todos los Centros Docentes, de las

Asociaciones de Padres de Alumnos, cuya creación está prevista en la Ley General de Educación.

Por el Ministerio de Educación y Ciencia y otros departamentos que sostienen instituciones educativas, deberán dictarse, con audiencia de los organismos familiares y educativos competentes, la norma legal adecuada que regule la representación y consiguiente participación de estas asociaciones.

Las Asociaciones de Padres de Alumnos, tanto a nivel local, como comarcal, provincial y nacional, deberán tener representación en los organismos de su ámbito respectivo, que se ocupen de los problemas relacionados con la educación.

Las representaciones a que hacemos referencia deben ser plurales, participando las asociaciones asociativas que están constituidas de acuerdo con la legislación vigente (Delegación de la Familia, Iglesia y Ministerio de la Gobernación).

DECIMA:

Es urgente la creación de centros docentes, en número suficiente, para que ningún alumno en edad escolar obligatoria quede sin escolarizar, tanto en educación general básica, como en bachillerato unificado y polivalente o en formación profesional de primer grado.

En los niveles educativos de escolaridad no obligatoria, urge la creación de centros y plazas precisos para atender la creciente demanda social de educación. La localización geográfica, especialmente de los centros universitarios, deberá favorecer la integración familiar.

Se solicita una rápida acción para la instalación de centros, dotación de los mismos y expansión de la formación profesional de segundo y tercer grado.

Será preciso armonizar la legislación de los Departamentos de Trabajo y de Educación y Ciencia, actualizando las ordenanzas laborales y reglamentaciones de trabajo para que el programa educativo sea realizable.

Llamamos la atención del Ministerio de Educación y Ciencia para que se cumpla lo establecido sobre la relación profesor-alumno a fin de evitar abusos que incidan en la calidad de la educación.

Por último, el Gobierno debe tomar conciencia de que la financiación de la educación debe tener carácter prioritario y que debe ser lo suficientemente amplia para: la creación de centros y plazas escolares, dotación de material e instalaciones y adecuada retribución al profesorado.

DECIMOPRIMERA:

Es un hecho social creciente e inevitable el trabajo de la mujer fuera de la casa cuando sus hijos se hallan en edades que exigen la tutela maternal.

Es necesaria, por tanto, la creación de guarderías infantiles, jardines de infancia y escuelas de párvulos, suficientemente dotadas, que atiendan, preferentemente, a los niños cuyas madres se encuentran en aquellas condiciones.

Debe prestarse atención preferente a la creación de centros de educación pre-escolar en el nivel de párvulos. Estas enseñanzas tendrán carácter gratuito del mismo modo que la E. G. B. De este modo se evitaría la selectividad encubierta que favorece a los más dotados económicamente y cualquier otro tipo de discriminación.

DECIMOSEGUNDA:

Es urgente la creación y potenciación, a nivel local, comarcal, provincial o regional, según aconsejen las necesidades, de centros de educación especial para niños, jóvenes e incluso adultos disminuidos física o psíquicamente. Sin embargo, sólo se recurrirá a esta clase

de centros cuando sea imposible la educación de los interesados en los centros educativos normales, pues, de lo contrario, en muchos casos en vez de la integración se produciría una marginación.

Llamamos la atención sobre la especial protección de que deben ser objeto las familias funcionales.

Para la creación y sostenimiento de estos centros, que suponen cuantiosos gastos, la Administración debe implicar a las entidades crediticias, instituciones benéficas, cajas de ahorro, corporaciones provinciales y locales, entre otras, como una de las obligaciones primeras de prestación de sus recursos económicos.

La gratuidad de la E. G. B., debe extenderse a la educación especial.

Se urge al Estado para una reforma del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en orden a la creación de un organismo, capaz y suficiente para tutelar a los disminuidos psíquicos con un tratamiento jurídico adecuado.

Atención especial merecen los huérfanos disminuidos.

DECIMOTERCERA:

Se pide al Ministerio de Educación y Ciencia requiera de los organismos competentes para dictaminar la autorización de libros de texto, la máxima escrupulosidad y exigencia para garantizar su calidad.

No podrá autorizarse libro de textos alguno sin la previa conformidad de los organismos representantes de los padres de alumnos.

DECIMOCUARTA:

No se deberá autorizar ningún proyecto ni obra en áreas susceptibles de urbanización, sin que, previamente, se reserven los espacios necesarios para la instalación de los centros de enseñanza precisos para escolarizar a toda la población infantil y juvenil que deba residir en las mismas.

En las Comisiones de Urbanismo, de la Administración Central, Provincial y Local, deberán estar representadas las organizaciones familiares, y en los del Ministerio de Educación y Ciencia, en cuanto a la planificación y programación de centros, las asociaciones de padres de alumnos.

Asimismo, deberán incrementarse los espacios verdes próximos a las viviendas y los espacios para instalaciones

recreativas y deportivas que permitan el solaz y las actividades de niños y jóvenes.

Es preciso crear y potenciar parques próximos a la ciudad para el disfrute de la naturaleza, que cumplan, al mismo tiempo, funciones docentes.

Los centros escolares deberán estar dotados de áreas deportivas y de esparcimiento que cumplan una adecuada función educativa.

Puesto que las condiciones de la vivienda inciden de manera muy directa en la educación de los hijos, se debe exigir que las viviendas que se proyecten tengan las características necesarias para una adecuada convivencia familiar.

DECIMOQUINTA:

Siendo necesaria para la misión educativa la presencia activa de los padres en el hogar y mientras lamentables situaciones socio-económicas fuercen a la emigración, deberán crearse, en los países receptores, los centros educativos suficientes con la finalidad, al mismo tiempo, de facilitar la reintegración del joven a la Patria.

DECIMOSEXTA:

El Congreso, sensibilizado sobre los problemas de reintegración a la sociedad de los jóvenes delincuentes, solicita:

— la formación de pedagogos especializados que atiendan a la educación de estos jóvenes.

— el establecimiento de unos cauces precisos para que las asociaciones familiares mantengan contactos frecuentes con los jóvenes reclusos, que faciliten su futura integración social.

— una acción preventiva de la delincuencia en el ámbito de los centros educativos.

CONCLUSION FINAL:

La familia española está dispuesta a colaborar con los órganos de la Administración en las actuaciones encaminadas a la mejor prosecución y organización de la política educativa familiar, y se ofrece incondicionalmente y en la medida de sus fuerzas, a hacer realidad la política educativa.

Pero asimismo declara su firme decisión de oponerse a todo lo que signifique rémora y obstaculización de la política educativa.

V COMISION

«LA FAMILIA ANTE LOS MEDIOS DE COMUNICACION SOCIAL»

1. VALORACION DE LOS M. C. S.

Los Medios de Comunicación Social son, en nuestros días, los centros nerviosos del mundo moderno. Su ausencia —o su incorrecto uso— condenan a una nación a la fragmentación y al aislamiento, a la ignorancia y al estancamiento. Tal ausencia supondría una interrupción del mismo pulso de la vida moderna y, por consiguiente, del desarrollo social y de la adaptación necesaria a los cambios.

Estos medios son aun más importantes y significativos en el desarrollo de las sociedades que se esfuerzan en elevarse desde unos patrones de existencia atados y condicionados por las tradiciones.

Los países que, como el nuestro, se hallan en período de desarrollo, han de afrontar problemas de una vertiginosa amplitud en la aurora de la edad científica, en

un momento en que la civilización tecnicista plantea, con agudeza y angustia, los problemas del avance o de la destrucción del hombre, en el momento en que la aceleración de la historia y el prodigioso desarrollo de las Ciencias y de las técnicas debilitan los vínculos y, como consecuencia, las estructuras sociales tradicionales, transformando las mentalidades.

A que esta labor se lleve a cabo sin traumas, sin rompimientos o solución de continuidad, han de contribuir, de manera destacada, el uso y la orientación que se dé al contenido difundido por los Medios de Comunicación Social, calibrando, en todo momento, la índole de los efectos que, por su intermediación, se producen, procurando actuar en la sociedad de manera tal que se posibilite el acercamiento de sus miembros y de los grupos primarios que la componen —tal la familia— y el entendimiento de sus estamentos.

Hay que volcar sobre la sociedad, utilizando racionalmente los Medios de Comunicación Social, un conjunto de ideas y de valores, así como las primicias del patrimonio cultural nacional que son de propiedad colectiva.

Tales Medios de Comunicación Social son hoy fundamentalmente la prensa, la radio, la televisión y el cine. Como tales vehículos comunicativos han de cumplir todas las misiones de la comunicación en general: informar, educar, persuadir y recrear (o divertir), a través de la palabra, la escritura y la imagen. Lo que hace que aquel cumplimiento haya de amoldarse a las características del medio que se emplee.

Por lo que respecta a la información, ésta debe reunir las características de ser veraz, objetiva, y contener unos factores que la hagan de interés público.

En relación con la educación hay que tener siempre presente el hecho de que, en nuestros días, ante la dramática insuficiencia de los educativos convencionales y ante la sucesiva explosión de unas evidentes necesidades de cultura y de difusión de equipo científico y técnico, los medios audiovisuales (radio, cine y TV), muy especialmente, debe ser empleados de lleno para completar los tradicionales medios y métodos educativos, ofreciendo no una vulgarización de conocimientos, sino una verdadera enseñanza de sus esencias.

La persuasión es, en definitiva, el fin último de toda comunicación informativa y consiste en ejercer una influencia sobre la opinión ajena. Consecuentemente, y para evitar los perniciosos ejemplos que de ella pudieran derivarse, es preciso que tal influencia tienda siempre a la obtención y salvaguardia del bien común.

Por último, con la recreación se pretende lograr que el hombre —que es en definitiva la «materia prima» con que se construyen los grupos sociales— logre un estado de relajamiento de las tensiones que la vida del trabajo lleva aparejada, integrándolo en un ambiente grato, ameno y placentero.

De acuerdo con lo expuesto el III CONGRESO DE LA FAMILIA ESPAÑOLA subraya la importancia, la eficacia y el alcance de los Medios de Comunicación Social, en orden al desarrollo cultural, intelectual y humano de los individuos y de los grupos. Por ello se postula:

1.1. La ineludible necesidad de que se ejerza una adecuada vigilancia sobre los Medios de Comunicación Social que evite tanto la manipulación cuanto una irresponsabilidad social en los mensajes difundidos por estos Medios.

1.2. Necesidad de facilitar un conveniente pluralismo de los Medios de Comunicación Social, no sólo porque ello responde a la realidad social de la Familia Española actual, sino también para evitar situaciones que impidan la formación de criterios rectos de discernimiento y de crítica.

1.3. El derecho de la familia a intervenir en el ordenamiento, regulación y vigilancia de los Medios de Comunicación Social institucionalizando la presencia de la familia en las entidades reguladoras de estos medios, facilitando así los cauces adecuados para que la voz de la familia pueda dejarse oír por los responsables directos de los Medios de Comunicación Social en nuestro país.

1.4. La urgencia de promover una posición activa de la familia ante los Medios de Comunicación Social como modo de aprovechar mejor los aspectos positivos de estos Medios, para un mayor conocimiento, por parte de padres e hijos, de las realidades del mundo actual.

1.5. La trascendencia pública de los Medios de Comunicación Social aconseja una atención especial a la promoción cultural, mediante la debida coordinación de los distintos departamentos ministeriales implicados: Educación y Ciencia, Información y Turismo y Secretaría General del Movimiento.

En esta promoción debe atenderse convenientemente, a las culturas regionales y a las diversas manifestaciones de la propia cultura: literatura, arte, música, cine, teatro, folklore, etc.

2. SANEAMIENTO DE LOS CONTENIDOS COMUNICATIVOS.

La Familia Española reclama de las autoridades competentes un saneamiento de los contenidos que los Medios de Comunicación Social difunden, en especial en los destinados al gran público, mediante una mayor conciencia de responsabilidad de los profesionales y de las empresas.

2.1. Este saneamiento afectaría, entre otros, a los siguientes aspectos que suponen un peligroso adoctrinamiento colectivo.

a) Urgente disminución de los contenidos violentos.

b) Erradicación más exigente del erotismo en todas sus formas.

c) Vigilancia de los contenidos publicitarios o de divulgación, que pueden despertar necesidades artificiales para la mayoría de los individuos, creándoles consiguientemente situaciones de frustración innecesarias y perjudiciales.

2.2. Necesidad de urgencia de potenciar la escala de valores de todo orden, de la familia.

2.3. Evitar la difusión de contenidos valorativos que entren en colisión con los valores sociales, cívicos, morales y religiosos ampliamente profesados por la familia española.

2.4. Procurar que a través de los Medios y actividades de la comunicación social se subraye la dignidad de la mujer como persona y se presente una imagen de la sociedad como el mundo construido en común y responsablemente por el hombre y por la mujer.

2.5. En esta labor de saneamiento debe incluirse el cuidado por la forma de los mensajes orales y escritos con objeto de defender la pureza del lenguaje.

3. MEDIOS DE COMUNICACION SOCIAL PARA MENORES.

En relación con los Medios de Comunicación Social para menores, teniendo en cuenta la situación de los mismos en nuestro país, es necesario tomar las siguientes medidas:

3.1. Que se procure el más estricto cumplimiento de las normas que regulan la edición y difusión de las publicaciones infantiles y producciones juveniles audiovisuales, estableciéndose estímulos económicos y desgravaciones fiscales para aquéllas que más se esfuerzan en la puesta en vigor de los valores familiares, cívicos y morales.

3.2. Potenciar las distintas entidades de teatro infantil y juvenil para que cumplan debidamente sus objetivos de proporcionar a este público un teatro idóneo a su mentalidad para la correcta formación de su personalidad.

3.3. Coordinar y promover los esfuerzos ya existentes, pero insuficientes, realizados por distintas entidades en pro de un auténtico cine infantil y juvenil.

3.4. Solicitar de los organismos correspondientes un mayor esmero y dedicación en la programación de RTV para menores, teniendo en cuenta que deben evitarse, aun en los programas de adultos, aquellos contenidos que atacan los valores fundamentales de la familia manifestados en cada época a través de formas específicas diferenciadas.

3.5. Hacer una llamada a la atención hacia la publicidad comercial para niños o en la que éste se toma como sujeto u objeto para el consumo de artículos comer-

ciales. Es indudable la necesidad de una normativa en relación con la presentación del mundo infantil y juvenil en el campo de la publicidad, especialmente en RTV.

3.6. Fomentar la producción literaria cuyo contenido tienda al fortalecimiento de los valores familiares.

4. RECOMENDACIONES OPERATIVAS CONCRETAS.

4.1. El desarrollo y el gran eco público de la televisión exigen lo siguiente.

4.1.1. Solicitar de la Dirección General de Radio y Televisión una nueva planificación de los programas infantiles adecuados a los valores y exigencias fundamentales de la familia española.

4.1.2. Adecuación efectiva de toda la programación a los esquemas tratados concretamente por los Organismos Asesores del Medio.

4.1.3. Presencia de representantes de las Asociaciones Familiares en las Juntas Asesoras de programas de TVE.

4.1.4. Solicitar, igualmente, a RTV información previa explicativa y valorativa, respecto al contenido de su programación, que permita a la familia adoptar actitudes responsables.

4.1.5. Poner de manifiesto la necesidad de editar por la Delegación Nacional de la Familia una revista que cumpla, entre otros, los mismos fines del punto anterior.

4.2. Solicitar el mantenimiento de campañas de teatro infantil y juvenil que cubran todo el territorio nacional a través de los Festivales de España.

4.2.1. Que se incrementen de manera apreciable los premios correspondientes a autores, compañías y campañas de teatro infantil y juvenil.

4.2.2. La música grabada tanto en discos como en cassettes debe ser motivo de atención especial, procurando fomentar la audiencia de música de calidad, clásica o moderna, orientando debidamente a la juventud que por diversas causas está influida más por el intérprete que por la calidad de la obra en sí misma.

Librería

OJANGUREN

Julio Rojo Fernández

**Plaza de Riego, 3
Apartado 40**

**Teléfono 21 88 24
OVIEDO**

Libros y revistas nacionales y extranjeras

Suscripciones · Cuentas corrientes de librería



BIBLIOGRAFIA SOBRE MEDIOS AUDIOVISUALES

Dada la importancia de la imagen en el proceso educativo y el progresivo aumento de las dotaciones y uso de los recursos audiovisuales en el aula, consideramos importante reseñar en este número de nuestra revista una breve documentación bibliográfica sobre este tema.

La relación que se adjunta se estructura en cuatro apartados:

- 1.—Textos generales sobre la función que desempeñan los MAVS. en la sociedad de nuestros días.
- 2.—Bibliografía específica referida a su aplicación en el campo educativo.
- 3.—Referencias sobre la utilización de técnicas y recursos audiovisuales concretos.
- 4.—Revistas especializadas en este campo y casas productoras de materiales.

1. TEXTOS GENERALES SOBRE LOS MAVS.

- ALCARAZ LLEDO, M.^a J.: «Bibliografía en español sobre medios audiovisuales». Madrid, C.D.O.D.E.P., 1969.
- BULLAUDE, J.: «El nuevo mundo de la imagen». Buenos Aires, EUDEBA, 1966.
- CAZENEUVE, J.: «Sociología de la radio-televisión». Buenos Aires, Paidós, 1966.
- FERRARI, I. y HONTAKLY, B.: «Luz, imagen y sonido». Buenos Aires, Kapelusz, 1973.
- FREINET, C.: «Las técnicas audiovisuales». Barcelona, Laia, 1974.
- GIBSON, T.: «The practice of ETV». London, Hutchinson Educational Ltd., 1970.
- GUINCHAT, P.: «Para informar. Las técnicas de comunicación al servicio del animador». Barcelona, E. Oidá, 1973.
- GUTIERREZ, F.: «El lenguaje total. Pedagogía de los medios de comunicación». Buenos Aires, Hvmantas, 1973.
- HERBERT: «Manual práctico de medios audiovisuales». Buenos Aires, Hispano-Europea, 1965.
- KIEFFER, R. E.: «Enseñanza audiovisual». Buenos Aires, Troquel, 1968.
- KIEFER, R. y COCHRAN.: «Técnicas Audiovisuales». México, Pax-México, 1968.
- KIENTZ, A.: «Para analizar los Mass Média». Valencia, Fernando Torres, 1974.
- KOENING, A. E. y HILL, R. B.: «TV educativa: presente y futuro». Buenos Aires, Troquel, 1970.
- LA BORDERIE, R.: «Les images dans la société et l'éducation». Belgique, Casterman, 1972.
- LEFRANC, R.: «Los medios audiovisuales». Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia, 1965.
- MAY, R.: «Cine y televisión». Madrid, Rialp, 1959.
- MICO BUCHON, J. L.: «Los medios modernos de expresión». Madrid, Pax, 1964.
- PANOFSKY, E.: «Estudios sobre iconología». Madrid, Alianza Editorial, 1972.
- PLANQUE, B.: «Montages audiovisuales». París, Presses d'Ile de France, 1967.
- PORTER, M.: «El cine al alcance de los niños». Barcelona, Nova Terra, 1964.
- PRIETO, L. J.: «Mensajes y señales». Barcelona, Seix Barral, 1967.

- RIGG, R.: «Sistemas y métodos audiovisuales». Bilbao, Deusto, 1974.
- SERRA ESTRUCH, J.: «Cine formativo». Barcelona, Nova Terra, 1970.
- TORA, E.: «Hacia una metodología de la comunicación». Barcelona, ICE, 1973.
- VARIOS: «Jornadas de psicología de la imagen visual». Barcelona, ICE, 1972.
- VARIOS.: «Jornadas sobre comprensión del cine por los niños». Barcelona, ICE, 1974.
- WIMAN, R.: «Material didáctico. Ideas prácticas para su desarrollo». México, Trillas, 1973.
- WITTICH y SCHULLER: «Material audiovisual». «Su naturaleza y utilización». México, E. Pax, 1965.

2. LOS MAVS. Y EL PROCESO EDUCATIVO

- CASSIRER, H. R.: «Televisión y enseñanza». Buenos Aires, Hachette, 1964.
- CASTILLEJO, J. L.: «Círculo cerrado de Televisión y Enseñanza». Valencia, Universidad Politécnica, 1975.
- CEDODEP.: «Tecnología audiovisual y educación». Madrid, Servicio de Publicaciones del M.E. y C., s/f.
- DALE, E.: «Métodos de enseñanza audiovisual». México, Reverté, 1966.
- DECAIGNY, T.: «La tecnología aplicada a la educación. Un nuevo enfoque de los medios audiovisuales». Buenos Aires, Ed. Universitaria, 1962.
- FAUQUET, M. y STRASFOGEL, S.: «L'audiovisuel en service de la formation des enseignants. Le circuit fermé de télévision». París, Delagrave, 1972.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J.: «Tecnología educacional». Enciclopedia de la nueva educación. Ed. Apis, Madrid, 1966.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J.: «Aplicaciones didácticas del cine». Enciclopedia de la nueva educación. Ed. Apis, Madrid, 1966.
- FILEP, R. T.: y OTROS.: «Los métodos programados y audiovisuales en la escuela primaria». Buenos Aires, Paidós, 1969.
- GONZÁLEZ FUENTES, I.: «Introducción a la auto-observación por medio de la TV en circuito cerrado». Universidad de Bilbao, 1972.
- GORDON, G. M.: «Televisión educativa». México, Uteha, 1966.
- GROOMBRIDGE, B.: «Adult education and television». Londres, National Institute of Adult Education, 1966.
- I. C. E. DE MURCIA. «Investigaciones sobre medios audiovisuales en la enseñanza del francés». Madrid, Servicio de Publicaciones del M. E. y C., 1973.
- INCIE.: «Círculo cerrado de Televisión y enseñanza». Madrid, Servicio de Publicaciones del M. E. y C., 1975.
- KAY, H.; DODD, B.; SIME, M.: «Teaching machines and programmed instruction». Harmondsworth, Penguin Books, 1968.
- KORTE, D. A.: «La televisión en la educación y en la enseñanza». Madrid, Paraninfo, 1969.
- LA BORDERIE, R.: «Propositions pour une nouvelle Technologie éducative». Bordeaux, C.R.D.P., 1971.
- LAGARES CAMINERO, V.: «La organización y dirección de un servicio de audiovisuales». Supervisión escolar, n.º 9-10, 1969.
- LAMB, R.: «Manual de tecnología educacional para la enseñanza moderna». Buenos Aires, Paidós, 1971.
- LEFRANC, R.: «Las técnicas audiovisuales al servicio de la enseñanza». Buenos Aires, El Ateneo, 1968.
- LÓPEZ RIOCEREZO, J. M.: «La televisión, nuevo método de enseñanza». Madrid, Studium, s/f.
- LUNA CARDENAS, J.: «La educación audiovisual, los principios científicos y su técnica, para uso del Magisterio Nacional». México, Porrúa, 2.ª edición, 1966.
- MIALARET, G.: «Psychopédagogie des moyens audiovisuels dans l'enseignement du premier degré». París, UNESCO-PUF, 1965.
- MONTMOLLIN, M.: «Enseñanza programada. Didáctica lógico estructural. Mecanodidáctica. Técnica y aplicaciones». Madrid, Morata, 1966.
- MOREÑO, J. y OTROS.: «El material didáctico. Notas y documentos». Madrid, C. E. D. O.-D. E. P., 1966.
- MORLAN, J.: «Ayudas audiovisuales». Elaboración de materiales económicos para la enseñanza». Colombia, Norma, 1968.
- NAVARRO HIGUERA, J.: «El circuito cerrado de televisión y la formación del profesorado». Madrid, C.D.O.D.E.P., 1970.
- NELSON, L. W.: «Auxiliares de la enseñanza». México, Pax, 1966.
- NORBIS, G.: «Didáctica y estructura de los medios audiovisuales». Buenos Aires, Kapelusz, 1971.
- PILAR TORRES, A.: «Televisión y didáctica». Buenos Aires, D. Bosco, 1966.
- RING, A. y SHELLEY, W.: «Aprendizaje mediante retroproyector». México, Trillas, 1973.
- RIVAS DE OLIVARES, N.: «Apuntes de ayuda audiovisual en la escuela primaria». Tucumán, Universidad Nacional, 1964.
- ROSAL, O. C. DE: «El educador frente a los medios auxiliares». Buenos Aires, Guadalupe, 1967.
- ROSSI, P. H. y BIDDLE, B. J.: «Los nuevos medios de comunicación en la enseñanza moderna». Buenos Aires, Kapelusz, 1970.
- SANTOS, H.: «Aprendizaje y medios audiovisuales». Argentina, Biblioteca, 1973.
- SCHRAMM, W. y OTROS.: «Televisión para niños». Barcelona, Hispano-Europea, 1965.
- SERRA ESTRUCH, J.: «Cine formativo». Barcelona, Nova Terra, s/f.
- SICKER, A.: «El cine en la vida psíquica del niño». Buenos Aires, Kapelusz, 1965.
- SKINNER, B. J.: «Tecnología de la enseñanza». Barcelona, Labor, 1970.

TARDY, M.: «El profesor y las imágenes». Barcelona, Vicens-Vives, 1968.
TROW, W. T.: «Educación y tecnología». Buenos Aires, El Ateneo, 1967.
VALENTÍN, J. M.: «El impacto de la educación

audiovisiva en la sociedad». Estudios de información, n.º 14-15, 1970.
WITHERSPOON, J. y KESSLER, W.: «Instalaciones de TV educativa». México, Diana, 1972.

3. BIBLIOGRAFIA SOBRE TECNICAS Y RECURSOS

BAU, N.: «La práctica del super 8». Barcelona, Omega.
DESCHFPPER y DARUEVELLE.: «El magnetófono y sus aplicaciones». Barcelona, Omega.
EMANUEL, W. D.: «Toda la fotografía en un solo libro». Barcelona, Omega.
FEININGER, A.: «Arte y técnica en fotografía». Barcelona, Hispano-Europea.
GRAUDCOLAS, y PERDUE.: «Magnetophone et Laboratoire de Langues». París, O. C. D. L.
LAMET, P. M.; RODENAS, J. M. y GALLEGU, D.: «Lecciones de cine». Dos tomos, Zaragoza, Textos Hechos y Dichos.
LAMOURET, J.: «Foto y cine en color con películas Kodak». Madrid, Arte Fotográfico.
LEGARRETA, L.: «Magnetófonos «cassettes» y su reparación». Barcelona, Janzer.
LLOYD, J. M.: «Todo el magnetófono en un solo libro». Barcelona, Omega.º

MASSCHO, R.: «El magnetófono». Madrid, Paraninfo.
MAY, R.: «El lenguaje del film». Madrid, Rialp.
MONIER, P.: «El libro del cineasta amateur». Barcelona, Omega, «Relación de documentos audiovisuales de posible utilización en educación preescolar y 1.ª etapa de E. G. B.». Madrid, M. E. C., 1973.
«RELACIÓN de documentos audiovisuales de posible utilización en educación preescolar y 1.ª etapa de E. G. B.». Madrid, M. E. C., 1973.
«RELACIÓN de documentos audiovisuales de posible utilización en educación preescolar y 1ª etapa de E. G. B.». Madrid, M. E. C., Gabinet de Innovación Metodológica, 1972.
TRAJTENBORT, B. A.: «Introducción a la teoría matemática de las computadoras y de la programación». México, Ed. Siglo XX, 1967.

4. DOCUMENTACION SOBRE LOS MAVS.

4.1. Revistas especializadas.

Arte fotográfico, «AF». Don Ramón de la Cruz, 53, Madrid-1.
Audiovisual instruction, 1201 Sixteenth Street, N. W.
Audiovisuel, Service informations. 1, rue, de Turbigo. 75001.
AV communication Review, Association for educational Communications and Technology. 1201 Sixteenth Street, N. W. Washington, D. C. 20036.
Imagen y sonido, Valencia, 303, Barcelona-9.
Media, Ofrateme. 29, rue d'Ulm. 75230. París.
Medios Audiovisuales, Desengaño, 12, Madrid-13.

4.2. Casas productoras de material.

ALHAMBRA, S. A., Claudio Coello, 76, Madrid-1.
ANCORA, Bordadores, 11, Madrid-3.
ARIES FILM, Córcega, 88, Entresuelo. Barcelona-8.

ASSIMIL, Corazón de María, 41. Madrid-2.
AUDIVIS, Clavet, 48. Barcelona-7.
DISTESA, Puerto Rico, 6A. Madrid-16.
ENOSA, Reina Mercedes, 8. Madrid-20.
GRAFINTA, Avda. Islas Filipinas, 46. Madrid-3.
KODAK, S. A., Irún, 15. Madrid-8.
MAGISTERIO ESPAÑOL, Quevedo, 5. Madrid-14.
MANGOLD, S. A., Pza. de las Cortes, 3. Madrid-14.
MICESA, Pza. Mostenses, 2. Madrid-8.
MOVINTER, Desengaño, 12. Madrid-13.
PHILIPS, S. A. E., Avda. América, s/n., Madrid-2.
PIHER, S. A., Alcalá, 12. Madrid-17.
SALVATELLI, Santo Domingo, 5. Barcelona-12.
S. M. EDICIONES, Felipe II, 16. Madrid-9.
SOGERESA, San Ramos, 43. Madrid-4.
VICENS VIVES, Avda. Sarriá, 130-136. Barcelona-17.
VIETA, S. A., Diputación, 317. Barcelona-9.

MARIO DE MIGUEL

RECENSIONES

TURNER, C. E.: **Planeamiento de la educación sanitaria en las escuelas.** Unesco-París, Barcelona-Teide, 1967, 190 págs.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Organización Mundial de la Salud, en su calidad de organismos especializados que se ocupan de la educación y de la salud respectivamente, consideran que la educación sanitaria en las escuelas es una parte importante de la educación general y un medio decisivo de promover la salud. Al presentar R. Maheu la edición preliminar de esta publicación a los Ministerios de Educación y de Sanidad de los países miembros reafirma la necesidad de intensificar la acción educativa en esta área y señala que este texto constituye una nueva etapa en el programa de cooperación permanente entre la UNESCO y OMS.

El manual constituye una obra básica de referencia destinada a las personas que se ocupan de la preparación de programas de educación sanitaria para las escuelas y los establecimientos de formación de personal docente. Aunque no ofrece un programa-modelo que pueda ser utilizado en todas las situaciones, presenta un núcleo de problemas fundamentales en torno a la salud, muy comunes a todos los grupos humanos, a partir de los cuales se pueden elaborar programas de acción sanitaria. El autor ha realizado el presente estudio por encargo de los organismos internacionales anteriormente citados, con la colaboración de noventa y cuatro países que respondieron a la demanda sobre el tema.

En el texto se distinguen con claridad dos apartados. El primero está destinado a las in-

formaciones de orden general, exposición de principios en que se inspiran, así como una concreción de los objetivos y campos de acción de la educación sanitaria, sus implicaciones con el crecimiento y desarrollo infantil, y la descripción de los métodos y materiales que se pueden utilizar en esta área.

En el segundo apartado se determinan las medidas propuestas que permiten mejorar la experiencia de los alumnos en el campo de la salud, concretando la línea de acción según los diversos niveles (primario, medio, Escuelas del Profesorado...) y los principales factores que influyen en la adquisición de conocimientos de higiene y de salud: 1) Más vida sana en las escuelas. 2) Los servicios sanitarios escolares. 3) La educación sanitaria. 4) Las relaciones entre la escuela, el ambiente familiar y la comunidad.

La obra incluye tres apéndices, donde se enumeran las medidas y prácticas higiénicas más recomendables en la educación sanitaria, las bases específicas de acción en los medios rurales y, finalmente, un programa de temas que, habitualmente, se tienen en cuenta en los cursos de formación del personal docente referentes al área de la Educación Sanitaria e Higiene Escolar.

En resumen, un buen texto que debe estar presente en todos los centros escolares y que, especialmente, deben tener en cuenta los responsables de la formación de educadores.

M. de MIGUEL

MOSS, B. y otros: **Educación para la salud.** México, Trillas, 1965, 486 pp.

Presentamos un libro que no es una novedad en el mercado, ya que su primera edición en español data de 1965. Sin embargo, a pesar de su enorme interés para todos los profesionales de la educación, ha tenido una escasa difusión en los medios educativos, lo que nos mueve a efectuar esta recensión.

Los autores parten del concepto de «salud», según la definición de la OMS (Organización Mundial de la Salud) como «un estado completo de bienestar físico, mental y social; no simplemente como ausencia de enfermedad o dolencia» y, desde este punto de vista, analizan las implicaciones que el estado sanitario de la persona tiene sobre la forma de ser y vivir de cada individuo, su eficacia y realización personal y, especialmente, su progreso en el proceso educativo. De estas consideraciones deducen la responsabilidad de la escuela res-

pecto a la educación sanitaria, determinando como fines esenciales en todo proceso de enseñanza el conocimiento de los hechos fundamentales relacionados con la salud y las enfermedades, el desarrollo de pautas de conducta encaminadas a la protección de la salud personal y, finalmente, la creación de las actitudes positivas de acción que tiendan a mejorar la salud de la comunidad.

A partir de estas finalidades se determina el programa escolar de sanidad, estructurado en los siguientes aspectos: *Vida escolar saludable* —medidas para que en la escuela existan condiciones favorables para la salud y seguridad de los alumnos—, *Servicios escolares de sanidad*, e *Instrucción en el campo de la salud*. El objetivo fundamental es transformar la actitud y el comportamiento del sujeto en los aspectos relacionados con la salud.

Definidas las directrices básicas de todo programa de educación para la salud, el texto analiza los criterios a tener en cuenta en la elaboración de los currícula, según los sujetos y niveles a que va dirigida la acción, analizando posteriormente, de forma detallada, la realización práctica de cada uno de ellos, a nivel pre-escolar, primario, medio y superior y adulto, determinando en cada caso las conductas a conseguir y los métodos de enseñanza a utilizar.

El texto pretende sensibilizar a los educadores respecto a uno de los grandes ideales de nuestro tiempo: *lograr el nivel más alto posible de salud, premisa indispensable para que el individuo se halle en condiciones intelectuales, emocionales y físicas de poder realizar una vida feliz*. Todos los lectores hallarán en sus páginas un extraordinario programa de acción cívica y profesional.

M. de MIGUEL.

ANTONIO FONTAN: **Humanismo Romano (Clásicos-Medievales-Modernos)**. Editorial Planeta. Barcelona. 1974. 338 páginas.

Bajo el epígrafe «Humanismo Romano» se recogen dieciocho trabajos que el autor ha elaborado a lo largo de varios años, exactamente desde 1954 a 1973, algunos publicados ya en libros y revistas especializadas, otros, objeto de exposiciones orales en conferencias y cursos, ven ahora por primera vez la luz pública, retocados convenientemente para esta finalidad.

Sin embargo, pese a la diversidad de temas, tiempos y objetivos, y descontando la común impronta del autor, una unidad básica preside todos los trabajos, concebidos con idéntica perspectiva y el mismo plan metodológico.

El substratum que subyace a través de todos ellos y que les confiere, como hemos dicho, su indudable continuidad esencial es el principio del origen griego de nuestra cultura y de su transmisión al mundo occidental por medio de los grandes escritores latinos, no sin incorporar a los fundamentos griegos, originales elementos de la propia cultura romana.

De esta manera adquiere esta cultura clásica caracteres de universalidad, que le aseguran su valor de modelo y de fuente de inspiración.

De entre la variada serie de géneros, épocas y autores latinos, selecciona a cinco grandes escritores del período clásico, Cicerón, Horacio, Virgilio, Livio y Séneca, a quines dedica las cien largas páginas del Capítulo II de la obra, precedido de un tema introductorio sobre la inspiración clásica y los textos en la transmisión de la cultura.

Sugestiva es la exposición que hace sobre estos personajes, entrelazando sus rasgos biográficos y su participación activa en los acontecimientos de la época con la valoración de sus actitudes críticas y literarias.

El primer período de transmisión, —tras el interesante estudio sobre la personalidad de Constantino y los problemas que plantean su vida familiar y su conversión, tan actuales y tan desvirtuados por una crítica postconciliar— se centra en dos grandes figuras premedievales: Martín de Braga e Isidoro de Sevilla, sobre los que entretiene datos biográficos, obra literaria e influencia y peso de su irradiación cultural.

Una segunda transmisión de gran relieve es la que se estudia en el Capítulo IV bajo el título «Humanismo y Renacimiento», comprensivo a su vez de tres interesantes trabajos sobre «Dante entre Edad Media y Humanismo», «El latín de los Humanistas», e «Introducción al Humanismo español».

Interesante a todas luces resulta el último de los epígrafes señalados, tan apasionante y tan controvertido. Sin dejar de valorar las grandes recopilaciones y los trabajos particulares y monográficos hasta ahora realizados, el campo de la investigación a este respecto está abierto todavía, tanto a ordenaciones sistemáticas de fuentes bibliográficas como a índices o repertorios de humanistas españoles.

Apunta el autor las tres corrientes fundamentales del Humanismo español: técnica o de renovación filológica, espiritual bajo el lema erasmiano de la «*philosophia Christi*», y política o patriótica, cuyo máximo exponente es la obra de García Matamoros: «*Apología pro adserenda Hispanorum eruditione*».

El examen concienzudo de estas tres corrientes conducirá, en frase del autor, «a construir una imagen coherente y comprensible de la unidad de conjunto de todo aquel período histórico español».

Cierra esta visión panorámica de la transmisión de la cultura antigua el capítulo dedicado al «Humanismo científico moderno», concretado en las tres máximas figuras de Theodor Mommsen: ciencia de la Antigüedad; Jakob Burckhardt: el arte y la historia, y Werner Jaeger: Filología y Humanismo.

El carácter eminentemente científico de las aportaciones de los citados autores modernos en los campos de la investigación histórica, literaria y cultural de la civilización clásica está analizado cuidadosa y rigurosamente por Antonio Fontán, al mismo tiempo que traza, con el fervor de quien se considera su discípulo y deudor, los perfiles humanos y biográficos de esas tres grandes personalidades de la cultura.

Las conclusiones personales a que llega el autor, podrán ser definitivas, unas, pero otras más ofrecen al estudioso un punto de arran-

que en este largo e interminable periplo hacia las fuentes de nuestra cultura, porque, como transcribe Pemán en su peculiar comentario a esta obra: «nuestro espíritu, desligado de todo lo que ha sido, puede ser ahogado por las

ciencias naturales y la técnica; pero encuentra siempre nuevamente su consagración más alta en la conciencia de su conexión con el espíritu de los tiempos más lejanos».

T. RECIO.

MATHEMATIQUE ET PEDAGOGIE (Periodique bimestriel publié par la Société Belge des Professeurs de Mathématique d'expression française) N.º 1, Anné I, 1975.

Comentamos hoy la reaparición (sólo en versión francesa) de la revista bilingüe de la Sociedad Belga de Profesores de Matemática. Una revista interesante a pesar de la modestia de su presentación, de su escasez de medios materiales (y tal vez más interesante precisamente por eso: las dificultades financieras son un mal común —y recientemente agravado en las sociedades de esta índole—, y una fórmula para salvaguardar la transmisión de ideas entre sus miembros, que tenga en cuenta estas condiciones, es hoy más necesaria que nunca).

La estructura de la revista es similar a la de nuestra Gaceta Matemática, editada por el Instituto Jorge Juan del C. S. I. C.: una sección de comentarios sobre hechos que afectan a la vida de la Sociedad Belga de Profesores de Matemáticas; notas bibliográficas; problemas de tipo «elemental»; y, por supuesto, artículos relacionados con la problemática de la enseñanza, que constituyen el meollo de la revista. Comentaremos éstos brevemente.

J. Carlot y B. Honclaire, autores de «Calculons en raisonnant» precisan algunos aspectos de los problemas con los que se encuentran el profesor (y los alumnos) a la hora de trabajar con expresiones algebraicas. Va dirigido a un curso equivalente a nuestros 7.º y 8.º de EGB. Evidencia qué técnicas deben usarse para introducir a los niños en el mundo de las abreviaturas matemáticas (paréntesis, signos fuertes y débiles, factorización, igualdades fundamentales). El tema es del máximo interés en un momento en el que se observa una gran desproporción entre la metodología de determinados temas teóricos (que, diríamos, pertenecen a la Matemática Moderna) y la metodo-

logía de la aplicación de esta teoría (que parece olvidada por la Matemática Moderna).

El artículo de M. Kassab, «Sobre anillos con divisores de cero no nulos» va dirigido al profesorado, y trata de poner ejemplos de varios anillos de construcción sencilla que poseen divisores de cero.

G. Garikian, autor de «Propiedades matemáticas de las magnitudes físicas», presenta aquí el desarrollo completo del tema de magnitudes adecuado a partir de los dos últimos años de EGB. Justifica, primeramente, su utilidad para la formación matemática del alumno, las oportunidades que ofrece el tema al profesor para introducir (o constatar) la presencia de estructuras y operaciones (espacio vectorial, semigrupo, leyes externas e internas), morfismos, etcétera... de una manera natural. Creemos que es importante el hecho de precisar —por medio de una notación adecuada— la presencia de una posible diferencia entre los resultados de una operación con magnitudes y de la misma operación con números; como muestra el autor en la Conclusión, sumando velocidades de acuerdo con Einstein.

Por último, el artículo de F. Buekewhont, «Lien entre groupes et Geometrie» representa un análisis interesante de la importancia de los grupos en el estudio geométrico, aportando justificaciones que no se limitan «a déclarer que l'utilité de ces notions apparaîtra plus tard».

El artículo contiene ejemplos y ejercicios cuidadosamente seleccionados.

Tomás J. RECIO MUÑIZ

SKINNER, B. F.: **Sobre el conductismo.** Fontanella, Barcelona, 1975.

Editorial Fontanella está contribuyendo de un modo ciertamente decisivo a divulgar en los medios españoles la ciencia psicológica contemporánea, especialmente la de filiación anglosajona.

Por lo que se refiere a Skinner, una de las figuras sin duda más destacadas de la investigación psicológica de nuestro siglo, ya han aparecido en la colección *Walden Dos, Ciencia y conducta humana* y *Más allá de la libertad y la dignidad*, textos todos ellos capitales para conocer la evolución del pensamiento científico skinneriano, anunciándose la próxima

traducción de otras dos obras (*La conducta de los organismos* y *Registro acumulativo*). (*)

Su última obra, *Sobre el conductismo*, publicada en 1974 en su edición original, se ha vertido al español en menos de un año. Este hecho prueba el creciente interés de nuestra cultura por la corriente neoconductista.

(*) Se han publicado en español del mismo autor: *Análisis de la conducta* (en colaboración con Holland, Trillas, México, 1970) y *Tecnología de la enseñanza* (Labor, Barcelona, 1970).

El libro de Skinner que aquí reseñamos expone sintéticamente las últimas posiciones del profesor de Harvard sobre la investigación comportamental y una defensa crítica del conductismo como filosofía científica que profesa el autor.

Tras una introducción, en la que Skinner relaciona un inventario de las objeciones que se formulan habitualmente al conductismo, el texto se sistematiza en 14 capítulos, en los que se pasa revista a los campos más significativos del análisis experimental del comportamiento, así como a sus proyecciones en los ámbitos de la clínica, la educación, la política y las relaciones humanas, sobre todo en lo que se refiere al control y modificación de la conducta.

A. S. NEILL: **Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños.** Fondo de Cultura Económico. México, 1974, 302 páginas.

He aquí un libro que entusiasma. Creemos que merece la pena su atenta lectura por parte de todos los implicados en las tareas educativas: padres, docentes, directivos, investigadores y sacerdotes.

Escrito en un estilo sencillo, narra una apasionante aventura pedagógica que se desarrolla durante casi cincuenta años en Summerhill, localidad próxima a Londres. El autor del libro y de la experiencia, Neill, es uno de los representantes del movimiento de la «Educación Liberadora» junto con P. Freire, P. Goodman, E. Reimer, Illic y otros.

En el primer capítulo nos describe la organización de la escuela que funciona en régimen de internado. El número de niños nunca excedió los setenta y sus edades oscilaban de los cinco a diez y seis años. Los horarios existen para los profesores y no para los alumnos. A ninguno de éstos, se les obliga a asistir a clase. Las clases se imparten por la mañana y a partir de las cinco de la tarde dan comienzo diversas actividades de tipo recreativo-cultural, a saber: lecturas, pintura, grabación en linóleo, trabajos en cuero y madera, danza, juegos, audiciones musicales y teatro. La noche del sábado está destinada a celebrar la Asamblea General (lugar donde se efectuaba un análisis crítico de situaciones y conductas —incluida la del profesor— sin ningún tipo de restricción.)

La oposición a las ideas de Neill se centran en considerarlas utópicas, enmarcadas dentro de una línea roussolauniana sin aplicación a la actual realidad escolar. A esto responde Erich Fromm en el prólogo: «Con el tiempo, sus ideas serán generalmente admitidas en una sociedad nueva en la que el hombre mismo y su desarrollo sean el fin supremo de todo esfuerzo social».

¿Cuáles son las ideas de Neill?. A lo largo del libro las va exponiendo con claridad:

—Fe sólida en la bondad del niño.

—El fin de la educación es trabajar con alegría y hallar la felicidad.

Temas tan skinnerianos, como los relativos al condicionamiento correspondiente y operante, el refuerzo y demás mecanismos del control comportamental, son nuevamente expuestos por el autor, recapitulando todo un largo proceso histórico-científico de la investigación psicológica.

Como un hilo argumental permanente, subyace en cada uno de los capítulos del libro la esperanza de que la ciencia del comportamiento, aún en proceso constituyente, llegue a ser una disciplina tan rigurosa como cualquier otra de orden científico-natural, sin que esta aspiración sea contradictoria con las tradiciones humanísticas de la psicología occidental.

A. ESCOLANO BENITO

—Los educadores dan excesiva importancia a los aspectos instructivos y se olvidan de los aspectos emotivos. El trabajo del profesor se dirige a la parte del niño situada por encima del cuello; y la parte afectiva y vital del niño es forzosamente territorio extraño para él.

—Neill rechaza a la educación institucional condicionada por la estructura económica, que forma hombres-masa reducidos al binomio producción-consumo. Hay un desequilibrio entre desarrollo humano y desarrollo técnico-económico. La conciencia social del mundo es aún primitiva; en otras palabras, es preciso diferenciar los conceptos «cambio» y «progreso». El «cambio» es científico-técnico y el «progreso» viene dado por la evolución moral o ética de las sociedades.

—Importancia de la sexualidad infantil. Es necesaria una permisividad total de las actividades sexuales infantiles. La mejor instrucción sexual consiste en que la curiosidad natural del niño sea satisfecha siempre con contestaciones francas y nada emotivas. Lo sexual no debe ser algo misterioso.

—Tolerancia hacia las ideas y actos de los demás que estén basados en el respeto a los derechos ajenos.

El interés por Summerhill ha crecido extraordinariamente en los últimos años. En E. E. U. U. es lectura obligatoria en por lo menos seiscientos cursos universitarios, y el número sigue creciendo. Se ha traducido al francés, alemán, italiano, español, portugués, japonés, hebreo, finlandés, noruego y danés.

Como era de esperar Summerhill es un libro polémico, el abanico de opiniones es amplio. Max Rafferty, Superintendente de Instrucción Pública del estado de California dice: «Antes inscribiría a un hijo mío en un burdel que en Summerhill». En cambio para el sacerdote jesuita John Culkin, «Summerhill es un lugar santo».

S. LANTERO VALLINA

NORMATIVA LEGAL

PROMOCION ESTUDIANTIL

DECRETO 1.152/1975 de 23 de mayo, por el que se crea el Instituto Nacional de Asistencia y Promoción del Estudiante. (B. O. del E. n.º 132, de 3 de junio de 1975).

RESOLUCION de la Dirección General de Formación Profesional por la que se dictan normas complementarias del Régimen General de Becas y Ayudas al Estudio para el curso académico 1975-76. (B. O. del E. n.º 169, de 16 de julio de 1975).

EDUCACION ESPECIAL

DECRETO 1.151/1975 de 23 de mayo, por el que se crea el Instituto Nacional de Educación Especial. (B. O. del E. n.º 132, de 3 de junio de 1975).

EDUCACION PREESCOLAR Y EDUCACION GENERAL BASICA:

DECRETO 1.433/1975 de 30 de mayo, por el que se regula la incorporación de las lenguas nativas en los programas de los Centros de Educación Preescolar y General Básica. (B. O. del E. n.º 156, de 1 de julio de 1975).

La Ley General de Educación al definir las áreas de actividad para la Educación Preescolar, en su artículo catorce, y para la Educación General Básica, en su artículo diecisiete, incluye en ellas el cultivo, en su caso, de la lengua nativa como medio para lograr una efectiva incorporación de las peculiaridades regionales al patrimonio cultural español.

La introducción de las lenguas nativas en la Educación Preescolar y en la General Básica se justifica, atendiendo, por una parte, a la necesidad de favorecer la integración escolar del alumno que ha recibido como materna una lengua distinta de la nacional, y por otra, al indudable interés que tiene su cultivo desde los primeros niveles educativos como medio para hacer posible el acceso del alumno a las manifestaciones culturales de tales lenguas.

Es procedente, pues, determinar los cauces que hagan viable la efectiva inclusión en los programas de cualquier Centro docente de la enseñanza de las lenguas nativas españolas, atendiendo a las orientaciones pedagógicas aplicables a la Educación Preescolar y a la General Básica, aprobadas, respectivamente, por Ordenes ministeriales de veintisiete de julio de mil novecientos setenta y tres y dos de diciembre de mil novecientos setenta, cuyos criterios, resaltando la importancia trascendental del idioma castellano como lengua nacional, han de permitir una atención adecuada a las lenguas nativas en los Centros de ambos niveles.

La acción ha de ser acometida con carácter experimental aunque el Estado cuidará de su efectiva práctica. Con especial celo procurará que, donde así se determine, las enseñanzas correspondientes a la Educación Preescolar y a la primera etapa de Educación General Básica se impartan siempre en forma que asegure el fácil acceso de los alumnos al perfecto conocimiento y empleo de la lengua nacional.

En su virtud, previo informe del Consejo Nacional de Educación a propuesta del Ministro de Educación y Ciencia, y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día nueve de mayo de mil novecientos setenta y cinco.

DISPONGO:

Artículo primero.—Se autoriza a los Centros de Educación Preescolar y Educación General Básica, con

carácter experimental, y a partir del curso mil novecientos setenta y cinco-setenta y seis, para incluir en sus programas de trabajo, como materia voluntaria para los alumnos, la enseñanza de las lenguas nativas españolas.

Artículo segundo.—Las enseñanzas en estos Centros tenderá a asegurar el fácil acceso al castellano, lengua nacional y oficial, de los alumnos que hayan recibido otra lengua española como materna, así como a hacer posible el conocimiento de esta última y el acceso a sus manifestaciones culturales a los alumnos que lo soliciten.

Artículo tercero.—La inclusión de una lengua nativa en los programas de los Centros no excluye la obligación de introducir en el momento establecido el estudio de un idioma extranjero.

Artículo cuarto.—Se garantizará la idoneidad de los libros y el material didáctico destinados a la enseñanza de las lenguas nativas, que tendrá, a todos los efectos, la misma consideración que los dedicados a las demás materias, sometiéndose en su aprobación a lo dispuesto en el Decreto dos mil quinientos treinta y uno, mil novecientos setenta y cuatro, de veinte de junio, y en la Orden Ministerial de dos de diciembre de mil novecientos setenta y cuatro sobre autorización de libros de texto y material didáctico.

Artículo quinto.—La titulación requerida para la enseñanza de las lenguas españolas distintas de la castellana deberá ser obtenida a través de cursos organizados por el Ministerio de Educación y Ciencia a estos efectos. No obstante, con el fin de no demorar la iniciación de aquella experiencia, el Ministerio de Educación y Ciencia podrá habilitar a profesorado que, estando en posesión de la titulación adecuada, acredite en la forma que se establezca la aptitud docente y el conocimiento de aquellas lenguas suficientes para impartir su enseñanza en los niveles citados.

Artículo sexto.—La solicitud para impartir experimentalmente las enseñanzas a que se refiere el presente Decreto se formalizará por la Dirección del Centro, o por el propietario de la Entidad patrocinadora, en el caso de los Centros no estatales, y se tramitará a través de la respectiva Delegación Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia, correspondiendo a éste su resolución. La solicitud deberá acompañarse de:

- Relación del profesorado que haya de impartir aquellas enseñanzas haciendo constar su titulación.
- Cursos a los que afecten y número de alumnos que en cada curso hayan de matricularse a la vista de las solicitudes presentadas por los padres.
- Horario de estas enseñanzas, que deberá establecerse de manera que permita el desarrollo normal de las actividades docentes de todos los alumnos.

ENSEÑANZA MEDIA

DECRETO 1.290/1975 de 23 de mayo, por el que se transforman los actuales Institutos Nacionales de Enseñanza Media en Institutos Nacionales de Bachillerato (B. O. del E. n.º 142, de 14 de junio de 1975).

ORDEN de 20 de junio de 1975 por la que se establece el Calendario de matrícula y pruebas del Bachillerato. (B. O. del E. n.º 154, de 28 de junio de 1975).

RESOLUCION de la Dirección General de Ordenación Educativa por la que se dan instrucciones para el desarrollo de lo dispuesto en la Orden ministerial de 22 de marzo de 1975 sobre el Plan de Es-

tudios del Bachillerato. (B. O. del E. n.º 166, de 12 de julio de 1975).

De acuerdo con lo establecido en la disposición final segunda de la Orden ministerial de 22 de marzo de 1975, esta Dirección General ha resuelto:

Primero.—Programación de enseñanzas:

Antes del comienzo de las actividades docentes, los Centros de Bachillerato programarán el desarrollo de las enseñanzas y actividades que se mencionan en la Orden ministerial de 22 de marzo de 1975.

A estos efectos, los diversos Seminarios didácticos efectuarán la programación de las enseñanzas que les sean encomendadas, teniendo en cuenta lo siguiente:

a) La distribución horaria prevista para alcanzar los objetivos de cada materia comprende toda clase de enseñanzas y sus actividades correspondientes. Por lo tanto, dentro del horario asignado en el apartado segundo de la Orden ministerial citada, tendrán cabida:

1. El desarrollo de las enseñanzas de acuerdo con los temarios correspondientes.

2. Los ejercicios y actividades adecuados para el logro de los objetivos señalados para cada materia.

3. Los ejercicios de comprobación y las pruebas de evaluación que vengan aconsejadas para conseguir una eficaz adaptación de los programas a las circunstancias personales de los alumnos.

4. Las enseñanzas y actividades de recuperación, que serán determinadas en función de los datos que suministre el proceso de evaluación continua.

b) En las referidas programaciones se adecuará el progreso del desarrollo del temario a las posibilidades normales de aprendizaje de los alumnos. En ningún caso deben dedicarse más de tres horas semanales a la progresión del temario. Si el número de horas semanales asignado a una materia fuera inferior a cuatro, el Seminario correspondiente debe programar dentro de ese número las enseñanzas y actividades mencionadas en el párrafo a).

c) Una vez establecida la programación por parte de los diversos Seminarios didácticos, se efectuará una reunión de Jefes de Seminario con el fin de establecer la coordinación precisa entre enseñanzas y actividades, evitando la acumulación en un mismo día de materias que requieran mayor esfuerzo intelectual, especialmente en las jornadas en que se exija al alumno un mayor tiempo de permanencia en el Centro.

En los Institutos Nacionales de Bachillerato esta reunión la realizarán los Jefes de Seminario juntamente con los Coordinadores de Arga y bajo la presidencia del Vicedirector.

Segundo.—Lengua extranjera.

1. Los alumnos elegirán libremente la lengua extranjera que deseen cursar entre las impartidas en el Centro, sin que sea exigible la continuidad del estudio de la lengua extranjera que realizaran en la Educación General Básica. Los Centros de Bachillerato tendrán en cuenta este extremo al confeccionar la distribución de alumnos en grupos, con el fin de procurar la mayor homogeneidad de conocimientos de lengua extranjera entre los alumnos de un mismo grupo.

2. Los alumnos, dentro del Plan de Estudios del Bachillerato, podrán efectuar cambio de lengua extranjera, pero los que lo realicen vendrán obligados a cursar íntegramente la programación completa de la nueva lengua elegida.

A estos efectos se tendrán en cuenta las siguientes normas:

a) El cambio de lengua extranjera sólo podrá realizarse en el momento de formalizar la inscripción o matrícula, y en ningún caso durante el curso.

b) Los alumnos habrán de matricularse en cada uno de los cursos de la nueva lengua elegida, anteriores

a aquel en que se encuentran inscritos; estas materias no les serán computables al realizar la matrícula, a efectos de repetición de curso.

Los Centros pondrán a disposición de estos alumnos medios suficientes para la adquisición de estos niveles, pero será responsabilidad exclusiva del alumno la obtención de los conocimientos y habilidades correspondientes al curso o cursos no aprobados.

Tercero.—Materias optativas:

1. Los Centros están obligados a ofrecer enseñanzas de todas las materias optativas que se relacionan en el párrafo dos del apartado segundo de la Orden Ministerial de 22 de marzo de 1975.

2. El profesorado de segundo curso emitirá juntamente con la calificación final, y siempre que el alumno pueda pasar al curso siguiente, un consejo razonado sobre la opción que considera más adecuada para cada uno de los alumnos.

Este consejo tiene como misión fundamental ayudar a los alumnos a tomar una decisión sobre su propio trabajo escolar. Además del consejo indicado, el Profesor-tutor proporcionará cuantas informaciones permitan al alumno efectuar esta opción con conocimiento de causa.

Cuarto.—Enseñanzas y actividades técnico-profesionales:

1. Los Centros establecerán enseñanzas al menos de dos de las especialidades que figuran en el anexo I de la Orden ministerial de 22 de marzo de 1975. Para todos los Institutos Nacionales de Bachillerato será preceptivo ofrecer enseñanzas de «Diseño», y para los femeninos y mixtos, «Técnicas de Hogar». En el caso de que estas enseñanzas no hubieran sido elegidas por número suficiente de alumnos, el Instituto comunicará esta circunstancia a la Inspección Técnica de Educación, que elevará propuesta de resolución a la Dirección General de Ordenación Educativa.

2. La elección de la especialidad efectuada por el alumno en segundo curso no podrá ser modificada en el siguiente, salvo que efectúe nueva matriculación en segundo curso de la nueva especialidad elegida. Esta nueva matrícula no le será computable entre las materias pendientes.

Quinto.—Segundo idioma moderno:

El segundo idioma moderno que se menciona en el punto cuarto del apartado segundo de la Orden ministerial de 22 de marzo de 1975 tendrá carácter voluntario, tanto para su establecimiento por parte de los Centros como para su elección por parte de los alumnos.

Los Centros que deseen impartir estas enseñanzas deberán solicitarlo de la Dirección General de Ordenación Educativa, con audiencia previa del Consejo Asesor. En dicha petición se hará constar la programación de estas enseñanzas, así como el profesorado que habrá de impartirlas.

La calificación de los alumnos figurará en su registro personal y en su libro de calificación. La valoración final negativa no será computable a efectos de repetición de curso.

Sexto.—Valoración del aprovechamiento de los alumnos.

La valoración de aprovechamiento de los alumnos de Bachillerato se realizará de acuerdo con lo dispuesto en el apartado sexto de la Orden ministerial de 22 de marzo de 1975, y se tendrán en cuenta las siguientes instrucciones:

1. **Proceso de evaluación continua.**

Durante el curso los alumnos de los Centros de Bachillerato serán evaluados de acuerdo con lo establecido en la Orden ministerial de 16 de noviembre de 1970 y disposiciones complementarias.

Los equipos de Profesores encargados de la evaluación deben tener en cuenta que en cada una de las sesiones se valora el aprovechamiento del alumno a lo largo del período transcurrido desde el comienzo del curso hasta el momento en que se celebre la

sesión correspondiente. La fragmentación de los contenidos de las materias de un curso puede aceptarse a efectos de programación y determinación de niveles, pero en ningún caso debe llevar a eximir al alumno de mantener la necesaria actualización de los aspectos básicos previamente estudiados.

Las deficiencias de aprovechamiento que presenten los alumnos deberán ser inmediatamente corregidas mediante las oportunas enseñanzas de recuperación, sin que en ningún caso puedan quedar relegadas a una prueba o examen efectuado al final de período lectivo. Estas enseñanzas se considerarán como un elemento integrante del desarrollo de cada materia, por lo que deberán realizarse dentro del horario asignado a cada una de ellas.

En cada sesión de evaluación, además de la estimación del aprovechamiento académico de los alumnos, el equipo de Profesores formulará las observaciones pertinentes sobre sus aptitudes y conducta de aprendizaje. Estas observaciones, debidamente sistematizadas, pasarán a formar parte del Registro Personal de los alumnos, y de su resultado se dará información a los alumnos o a sus familiares cuando sea procedente. Asimismo, quedarán a disposición de los servicios de orientación de los Centros.

Estas observaciones no deben en ningún caso modificar las calificaciones obtenidas por el alumno. Son elementos complementarios de los resultados académicos, cuya finalidad va orientada fundamentalmente al conocimiento de la personalidad de los alumnos, así como a permitir al profesorado un diagnóstico sobre el comportamiento de los estudiantes.

Debe evitarse la realización de pruebas de recapitulación inmediatamente previas a las sesiones de evaluación, ya que el examen de la situación del alumno en un momento determinado del curso no exige la inmediata comprobación previa de los conocimientos adquiridos. La celebración de tales pruebas, cuando los Profesores lo consideran aconsejable, deberá programarse con antelación para que no se acumulen en días próximos las pruebas de varias materias. El profesor tutor actuará como coordinador del profesorado de cada grupo de alumnos y establecerá el calendario de las pruebas de recapitulación o comprobación de niveles.

Es aconsejable que las pruebas no obedezcan a una tipología única, sino que se formulen de tal manera que ofrezcan a los Profesores, juntamente con la comprobación de niveles ya aludida, una apreciación sobre diversos aspectos de la formación de los alumnos, de sus aptitudes y de su capacidad para el aprendizaje posterior.

2. Valoración final.

2.1. Centros estatales y no estatales homologados.

2.1.1. La valoración del aprovechamiento de los alumnos en cada curso del Bachillerato se realizará mediante una calificación conjunta de todos los Profesores del mismo al final del período lectivo.

Cuando la calificación sea negativa en algunas de las materias del curso, los alumnos podrán someterse a pruebas de suficiencia realizadas en los propios Centros. Estas pruebas versarán sobre aspectos básicos del programa del curso correspondiente y serán elaboradas por el Seminario didáctico respectivo. En su calificación, que será supervisada por el Jefe del Seminario, se tendrán en cuenta los aspectos positivos puestos de manifiesto en el proceso de evaluación continua.

2.1.2. Los alumnos que después de haber realizado las pruebas de suficiencia obtengan calificación negativa en más de dos materias, deberán repetir el curso en su totalidad.

Si las deficiencias de aprovechamiento se redujeran como máximo a dos materias, los alumnos podrán efectuar nuevas pruebas de las mismas en el mes de septiembre, tras haber seguido las enseñanzas de recuperación que sean señaladas por el Pro-

fesor respectivo. Estas pruebas serán elaboradas y calificadas de acuerdo con lo dispuesto en el párrafo anterior para las pruebas de suficiencia.

Si después de haber realizado estas pruebas un alumno quedara pendiente de calificación positiva en alguna materia, podrá incorporarse al curso siguiente. El Centro facilitará a cada alumno el método de recuperación adecuado, que será establecido por el Seminario didáctico correspondiente. Los alumnos que se encuentren en esta situación deberán ser orientados acerca de su trabajo a lo largo del curso y realizarán las pruebas oportunas, evitando siempre que hayan de someterse a un único examen al final del período lectivo.

2.1.3. Los Centros no estatales homologados remitirán un ejemplar de las actas de calificación final de sus alumnos al Instituto Nacional de Bachillerato al que estén adscritos.

2.2. Centros no estatales habilitados.

La valoración del aprovechamiento de los alumnos en cada curso de Bachillerato se efectuará de acuerdo con lo dispuesto en el apartado sexto de la Orden Ministerial de 22 de marzo de 1975, y se tendrán en cuenta las siguientes instrucciones:

2.2.1. Los Institutos Nacionales de Bachillerato programarán reuniones periódicas, al menos trimestrales, de los Profesores de cada materia de los Centros habilitados con los Seminarios didácticos correspondientes, a fin de establecer orientaciones precisas acerca del desarrollo de los programas y la evaluación de las diversas materias, valorando los resultados obtenidos por los alumnos en las sesiones de evaluación precedentes. En la última de las reuniones será estudiado el tipo de prueba más adecuado para comprobar los niveles alcanzados por los alumnos.

2.2.2 Al final del período lectivo el Director del Instituto comunicará a cada uno de los Centros habilitados que le hayan sido adscritos, el calendario de actuación del Tribunal mixto encargado de realizar la valoración del aprovechamiento de los alumnos del Centro. Asimismo, con aprobación previa del Delegado provincial del Departamento, designará el lugar de celebración de las pruebas, que será determinado en función del número de alumnos del Centro habilitado, y teniendo en cuenta lo que al efecto dispone el artículo 95 b) de la Ley General de Educación. En todo caso, siempre que el número total de alumnos sea igual o superior a cien, las pruebas se celebrarán en el Centro habilitado.

2.2.3. Las pruebas serán elaboradas por los Seminarios didácticos del Instituto, y se ajustarán a los temarios y niveles que figuran en el anexo I de la Orden ministerial de 22 de marzo de 1975.

2.2.4. El Presidente del Tribunal, inmediatamente antes de comenzar las pruebas de cada materia, pondrá tres modelos de pruebas, de los que el Tribunal elegirá uno para su realización por los alumnos.

En el acto de realización de la prueba se encontrarán presentes dos de los Profesores del Instituto que formen parte del Tribunal y un Profesor del Centro habilitado. Una vez concluida la prueba, los ejercicios quedarán en custodia del Presidente del Tribunal.

2.2.5. Las pruebas serán calificadas por el Profesor del Instituto y por el del Centro habilitado. En caso de discrepancia, resolverá el Presidente del Tribunal.

2.2.6. La calificación final de los alumnos se efectuará en sesión conjunta de todos los miembros del Tribunal. Cuando así lo acuerden podrán modificarse las calificaciones de las pruebas a la vista de los resultados de trabajo escolar de los alumnos aportados por el Centro, siempre que esta modificación no

diffiera en más de dos puntos de la obtenida en el ejercicio.

2.2.7. Los ejercicios de los alumnos quedarán archivados en el Instituto durante tres meses como mínimo.

Las actas de los exámenes quedarán archivadas en la Secretaría del Instituto, y un ejemplar de las mismas será entregado al Centro habilitado.

Séptimo.—Enseñanzas de recuperación.

Los Centros de Bachillerato están obligados a proporcionar a sus alumnos los medios adecuados para recuperar las deficiencias que presenten en las diversas materias, de acuerdo con los datos que ofrezca la evaluación continua.

En las reuniones regulares de los Seminarios didácticos se efectuará una cuidadosa evaluación de los resultados que se obtengan en las enseñanzas de recuperación, con el fin de rectificar, si procede, los métodos que se vengán utilizando.

Las enseñanzas de recuperación deberán contemplar las siguientes situaciones del alumnado.

a) Alumnos con deficiencias en las materias propias del curso.

El profesor que constate deficiencias en el proceso de aprendizaje de sus alumnos prestará la atención necesaria a su inmediata recuperación, como actividad normal dentro del desarrollo de las enseñanzas de su materia y en el horario destinado para ellas en el apartado segundo de la Orden ministerial de 22 de marzo de 1975.

Estas actividades se efectuarán sobre la base de asignar a cada alumno los ejercicios apropiados para salvar dichas deficiencias, ofreciéndole al tiempo las orientaciones pertinentes, para su realización.

Se prestará una especial atención a los aspectos relacionados con el aprendizaje y dominio de medios instrumentales o técnicas de trabajo intelectual propios de cada materia.

b) Alumnos que realicen las pruebas de septiembre.

Los alumnos de los Centros estatales y de los no estatales homologados que, como consecuencia de lo dispuesto en el párrafo 1.4 del apartado sexto de la Orden ministerial de 22 de marzo de 1975, realicen pruebas en el mes de septiembre de dos materias como máximo, podrán seguir enseñanzas de recuperación.

Los alumnos que se encuentren en esta situación recibirán de los Profesores que hayan impartido las materias pendientes de calificación positiva, indicaciones sobre las deficiencias que han motivado la calificación negativa, así como las orientaciones y ayudas necesarias, junto con un plan de trabajo para su posible superación.

Antes de la realización de las pruebas de septiembre, los alumnos podrán presentar el trabajo realizado, que será tenido en cuenta, si procede, como dato complementario de los resultados de la prueba.

c) Alumnos con deficiencias en materias de cursos anteriores.

Cuando, en virtud de lo dispuesto en el apartado sexto, párrafo 1.5 y 2.4 de la Orden ministerial de 22 de marzo de 1975, un alumno tenga pendiente alguna materia del curso anterior a aquel en que está matriculado, el Centro docente deberá facilitarle el método de recuperación adecuado.

El alumno que se encuentre en esta situación no tendrá que ser admitido en las clases regulares del curso al que corresponde la materia o materias que tienen pendientes. Corresponde a los Seminarios didácticos la determinación de las actividades que deban realizar estos alumnos, que se apoyarán fundamentalmente sobre la orientación del trabajo escolar y sobre una atención frecuente de las necesidades específicas de cada uno de ellos, en relación con su proceso de recuperación.

Los Seminarios establecerán, asimismo, un programa de pruebas de comprobación de niveles, con el

fin de evitar a estos alumnos la realización de una prueba única de fin de curso para superar la materia o materias pendientes. Los resultados de dichas pruebas se incorporarán al registro personal de los alumnos.

La calificación final de la materia o materias pendientes se efectuará en los Centros estatales y no estatales homologados, en sesión conjunta del equipo de Profesores del alumno, al que se incorporará, si procede, un miembro del Seminario correspondiente.

RESOLUCION de las Direcciones Generales de Ordenación Educativa y de Universidades e Investigación por la que se desarrolla la disposición transitoria cuarta de la Orden de 22 de marzo de 1975, sobre el Curso de Orientación Universitaria. (B. O. del E. n.º 214, de 6 de septiembre de 1975).

El Decreto 3.514/1974, de 20 de diciembre, reclama la mayor uniformidad posible de las pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios. En consecuencia, la Orden ministerial de 22 de marzo de 1975, en su disposición transitoria cuarta, faculta a las Direcciones Generales de Ordenación Educativa y de Universidades e Investigación para dictar las instrucciones adecuadas en orden a que las enseñanzas del Curso de Orientación Universitaria tengan a nivel nacional la uniformidad necesaria. Esta uniformidad debe basarse en una cierta analogía de las enseñanzas del Curso de Orientación Universitaria, impartido en todas las Universidades. Con este fin se establecen unos temarios únicos a los que se ajustarán las enseñanzas del Curso.

En virtud de cuanto antecede, las Direcciones Generales de Ordenación Educativa y de Universidades e Investigación, conjuntamente, han acordado establecer la siguiente norma:

A partir del curso 1975/76, las enseñanzas del Curso de Orientación Universitaria, al que se refiere la disposición transitoria tercera de la Orden ministerial de 22 de marzo de 1975, serán impartidas por todas las Universidades españolas, de acuerdo con los temarios que figuran en el anexo de esta disposición.

A continuación se publican los cuestionarios de todas las asignaturas comunes y optativas.

FORMACION PROFESIONAL

ORDEN de 24 de junio de 1975 por la que se regula el acceso de los titulados de Formación Profesional de Segundo Grado a las Escuelas Universitarias. (B. O. del E. n.º 177, de 25 de julio de 1975).

DECRETO 2.205/1975 de 23 de agosto, sobre enseñanzas especializadas de carácter profesional. (B. O. del E. n.º 226, de 20 de septiembre de 1975).
DECRETO 2.206/1975 de 23 de agosto, por el que se crean Institutos Politécnicos Nacionales. (B. O. del E. n.º 226, de 20 de septiembre de 1975).

UNIVERSIDAD

ORDEN de 7 de junio de 1975 por la que se fijan los plazos de matrícula oficial en las Escuelas Técnicas Superiores, Facultades y Escuelas Universitarias. (B. O. del E. n.º 157, de 26 de junio de 1975).

ORDEN de 30 de junio de 1975 sobre el acceso al Cuerpo de Profesores de Educación General Básica, de los alumnos de la primera promoción del Plan Experimental de Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica. (B. O. del E. n.º 192, de 12 de agosto de 1975).

La Ley General de Educación, en su artículo 110, establece que el acceso al Cuerpo de Profesores de Educación General Básica se podrá efectuar directamente desde las Escuelas Universitarias correspondientes sin necesidad de pruebas posteriores en los casos de expedientes sobresalientes a lo largo de todos los estudios. Habiendo salido ya de dichos Centros la pri-

mera promoción de Diplomados, y debiéndose regular el acceso directo al Profesorado de Educación General Básica de los alumnos de la misma, en función de lo establecido en el Decreto 357/1974, de 7 de febrero, artículo 3.º, b), se hace necesario determinar normas y criterios concretos para la valoración del expediente académico. Por todo ello, y en tanto no exista un Plan de Estudios definitivo desde el que pueda regularse una también definitiva reglamentación de dicho acceso directo, es conveniente que, con carácter provisional, se disponga de la necesaria normativa para calificar el expediente académico de los alumnos del vigente Plan Experimental.

1.º Las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica a que se alude en la Orden ministerial de 19 de octubre de 1971 («Boletín Oficial del Estado» del 23) procederán a la valoración de los expedientes académicos de los alumnos de dicha promoción, de acuerdo con las normas que en la presente se establecen.

2.º Serán calificadas de cero a diez todas las asignaturas, incluyendo las optativas. Con estas calificaciones se obtendrá la nota media por curso.

3.º Para la calificación de los períodos de prácticas se procederá de la siguiente forma:

Puntuando por la Comisión calificadora cada uno de dichos períodos, de cero a diez, se obtendrá la media de ambos. En esta calificación se tendrá en cuenta: La actuación global del alumno, sus cualidades docentes, los Seminarios de orientación realizados y la Memoria-diario presentada por el alumno al finalizar cada período de prácticas. Todo ello, de acuerdo con lo establecido en las Instrucciones dadas por la Dirección General de Universidades e Investigación de 21 de noviembre de 1972.

4.º El alumno oficial deberá ser calificado en el curso académico para el que se matriculó. Para ello no se tendrá en cuenta el «no presentado» en la convocatoria de junio, pero sí en la de septiembre, en la que de no presentarse de nuevo, será calificado de suspenso.

5.º La calificación final, con aproximación hasta la milésima, se obtendrá sacando la nota media de las cuatro notas medias parciales siguientes: una, de los semestres 1.º y 2.º; otra, de los semestres 3.º y 4.º; otra, de los semestres 5.º y 6.º, y otra, de los períodos de Prácticas. Y todo ello, teniendo en cuenta lo determinado en los apartados anteriores.

DECRETO 2.212/1975, de 23 de agosto, por el que se regula el sistema de ingreso en el Cuerpo de Profesores Adjuntos de Universidad. (B. O. del E. n.º 229, de 24 de septiembre de 1975).

INVESTIGACION

ORDEN de 23 de junio de 1975 por la que se crean los Premios Nacionales a la Investigación Educativa. (B. O. del E. n.º 153, de 27 de junio de 1975).

Ilustrísimo Sr.: Las investigaciones sobre educación constituyen uno de los supuestos básicos de toda política educativa moderna. La reforma educativa española, planteada en términos de reforma permanente, concibe la investigación educativa como el adecuado mecanismo innovador institucionalizado en el esquema ICE-INICIE e instrumentado a través del Plan Nacional de Investigaciones.

No obstante, parece oportuno tratar de provocar su existencia y actuación en otros sectores y, en consecuencia, arbitrar todos los medios posibles para interesar y estimular su cultivo en otros ámbitos y no exclusivamente dentro del sistema educativo formal.

En su virtud, este Ministerio ha dispuesto:

Primero.—Se convocan los siguientes Premios Nacionales a la Investigación Educativa:

a) Uno, de 750.000 pesetas, destinado, a juicio del Jurado, para el mejor proyecto de investigación educativa —original e inédito— a realizar por su autor (o autores) en el plazo de un año, contado a partir del fallo aprobatorio del Jurado.

En el proyecto también deberá constar claramente la descripción y cualificación del personal investigador, el material necesario, disponible, recursos visibles y, en su caso, los colectivos utilizables.

Teniendo en cuenta las características del proyecto seleccionado, el Jurado podrá decidir que se abone al comienzo de su realización una cantidad de hasta el 40 por 100 del importe total. El resto quedará fraccionado en dos entregas, correlativas a la realización del trabajo, coincidiendo la última con la finalización del mismo.

b) Uno, de 500.000 pesetas, a un trabajo de investigación educativa ya realizado. Se valorará positivamente el que no haya sido subvencionado previamente por ninguna Entidad, pública o privada, aunque este hecho no será en ningún caso, motivo de exclusión.

c) Diez premios, de 50.000 pesetas cada uno, a otros tantos proyectos que se refieran a problemas relevantes de investigación educativa.

EL INICIE, eventualmente, podrá financiar la consecuente realización de alguno de ellos.

d) Uno, de 250.000 pesetas, al mejor trabajo de prensa publicado durante 1975, hasta el 30 de octubre, en periódicos o revistas de ámbito nacional y referente a temas educativos, o bien a la mejor emisión o programa de radio o televisión, emitido hasta la misma fecha del año 1975, y referido también a cuestiones educativas.

Segundo.—Pueden optar a los premios indicados aquellos trabajos realizados o realizables por súbditos españoles, en España o en el extranjero, individualmente o en equipo en Centros privados o públicos.

Tercero.—El premio se entregará, en metálico, al Director del proyecto o trabajo, quien, en su caso, se encargará de distribuirlo proporcionalmente entre sus colaboradores.

Cuarto.—El Jurado estará constituido de la siguiente forma:

Presidente: El Director del INICIE.

Vicepresidente: El Jefe del Departamento de Promoción de Educativa del INICIE.

Secretario: El Secretario general del INICIE.

Vicesecretario: El Jefe de la sección de Coordinación de la Investigación del INICIE.

Vocales: Un representante de cada una de las Direcciones Generales de Ordenación Educativa, Universidades e Investigación, Formación Profesional y Secretaría General Técnica.

Dos Vocales más, designados por el Director del INICIE de entre el profesorado universitario.

Quinto.—Plazos: El plazo de presentación terminará el 30 de noviembre, a las catorce horas.

La resolución por el Jurado se llevará a cabo durante el mes de diciembre siguiente.

Sexto.—Los proyectos que concurren a los Premios INICIE a la Investigación Educativa se entregarán en el Registro General del mismo, Ciudad Universitaria, Madrid-3, debiendo presentarse por sextuplicado, escritos a máquina a doble espacio. Se entregarán en sobre (o paquete) cerrado y lacrado (sobre A) en cuyo anverso se incluirá, junto con el proyecto, un sobre también lacrado y cerrado (sobre B), en cuyo interior se colocará la cartulina, debidamente doblada, con el nombre del Director y, en su caso, colaboradores del trabajo, dirección, etc., y la misma leyenda que figura en los sobres A y B.

Séptimo.—Contra la entrega del trabajo se extenderá por el Organismo receptor correspondiente un justificante de recibo.

Los trabajos no premiados, junto con el sobre B sin abrir, quedarán a disposición de sus autores hasta un plazo máximo de tres meses después de haberse hecho público el fallo del concurso.

Los títulos de los trabajos premiados serán anunciados públicamente y comunicados directamente a los interesados.