

AULA ABIERTA

REVISTA DEL
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

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

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

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

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

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

SECCIONES:



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



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



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



CONSEJO DE DIRECCION

PRESIDENTA:

PATRICIA SHAW FAIRMAN, Directora del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

MIEMBROS:

ROGELIO MEDINA RUBIO, Director Adjunto del ICE de Oviedo.

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

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

TEOFILO RODRIGUEZ NEIRA, Jefe de la División de Formación del Profesorado del ICE de Oviedo.

DIRECTOR:

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

ADMINISTRACION

Quintana, 30. Oviedo.

SUMARIO

DICIEMBRE, 1976. N.º 16

ESTUDIOS Y NOTAS

Funciones y tareas del Departamento de Orientación de las instituciones educativas, por Bernardo Fueyo y Mario de Miguel.	4
Principales características psicológicas de los alumnos de 10-11 años, por Dimas González ...	10
Estudio crítico de un método: la microenseñanza, por el Dr. Jesús García Pérez Bancos	17
Medios para el aprendizaje de las Ciencias Naturales en B.U.P., por M.ª Josefa Bonilla Santillán y María Balas Terrón	22

INFORMACION

Actividades del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo	28
Contenidos pedagógicos durante 1975	29
Informe sobre el «XII Seminario Permanente de Tecnología Educativa y Seminario Internacional de Comunicación»	33
Informe sobre la investigación «Motivaciones de estudios profesionales...» (del ICE, Oviedo)...	34
Informe sobre el VI Congreso Nacional de Pedagogía	36
Reunión de matemáticos en el INCIE	37

DOCUMENTACION

Documentación bibliográfica	38
Bibliografía fundamental para el estudio de la lengua y de la cultura latina	38
Recensiones	42
Sociología de la educación, por T. R. N.	42
La revolución de la esperanza. Hacia una tecnología humanizada, por T. R. N.	43
Personalización y comunidad educativa, por T. R. N.	44
Literatura asturiana en bable, por M. Blázquez	45
La escuela como organización: tipos de conducta y práctica organizativa, por R. M. R.	46
Normativa legal	48

ADVERTENCIA

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



FUNCIONES Y TAREAS DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACION DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

BERNARDO FUEYO
MARIO DE MIGUEL

El trabajo que a continuación presentamos se centra en el estudio de las tareas que debe asumir el Departamento de Orientación en un centro escolar y en el análisis de las dificultades por las que atraviesa la profesión de orientador. Aunque se ha elaborado tomando como punto de referencia la figura del orientador como profesión específica, creemos que la revisión efectuada y las perspectivas que se ofrecen tienen un interés más general. Con frecuencia se elude en los centros las tareas de orientación justificando esta actitud en la falta de servicios y personal especializado. Confiamos en que este estudio ayude a comprender que, si bien es cierto que urge generalizar estos servicios a todos los centros, su existencia y adecuado funcionamiento dependerá de que todos los

docentes asuman el papel de orientadores que les corresponde, y de que se logre la integración efectiva de este departamento en la estructura y dinámica de cada centro.

I. PLANTEAMIENTO DEL TEMA

Se puede resumir en los siguientes términos el objetivo esencial de este trabajo: *Descripción del rol y de las tareas específicas que debe asumir un orientador cuando ejerce su función dentro del marco de las instituciones educativas.* Se trata, pues, de definir los cometidos que debe desempeñar todo orientador que pretenda ayudar a las personas en su proceso de aprendizaje, sin que esta delimitación al ámbito escolar suponga, en modo alguno, una fragmentación de la función que dicha figura representa.

No consideramos necesario justificar la necesidad e importancia de la orientación escolar en este momento. Creemos que esta función se justifica y es comprensible para todos —padres, alumnos y profesores— cuando se explica en términos operativos, cuando se define a partir de funciones y tareas que exigen profesionales con preparación específica dentro del marco de la institución escolar y, finalmente, cuando su adecuado funcionamiento contribuye a mejorar el sistema educativo.

Por eso nuestro acercamiento al tema pretende ser igualmente operativo. Nos vamos a ocupar de la tarea del orientador analizando el rol que actualmente desempeña y el que sería deseable asumiera cara al futuro. El hoy y mañana de nuestra función. Contribuir a dar un marco funcional a una tarea que, todavía hoy, no tiene apoyo legal eficaz.

II. REVISION DE LA SITUACION ACTUAL

Es lógico que antes de efectuar un nuevo esbozo de esta vieja tarea, previamente se analice la situación en que actualmente se encuentra. La revisión

crítica del papel que actualmente vienen desempeñando los orientadores escolares constituye un punto de partida del que nunca se puede prescindir. Este punto de partida es naturalmente parcial, puesto que la profesión de orientador existe de manera muy limitada en el contexto escolar de la realidad española.

A efectos de no presentar vivencias personales de lo que hace el orientador escolar hoy, hemos preferido buscar su imagen profesional —*tareas específicas que se le asignan*— a través del método de encuesta (*). A continuación resumidos en apretada síntesis las principales connotaciones obtenidas que delimitan tanto las tareas como la imagen que se tiene de esta profesión:

1. Al orientador se le identifica ante todo con el psicotécnico; la aplicación de pruebas estandarizadas de tipo psicológico constituye la imagen más generalizada del orientador.
2. En conexión con la actividad anterior, al orientador - psicólogo se le atribuye «cierta» capacidad para conocer y juzgar esferas ocultas de la personalidad y en consecuencia «relativa» autoridad derivada de su competencia técnica.
3. Del orientador se espera con demasiada frecuencia que aporte soluciones «mágicas» a los proble-

(*) En el diseño de la imagen actual y futura del Orientador hemos tenido en cuenta la opinión de 90 profesores y directores de centros estatales y no estatales de E.G.B. que realizaban un curso sobre «Técnicas directivas», de 60 alumnos de tercer curso de una Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. y de diversos grupos de profesores de centros donde funciona habitualmente el departamento de Orientación (Todos del Distrito Universitario de Oviedo). La no existencia de orientadores en los centros oficiales y en la mayoría de los privados ha determinado que las aportaciones recogidas a través de las anteriores encuestas se refieran más a la delimitación de tareas que este profesional debe asumir en el futuro, que a la revisión crítica de lo que actualmente se hace.

mas educativos, especialmente en el tratamiento de niños difíciles.

4. Se le asigna como tarea específica la orientación académico - profesional al concluir los distintos niveles educativos.
5. Dentro del contexto de la institución escolar predomina una imagen del orientador que tiende a considerar que su tarea comienza y termina allí donde el resto de la institución docente falla. La familia del alumno participa del mismo juicio y generalmente acude a él en demanda de ayuda en situaciones límites: conductas anómalas, retrasos pedagógicos acusados, toma de decisiones contrarias a los juicios paternos, etc...
6. La atención concedida a la aplicación colectiva de test y a las tareas burocráticas que de ello se derivan, por lo general poco mecanizadas, absorbe gran parte de su tiempo de trabajo y aísla al orientador, obstaculizando una relación más frecuente y directa con los miembros de la comunidad escolar.

En breve síntesis podemos decir que la imagen actual de la tarea del orientador está determinada por las siguientes variables a que tiene que ajustar su trabajo: 1.º Ambigüedad de su rol y status profesional y en consecuencia una falta de integración en la comunidad escolar. 2.º La instrumentalización de su función: padres, profesores y alumnos esperan de él juicios concretos y resolutos que resuelvan sus problemas y/o reafirmen y apoyen sus decisiones. 3.º Desarrollo preponderante de la tarea de diagnóstico e información en detrimento de otras tareas igualmente esenciales.

III. COMPETENCIAS DEL ORIENTADOR

A partir del análisis efectuado sobre la situación actual, debemos construir el futuro, enmarcar una vez más la actividad que debe realizar todo orienta-

dor que pretenda responder a las necesidades de la sociedad y de la educación, aunque el modelo aquí expuesto constituya uno más de los muchos que pudieran utilizarse.

3.1. Antes de definir operativamente las tareas, funciones o competencias de esta profesión queremos precisar algunos presupuestos que consideramos fundamentales:

3.1.1. La Orientación debe entenderse como un *proceso* que favorece y estimula la madurez y la libertad personal del alumno. Y en este sentido, toda educación y todos los agentes de la misma intervienen en ella.

La existencia de Servicios especializados y de personas específicamente dedicadas a la Orientación no tiene sentido más que *integrados* en el proceso educativo y en el sistema y estructuras de la institución escolar.

3.1.2. Entendemos que la misión específica del Departamento de Orientación es el apoyo y asesoramiento que presta a los miembros de la comunidad educativa ante los diversos problemas que la vida escolar plantea. Para lo cual los responsables de dicho departamento —orientadores— deben introducirse en la dinámica de la institución docente, investigando y aportando soluciones a las situaciones que hacen menos eficaz o dificultan el proceso de maduración del alumno. El que estas tareas específicas se realicen por una o varias personas (orientadores, psicólogos, médicos, asistentes sociales escolares, tutores, etc...) dependerá de las circunstancias y de las posibilidades de las instituciones.

3.1.3. Los objetivos básicos de la tarea orientadora deben centrarse en lograr la máxima adaptación entre el bagaje psico - afectivo y cultural que el sujeto trae al cen-

tro y el proceso educativo a que le somete la institución escolar. Especialmente deberá preocuparse por contrarrestar las diferencias entre los alumnos, originadas por los diversos factores sociales, e investigar el tipo y formas de aprendizaje más indicados en cada caso.

3.1.4. Por otra parte, dadas las implicaciones orientadoras de todo proceso educativo, el responsable de este Departamento debe potenciar en todos los agentes de la educación su función tutorial. Especialmente debe realizar esta tarea respecto a profesores y familia, dotando a los primeros de técnicas y medios, y a los segundos de información y orientación.

3.1.5. Finalmente, el ejercicio de la tarea orientadora se concretará en funciones de distinto tipo en respuesta a las necesidades y exigencias de personas y situaciones. Según nuestra experiencia y la opinión generalizada de diversos especialistas en el tema, estas funciones se pueden agrupar en las siguientes categorías: *asesoramiento, diagnóstico, información, terapia e investigación.*

3.2. De acuerdo con los criterios anteriormente expuestos, la delimitación de las tareas del Orientador se puede realizar atendiendo a dos variables: a) en función de los diversos agentes que intervienen en el proceso orientador; b) de acuerdo con el tipo de tarea a realizar. A continuación presentamos un repertorio tomando como criterio de agrupamiento la primera de las dos variables.

3.2.1. *Tareas en relación con los alumnos.*

1. Asesorar a los alumnos en la continua toma de decisiones que deben asumir a lo largo de su pro-

ceso educativo (elección de estudios, materias, especialidades, etc...).

2. Asesorar al alumnado ante las posibles dificultades que encuentra en el aprendizaje, especialmente las que tienen su origen en las actitudes, motivaciones, retrasos pedagógicos y técnicas de estudio.
3. Asesorar al alumno en la conquista progresiva de su madurez afectiva.
4. Asesorar al alumnado para que logre la mejor y más adecuada adaptación e integración en el ambiente sociofamiliar donde se desenvuelve.
5. Diagnóstico de las estimulaciones socio - culturales del medio (familia, ambiente, institución) y su incidencia sobre los hábitos y destrezas que presentan los sujetos.
6. Diagnóstico de la personalidad del alumno en todas sus facetas: intelectual, afectiva y social.
7. Diagnóstico de las causas que originan las principales áreas de conflicto en la vida académica del alumno (retrasos pedagógicos, inadapatación, dificultades especiales, etc...).
8. Orientación en el tratamiento correctivo apropiado a las deficiencias detectadas: problemas psicomotrices, del lenguaje, dislexias, etc...
9. Orientación psicoterapéutica de sujetos con problemas emocionales y de integración en el grupo y el contexto escolar.
10. Información a los alumnos sobre las variables psicológicas determinantes del aprendizaje.
11. Informar sobre los resultados obtenidos a través del psicodiagnóstico a efectos de que adquieran una autoevaluación realista de sí mismos.
12. Informar a los alumnos sobre la

adecuación entre rendimiento y aptitudes.

13. Información vocacional sobre todas las posibilidades que le ofrece el mundo del estudio y del trabajo.
14. Efectuar los oportunos estudios predictivos sobre las posibilidades de éxito académico - profesionales.
15. Investigar el ajuste entre las predicciones académicas efectuadas y los niveles de realización.
16. Investigar las principales causas o factores que determinan el fracaso escolar.

3.2.2. *Tareas en relación con el profesorado.*

1. Asesoramiento sobre los principios y técnicas del aprendizaje.
2. Asesoramiento sobre las características psicológicas de los alumnos tanto individualmente como del grupo.
3. Asesoramiento sobre metodología más apropiada para lograr el ajuste entre las características específicas de los alumnos y su rendimiento.
4. Asesoramiento ante situaciones conflictivas y críticas que pueden surgir en la clase a nivel individual o de grupo: problemas de disciplina, conductas anómalas, etc.
5. Diagnóstico del clima afectivo de la comunicación docente, de la interacción profesor - grupo y del propio profesor en el contexto de la institución escolar.
6. Información sobre los rasgos y características más importantes de la personalidad educadora como pauta para que el docente llegue a su propia autoevaluación.
7. Información sobre las técnicas e instrumentos prácticos que los docentes pueden utilizar en la obser-

vacación de la conducta escolar del alumno.

8. Información sobre los principales principios y métodos que deben inspirar la investigación operativa que todo docente debe realizar a partir de su experiencia diaria.

3.2.3. *Tareas en relación con los padres.*

1. Información sobre las principales notas de la psicología dinámica y evolutiva que les ayuda a comprender a sus hijos.
2. Información sobre los principales factores que intervienen en la relación padres - hijos: autoridad, libertad, disciplina, etc.
3. Información sobre los principales resultados obtenidos sobre la personalidad de los hijos a través del diagnóstico.
4. Información sobre las principales áreas de conflicto de los alumnos, sus posibles causas y la orientación terapéutica que sería necesario llevar a cabo.
5. Orientación terapéutica que ayude a revisar y modificar el clima de la estructura familiar que incide en la conducta anómala de los alumnos.

3.2.4. *Tareas en relación con la institución escolar.*

1. Asesorar al equipo directivo en la definición de los objetivos educativos del centro (filosofía de la institución).
2. Asesorar en las pautas de realización para el logro de dichos objetivos (métodos, técnicas de trabajo, programación de actividades, criterios evaluadores, relaciones con la comunidad, etc.).
3. Asesorar en la selección de profesorado y personal de la institución.
4. Diagnóstico del clima educativo del centro.

5. Diagnóstico de la calidad de la enseñanza impartida a través de indicadores específicos.

IV. SITUACION DE LA PROFESION EN EL CONTEXTO ESCOLAR

De la delimitación de tareas anteriormente efectuada fácilmente se deduce que el orientador es un técnico experto en psicopedagogía, que realiza funciones de «apoyo» —staff— dentro del marco de la institución escolar. Su misión específica se concreta en coordinar y dirigir todas las actividades del Departamento de Orientación, incluyendo dentro del mismo la dimensión específicamente educativa que deben desempeñar los profesores en su papel de tutores. Su presencia en las instituciones educativas debe aportar pautas y criterios orientadores de la acción docente encaminados a la formación integral de los alumnos.

La imagen y la descripción de tareas que hemos presentado no entra en la discusión entre los criterios mantenidos por las corrientes del «Counseling» y «Guidance». Hemos preferido señalar el campo de trabajo en el que esta profesión puede intervenir, independientemente de las características que su trabajo en cada caso deba asumir. Y ello, fundamentalmente, pensando en la realidad educativa española, en la que lo más urgente, a nuestro modo de ver, es la implantación de estos Servicios y su inserción real y efectiva en las instituciones docentes.

Ahora bien, esta inserción se ve dificultada por la ambigüedad que presenta el status del orientador en el contexto escolar. Como profesional que ejerce dentro de una institución está laboralmente subordinado a la estructura jerárquica de la misma y no puede actuar con plena autonomía. Pero en tanto que responsable directo del «programa de formación del centro», es lógico que su función no esté subordinada a la Dirección, ni Jefatura de Estudios, ni a cualquier otra estructura educativa, ya que su misión las tras-

ciende. Desde este punto de vista la línea funcional –staff– en que se encuentra el Orientador debe gozar de autonomía, ya que sólo a partir de ella se puede eliminar el riesgo de ser un «siervo» de la política directiva o de las presiones del ambiente.

Con frecuencia a lo largo de nuestra exposición hemos hablado de la ambigüedad de la profesión de orientador, de las dificultades de inserción en el contexto escolar, de los riesgos de instrumentalización a que se ve sometida, etc... Estos y otros problemas obedecen, sin duda, al contexto sociológico que determina y condiciona esta profesión. Limitándonos a la situación española destacamos los hechos siguientes:

a) La contradicción que supone en el sistema educativo español el reconocimiento teórico de esta profesión y la no existencia de la misma en las instituciones escolares por falta de apoyos (legales, económicos, técnicos...).

b) La ausencia de programas específicos de formación y selección de orientadores y, en consecuencia, la posibilidad de acceso a la profesión desde diversos campos, lo que origina una falta de homogeneidad en los planteamientos de sus funciones.

c) La falta de códigos deontológicos y de indicadores sobre la competencia profesional y la eficacia de la tarea hacen que, con frecuencia, esta actividad esté sometida al intrusismo y al desprestigio como consecuencia de su inoperancia.

d) La escasez de estudios e investigaciones desde el campo de la orientación que clarifiquen el panorama educativo y aporten criterios válidos para establecer programas de mejora del sistema. La profesión de orientador se encuentra actualmente cerrada sobre sí misma, aislada del conjunto de profesiones docentes y sin posibilidad de intervención en la política educativa.

e) La disociación existente entre los objetivos específicos de la Orientación y el sistema de valores y criterios que dominan en el terreno educativo tanto a nivel de sistema como de instituciones.

Estos nos parecen los problemas cruciales que atraviesa en la actualidad la tarea del Orientador escolar. Sólo a partir de una consideración sociológica de la profesión podemos aclarar su actuación real, y éste creemos debe ser el camino que han de seguir nuestras reivindicaciones, aunque hoy no deje de ser una aspiración más en el conflictivo mundo de la educación española.

V. BIBLIOGRAFIA

Sobre esta temática –orientación y tutoría– hemos publicado en el n.º 5 de esta misma revista (marzo 1974) una amplia relación de obras. A ella remitimos a nuestros lectores, limitándonos en esta ocasión a algunos títulos aparecidos con posterioridad.

ADRADOS, I.: *La orientación del niño. Dinámica, problemas y soluciones de casos*. Buenos Aires, Kapelusz, 1973.

BECK, C. E.: *Orientación educacional. Sus fundamentos filosóficos*. Buenos Aires, El Ateneo, 1973.

BOY, A. y PINE, G.: *El consejero escolar. Un nuevo concepto*. Madrid, Narcea, 1976.

HATCH y COSTAR: *Actividades de orientación en la escuela primaria*. México, Limusa, 1965.

HOLDEN, A.: *Counselling in Secondary Schools*. London, Constable, 1971.

HILL, G.: *Orientación escolar y vocacional*. México, Ed. Pax, 1973.

REUHLIN, M.: *Enseñanza y orientación escolar en el futuro*. Madrid, Publicaciones ICCE, 1974.

SÁNCHEZ SÁNCHEZ, S. y OTROS: *La tutoría en la segunda etapa de la E.G.B.* Salamanca, I.C.E., 1975.

TYLER, L.: *La función del orientador*. México, Trillas, 1972.

VAN HOSSE, W. H., y OTROS: *Elementary School guidance and counseling: a composite view*. Boston, Houghton Mifflin Co., 1973.

PRINCIPALES CARACTERISTICAS PSICOLOGICAS DE LOS ALUMNOS DE 10-11 AÑOS (*)

DIMAS GONZALEZ

Psicólogo del colegio
«Corazón de María», de Gijón

No estamos para juzgar, ni para castigar, ni para hacer al muchacho aún más desdichado; estamos para comprender y para ayudar.

A veces la actitud del educador adolece de falta de adaptación al momento evolutivo del alumno. Sin percatarse aborda la tarea educativa desde la perspectiva del adulto. Tanto el estilo empleado en las explicaciones como los modos de conducta exigidos pecan de irrealismo. Se pretende educar pero, al mismo tiempo, se presupone al alumno ya educado. En cambio, la educación debería consistir en ayudar a lograr un desarrollo armónico a una persona inmadura, y esto a nivel práctico. Este breve artículo quiere ser una pequeña aportación para una toma de conciencia realista acerca del alumno entre los 10 y los 11 años. Nos fijaremos en algunos rasgos psicológicos más salientes, tanto a nivel de personalidad como de inteligencia.

1. EL DESARROLLO INTELECTUAL

1.1. La inteligencia.

Resulta siempre arbitrario dividir en etapas el desarrollo de la vida humana. La tendencia a subdividir crea la falsa impresión de que la vida evoluciona por «etapas sucesivas». Pero la vida no progresa a saltos.

Tampoco la inteligencia en su desarrollo describe etapas claramente distintas. En un período cronológico determinado el desarrollo intelectual no es uniforme en todos los individuos pertenecientes a la edad ni siquiera in-

dica una ruptura con respecto a los estadios precedentes.

El nivel intelectual del alumnado de 5.º EGB. no tiene características propias, corresponde a un estadio intermedio entre la inteligencia infantil y la inteligencia adulta, con matices de ambas.

1.1.1. Razonamiento verbal concreto.

La mayoría de los alumnos poseen aptitudes de razonamiento a nivel verbal concreto. Su inteligencia atraviesa una fase intermedia entre el razonamiento hipotético - deductivo y el razonamiento intuitivo. La capacidad de razonar mediante implicaciones ya no se limita al campo de las experiencias sensibles y concretas, pero aún no se desenvuelve en el mundo de las proposiciones abstractas. Son capaces de pensar prescindiendo del presente y del aquí, pero se pierden todavía en el área del posible.

El campo verbal concreto está constituido por proposiciones cuya implicación intercorre a través de términos concretos. Más del 90% de los alumnos resuelven correctamente el siguiente ítem del Ballard: «Pablo come más que Juan y Luis come más que Pablo. ¿Quién es el que come menos?». Logran compararlos y ordenarlos mentalmente, en forma directa e in-

(*) El presente estudio se basa en los trabajos y experiencias obtenidas a partir de nuestra tarea orientadora, y ha sido elaborado conjuntamente por el autor y don Mario de Miguel. Otros aspectos sobre este tema están en fase de publicación en la Revista «Vida Escolar» con el título «La Orientación del alumno de 5.º de EGB» a nombre de Mario de Miguel Díaz.

versa ($L > P > J$ y $J < P < L$). Sin embargo, se aturden y desaciortan a un nivel abstracto, sin ningún vínculo con la realidad. Solamente 1/3 aproximadamente resolvió el siguiente ítem del TCI:

Las aves rapaces tienen el pico curvo.
El águila es un ave rapaz.

Este tercio formaba parte de un grupo seleccionado, conocedores de su tarea: todos habían resuelto correctamente otros silogismos. Otro tercio había sido eliminado por su incapacidad para entender la mecánica del razonamiento, no obstante una explicación previa mediante un ejemplo - modelo.

Indudablemente los alumnos a esta edad tienen notables dificultades para reflexionar y pensar sobre el propio pensamiento. Su lógica necesita aún tomar la realidad como punto de referencia. Aunque manejando objetos distinguen con facilidad entre el todo y la parte y descubren sin errores sus implicaciones, sin embargo se aturden frecuentemente entre conceptos universales y particulares, términos medios, implicaciones lógicas. El alumno se debate por la adquisición de un lenguaje mental casi al alcance pero aún inaferrable.

El educador debe percatarse del momento intelectual del alumnado. Inconscientemente el adulto tiende a enseñar deduciendo... Abundan en el lenguaje docente los términos abstractos, las implicaciones hipotético - deductivas, mientras los alumnos, acostumbrados a pensar desde los sentidos, permanecen desconectados intelectualmente. El educador debe saber bandearse entre los dos extremos, acompañando y favoreciendo ese salto difícil, en vertical, entre el concreto y el abstracto.

1.1.2. *El globalismo intelectual.*

La torpeza para los silogismos se debe a un funcionamiento de la inteligencia de tipo «globalista». A esta edad la inteligencia no procede anali-

zando y comparando términos sino fusionándolos. Ante el esquema de un razonamiento no analiza las relaciones entre los conceptos ni deduce conclusiones sino que tiende a fusionar las proposiciones. La conclusión resulta ser la suma de las premisas, fusionadas, entremezcladas; incluso aquellos que obtienen la solución en forma correcta no la presentan con nitidez, como la unión de extremos; aparecen también en la conclusión los términos medios. Así, ante el silogismo de las aves rapaces unos concluyen «el águila tiene pico curvo como las aves rapaces porque también es un ave rapaz»; otros, «el águila es un ave rapaz porque tiene el pico curvo», etc.

El globalismo intelectual —sincretismo de razonamiento, en terminología piagetiana— se debe a la interferencia del subjetivismo intelectual de la infancia. Este afecta fundamentalmente al funcionamiento de la mente. La inteligencia, en lugar de analizar, relaciona las proposiciones mediante esquemas globales, de construcción subjetiva.

Siguiendo la técnica de Piaget hemos querido estudiar el grado de sincretismo de razonamiento en un grupo de alumnos de 5.º EGB. Empleamos también refranes. Los miembros del grupo experimental (20) conocían su cometido y habían resuelto varios ejercicios correctamente. La tendencia al sincretismo no aparece muy clara por tratarse de un grupo con una media de edad superior en casi dos años al de Piaget.

Ante el refrán «quien mal anda, mal acaba» un alumno (edad 10,7) eligió como frase explicativa «el que tiene los pies torcidos no llega donde quiere». Para él esta frase, elegida entre cinco, expresaba el significado del refrán. Según el alumno ambas significaban «quien empieza mal, acaba mal». A pesar de entender el significado literal del refrán («el que empieza mal, termina mal») cometió un error de asimilación. Este error fue debido a la proyección del refrán sobre la frase explicativa. En

efecto, adujo como prueba de la semejanza el que ambas frases significasen «el que empieza mal, termina mal», y ésta fue precisamente la frase empleada por él cuando explicó por separado el significado del refrán.

La asimilación de dos frases mediante un esquema global comporta frecuentemente modificaciones en las frases. Una vez realizada la asimilación el alumno expresó el significado de la frase explicativa de la siguiente forma: «el que anda mal, no llega al sitio que quiere». La expresión «el que tiene los pies torcidos» había sido sustituida por la primera parte del refrán.

A veces los alumnos hallan correctamente la frase explicativa pero el proceso de asimilación es de tipo sincrético. Un alumno (10,4) explicó el significado de «ayúdate, y Dios te ayudará» con la frase «cada uno debe intentar resolver sus propios problemas». El refrán había sido bien entendido: «resolvamos nuestros problemas, y Dios también nos ayudará». La frase explicativa en cambio sufrió una modificación al ser asimilada al refrán; pasó a significar «no nos preocupemos de los demás». La transformación tuvo su origen en el intento de acomodarla al esquema global. En efecto, para el alumno ambas frases se parecían porque significaban lo mismo, es decir, «Dios nos ayuda si nos preocupamos por lo nuestro». Y el esquema de fusión sería: Dios nos ayuda si nos ayudamos a nosotros mismos y solamente cuando nos ayudamos a nosotros mismos. Por tanto, para obtener la ayuda de Dios hay que ayudarse a sí mismo y no preocuparse por los demás.

El esquema de fusión surgió probablemente de la fusión de «ayúdate» y «cada uno debe resolver sus propios problemas», resultando el esquema lógico «sí y sólo si uno resuelve sus problemas Dios le ayudará».

La dificultad para analizar y relacionar proposiciones se debe al subjetivismo intelectual. Esta subjetividad se manifiesta en el empleo de esquemas

globales, contruidos al margen de las proposiciones. Los esquemas de fusión son una síntesis subjetiva, mientras la síntesis objetiva presupone el análisis.

1.1.3. *Subjetivismo intelectual.*

Se lo podría definir como la comprensión de la realidad sin perspectiva. No se capta el objeto como una realidad distinta, colocada más allá del campo concienical e integrada en un sistema de relaciones.

Piaget pone la raíz última del subjetivismo intelectual —o egocentrismo intelectual— en la indiferenciación entre el sujeto y el objeto. El sujeto, al no poder distinguir lo que en él es subjetivo, no logra situarse en el complejo de las perspectivas posibles ni establecer un sistema de relaciones entre las personas, las cosas y su propio yo.

El conocimiento subjetivo es unidireccional, desde la perspectiva de la propia experiencia. No se piensa en la «realidad en sí» sino en la realidad «experimentada». Las cosas no son «objetos» sino «fenómenos». En el acto de pensar existe un desbordamiento inconsciente del sujeto sobre el objeto.

La superación del subjetivismo, en aumento desde los siete años, consiste en la descentralización del pensamiento frente a la experiencia, abordando el objeto desde varios ángulos. El pensamiento no se ciñe a una perspectiva de la realidad, la enfoca sucesivamente desde varios ángulos, confronta y coordina diversas percepciones o experiencias.

Llegar a pensar objetivamente no es fácil. Con frecuencia los mismos adultos pecan de subjetivismo. Pero la falta de perspectivismo es aún más clara en el alumno de 10 años. La mayoría aún responde erróneamente al siguiente ítem del Ballard: «¿Qué es más pesado, medio kilogramo de plomo o un kilogramo de plumas?». De un grupo de 79 el 59% escogió el «plomo» como respuesta correcta. Indudablemente

basaban su respuesta en experiencias o percepciones pasadas. Para hallar la solución correcta hubiese sido necesario descentralizar el pensamiento y tener en cuenta los pesos indicados. Combinando experiencias y pesos no hubiesen des acertado.

Cuanto mayor sea el subjetivismo intelectual mayores dificultades tendrá el alumno de 5.º EGB para trascender el mundo del concreto. El pensamiento estará ligado a la acción, o mejor, aquél será la interiorización noética de ésta; asimismo el análisis será impedido por la tendencia a crear esquemas subjetivos de razonamiento.

El funcionamiento de la inteligencia de forma subjetiva va a acompañado de subjetivismo social o falta del sentido de la alteridad. Adolecen de la misma falta de perspectiva con respecto a las cosas que con respecto a las personas. Al mismo tiempo que se educa su mente, abriéndola a la objetividad, se le debe ayudar a comprender y tener en cuenta el punto de vista, los derechos, la sensibilidad, es decir, el mundo del prójimo.

2. MEMORIA

Entendemos por memoria la capacidad de revivir una experiencia anterior, reconociendo su referencia al pasado.

Las fases del proceso de la memoria son cuatro: fijación del material, retención, evocación, reconocimiento.

El reconocimiento de un recuerdo consiste en saber colocar en el contexto en que fue vivido. Ante el recuerdo el sujeto reconstruye el pasado, reconoce su relación con el hecho, las circunstancias históricas. Recordar cuándo y dónde se vivió una experiencia es de gran utilidad para la vida de cada día; sin embargo, al ocuparnos de la memoria del alumno interesan sobre todo las fases de fijación, retención y evocación.

2.1. Fijación y Retención.

La fuerza retentiva de la memoria

está íntimamente relacionada con la fijación. Cuando la impresión es defectuosa la memoria pierde con facilidad el contenido informativo.

Se logra una fijación más rápida y, como consecuencia, una retención más sólida cuando se conoce el significado de los términos a recordar. Las palabras cuyo significado se desconoce son aprendidas mecánicamente, por repetición. Se suele emplear más tiempo y, al no estar engarzadas en un sistema de relaciones, caen en el olvido con rapidez.

Al escuchar la lectura de un breve relato los alumnos logran reconstruirlo, reproduciendo las palabras más familiares, pero olvidado aquellas que no entendieron o cuyo significado no les era tan familiar. Estimulados a retener un relato, sirviéndose de las palabras con que era narrado, sólo un pequeño grupo reprodujo posteriormente las palabras SUSCRIPCIÓN (13%), OFICIALES (22%), MARSELLA (26%), recordando, en cambio, con facilidad palabras como policía, barrio, limpieza, oficinas.

A veces algunos elementos se vuelven especialmente significativos por su contraste con el contexto. Una cifra dentro de un relato queda grabada en la casi totalidad de las memorias.

Un obstáculo para la buena fijación es el subjetivismo intelectual. A esta edad las ideas complejas tienden a ser acomodadas a conocimientos más simples y familiares, sufriendo modificación en su significado, asimismo las palabras difíciles o desconocidas suelen ser percibidas mal y sustituidas por otras. De cuantos intentaron reproducir la palabra MARSELLA, el 25% la cambió por MARBELLA.

La correcta comprensión de las palabras ayuda a fijarlas y a retenerlas. Conviene estimular a los alumnos a servirse del diccionario en los casos de duda e incluso a saber dudar, rompiendo su tendencia inconsciente a interpretarlas dentro del contexto o a

través de su vocabulario. Asimismo el aprendizaje de una lección debería realizarse en función de la exposición. La asimilación ha de parecerse a un diálogo mental. Acostumbrarse a aprender en función de una comunicación obliga a una mayor objetividad.

2.2. Evocación.

A través de la evocación la información contenida en la memoria pasa a la conciencia. La capacidad de evocación funciona como soporte del pensamiento. Los cortes en el pensamiento y en la exposición denotan vacíos, rupturas del hilo de la evocación. A nivel de EGB, el rendimiento escolar está muy relacionado con la fuerza evocativa de la memoria. Los alumnos con escasa memoria evocativa obtienen resultados escolares bajos.

La memoria funciona de forma más connatural estableciendo asociaciones. Las conexiones asociativas potencian sobre todo su fuerza evocativa. A nivel de 5.º hemos observado cómo la memoria de los alumnos se comporta mejor cuando la información está estructurada; por ejemplo, recordar palabras expuestas dentro de un relato. En cambio, si no hay nexos asociativo y ha de ser creado por el alumno, el número de palabras recordado disminuye sensiblemente. Más aún, en el primer caso la desviación con respecto a la media de palabras recordadas por el grupo es también más pequeña. Esto nos induce a pensar que, pertrechando al alumno de técnicas asociativas acomodadas, el rendimiento de la memoria tendería a ser muy parecido en la mayoría.

Hoy existe una amplia producción sobre la manera de reducir ideas a palabras concretas y sobre la forma de asociar estas palabras. Las conexiones pueden ser por significación, localización, núcleos de interés, etc. Conveniría proporcionar a cada alumno la técnica de asociación más adecuada a su tipo de memoria.

3. ATENCION

La atención supone la canalización de todas las energías en un único sentido. No se logra la atención con sólo querer. La concentración no es un producto de la voluntad; está íntimamente unida a la persona, depende de los mecanismos y reacciones personales.

A nivel de 5.º la atención está profundamente condicionada por la tendencia a la extroversión. La evolución hormonal contribuye también a hacerlos inquietos. La secreción de las hormonas sexualizantes es muy activa. Los andrógenos (hormonas masculinizantes) aumentan considerablemente, triplicando su secreción en ambos sexos; los estrógenos aumentan también en los dos sexos, pero en menor medida. El cuerpo está sufriendo una intensa transformación a nivel profundo. Esta inestabilidad biológica y psicológica hacen muy difícil una concentración de tipo estático, en quietud. Por eso, las explicaciones de clase deben ser muy breves y muy claras, alternadas con momentos de concentración de tipo activo. Se ha de evitar el partir la semana escolar en días de explicación y días de ejercicios, e incluso en horas de explicación y horas de ejercicios.

Ante casos de niños incapaces de concentrarse investiguense las causas, quizás de tipo orgánico, psicológico, motivacional, sin ser fáciles en juzgar.

Finalmente, conviene tener presente que la atención es educable a cualquier edad sin necesidad de medios extraordinarios.

4. PERSONALIDAD

Los años 10-11 corresponden al final de la tercera infancia. El desarrollo de la personalidad entra ahora en una fase de equilibrio. Los educadores encuentran en ellos pequeños hombres dispuestos a colaborar.

Entre las características de su personalidad queremos destacar:

4.1. *El carácter abierto y alegre.*

A partir de los ocho años la apertura a la realidad ha ido en aumento. Poco a poco se han liberado de sus miedos, preocupaciones, ansiedades. Han conseguido superar los complejos internos o al menos han levantado un sistema de defensas contra ellos. Raramente se reprochan defectos; han cambiado la tendencia a la soledad y al aislamiento por el compañerismo. Aunque sensibles al reproche y al rechazo del grupo, estos roces no suelen dejar en ellos huellas duraderas.

La tendencia al activismo se desborda a raudales en el juego. Aman los deportes de movimientos rápidos, esfuerzo, agresividad, competitividad. Prefieren la participación al espectáculo. Viven para la acción. Les gusta pintar, construir. La acción brota en ellos espontáneamente, como la manera natural de situarse en la realidad.

La pedagogía educativa no puede ignorar esta faceta del alumnado. La enseñanza debe apoyarse en su participación. Han de evitarse las largas explicaciones. Ellos son incapaces de mantener la concentración durante un tiempo prolongado. En general no se suele aprovechar suficientemente su curiosidad intelectual, su espíritu de iniciativa, su gusto por la acción.

4.2. *Autonomía afectiva.*

A esta edad disminuye la necesidad de cariño y afecto. No busca en los padres, sobre todo en la madre, los mismos consuelos y mimos. Comienzan a endurecerse y a saber desenvolverse solos. Ya son capaces de «abrirse paso» por sí mismos porque han adquirido mayor control de las emociones; han logrado un alto espíritu de sacrificio y entrega junto con una imagen positiva de su persona.

No todos los alumnos llegan a adquirir este equilibrio personal. En casi to-

dos los cursos se encuentran algunos con claros signos de desviación, desde el tímido y retraído, encerrado aún en un mundo de fantasía, hasta el resistente a la educación, con su filosofía de la vida, dispuesto a acatar la disciplina pero sin amarla. La serie de tipologías de desviados suele ser el resultado de un desapego afectivo traumático, brusco. Los padres han forzado el proceso de independización en un intento de quitárselos de encima.

La educación para la autonomía ha de tener en cuenta la ambivalencia de los niños a esta edad: quieren comenzar a independizarse, a responsabilizarse de sus acciones, a tener iniciativas sin dejar de ser queridos, animados, orientados...

4.3. *Sociabilidad.*

El egocentrismo de los años anteriores deja paso a un espíritu de camaradería y cooperación. Se trata de una sociabilidad rudimentaria, entorpecida por los cambios de humor, los caprichos. Forman parte de pequeños grupos de amigos. Son grupos bastante informales, inestables, sin leader ni reglas ni metas precisas.

El grupo proporciona un conocimiento del prójimo, libera de prejuicios sociales, somete a prueba las cualidades de sus miembros, aporta valores. El ingreso en el grupo produce una cierta crisis en la conciencia moral. Hasta ahora los criterios y normas de conducta eran dictados por los adultos, sobre todo por los padres, y seguidos incondicionalmente. Poco a poco va apareciendo una conciencia de grupo apoyada en normas de conducta nuevas, a veces en contraste con los criterios de los adultos. La autoridad de los mayores comienza a ser socavada por la fidelidad a la ley del grupo.

Los formadores no pueden descuidar la educación de la sociabilidad. Si los profesores se contentan con ejercer una disciplina despótica dentro de la clase, si favorecen la emulación y rivalidad en lugar de despertar en ellos

actitudes de servicialidad y respeto, si abandonan a los muchachos fuera del centro de enseñanza, los grupos pueden degenerar en bandas.

4.4. Disponibilidad para la educación.

Al llegar a 5.º de EGB los niños comienzan un período propicio para la educación. La capacidad de autocontrol les hace disponibles y dóciles; la inteligencia se abre al razonamiento; despierta en ellos la curiosidad por saber; el gusto por la acción suscita un espíritu de participación y entrega. El centro de educación se convierte para ellos en complemento de la familia. En las pruebas de personalidad se observa incluso una mejor adaptación al centro que a la propia familia.

El profesor aparece como un personaje importante en su vida. Representa sus ideales de saber; en él encuentra el tipo de trato adecuado a su momento evolutivo, una combinación de autoridad y libertad, disciplina y comprensión, deber y preocupación. Si, además, el educador comparte su gusto por el deporte, la aventura, participa en

sus preocupaciones y problemas, despierta iniciativas, se muestra seguro pero sin rigideces, terminará por ganarse la simpatía y el afecto de sus alumnos. Los profesores atentos saben aprovechar esta situación de ascendencia para suscitar una motivación intrínseca, duradera, hacia los estudios y una inquietud por el bien y la verdad.

EPILOGO

A lo largo de este estudio hemos pretendido definir las características especiales que presentan los rasgos psicológicos de esta edad 10-11 años. Nos ha parecido importante resaltar este momento evolutivo del alumno debido a la situación puente que experimenta entre la niñez y la madurez.

Pretendemos con ello efectuar una llamada de atención a todos los educadores que trabajan a este nivel (5.º de E.G.B.), con el fin de que se esfuercen por comprender y ayudar a alumnos en este momento de evolución, y adaptan su trabajo a las posibilidades y necesidades que en cada caso exige su ritmo de maduración.



CORO DE JOVENES CANTORES DEL COLEGIO «AUSEVA» DE OVIEDO DIRIGIDO POR UN ALUMNO (CURSO 1975-76)

ESTUDIO CRITICO DE UN METODO: LA MICROENSEÑANZA

Dr. JESUS GARCIA PEREZ BANCES

Excedente UNESCO

En un momento en que el problema de la formación del profesorado va siendo considerado cada vez con más atención y dándosele la importancia que sin duda merece, parece oportuno e interesante ocuparse de un tema tan de actualidad como el de la «micro - enseñanza», que concierne especialmente a los profesores y alumnos de las escuelas de formación del profesorado y que afectan también de manera general a todos los enseñantes.

Las premisas de la «micro - enseñanza» reposan sobre la idea sencilla de que enseñar constituye un oficio, en el sentido más noble de la palabra, que un oficio se aprende y que cualesquiera que sean las predisposiciones del futuro enseñante, éstas no se convierten en capacidades más que por un aprendizaje racional del «acto pedagógico». Ahora bien, de todos los aprendizajes el de la enseñanza ha sido sin duda alguna el más descuidado y muchos profesores han hecho de la enseñanza casi una aventura, llegando a mejorar en calidad por efecto de la experiencia y en detrimento de algunas generaciones de alumnos. El problema tiene, pues, no solamente una dimensión personal sino que se refleja también en la social.

Ciertamente que las escuelas normales y hoy las escuelas de formación del profesorado han permitido obtener resultados satisfactorios armonizando la información teórica (psicología del niño y del alumno, doctrinas pedagógicas, técnicas de enseñanza, etc.) con el entrenamiento práctico (lecciones y cursillos en escuelas anejas), pero se ha reprochado a este sistema el suponer un salto demasiado brutal entre la teoría y la práctica.

Efectivamente, sólo la primera lección ante una clase normal de alumnos revela al nuevo enseñante toda la complejidad del acto pedagógico: tiene que exponer claramente su pensamiento, hablar con precisión y claridad dando el tono adecuado, hacer participar a los alumnos sin perder de vista el objetivo a alcanzar, distraer su atención a la vez sobre el tema tratado y sobre las conductas del grupo, percibir las reacciones sutiles de las personas, controlarse, utilizar correctamente el encerado, los materiales adecuados, los medios audio - visuales, etc., etc... Así pues, este aprendiz enseñante necesitará de un cierto tiempo antes de que las «operaciones múltiples» que componen el acto pedagógico pasen del nivel del comportamiento titubeante al nivel del comportamiento reflejo.

Es un hecho que los profesores de escuelas normales y de formación del profesorado son conscientes de estas dificultades y las han paliado por medios diversos: exposiciones de entrenamiento, discusiones en grupo sobre la preparación de las lecciones, lecciones - modelo, etc... Y piden también a cada alumno - profesor que progresen de una lección a otra concentrando su atención y esfuerzo sobre el defecto dominante, dejando de lado provisionalmente los demás defectos. En unos el esfuerzo consistirá en reprimir el hablar con rapidez; en otros en aprender a formular preguntas precisas; para otros se tratará de eliminar reacciones de agresividad contra los alumnos, etc., etc.

Ahora bien, para algunos investigadores pedagogos esta manera de proceder corresponde a un estadio primi-

tivo de la formación pedagógica. Se trata ahora, según ellos, de liberar al formador de un método subjetivo y empírico y este estadio no puede ser superado si no se procede primeramente a un análisis sistemático, «científico», del acto pedagógico en «aptitudes» o habilidades profesionales (skills). Entre estas «aptitudes pedagógicas» destacan algunas, tales como las de: variar los estímulos, saber encastrar las preguntas, controlar la comprensión, sensibilizarse a las reacciones de los alumnos, técnicas de exposición...

Estos ejemplos tienden a mostrar que la formación profesional se da esencialmente a nivel de técnicas didácticas y de comportamientos psicofisiológicos. Se trata ante todo, pues, de una concepción formal del aprendizaje pedagógico. Está claro que se establece como supuesto previo la posesión por el profesor de los contenidos del saber como una condición necesaria, pero sin que constituya una condición suficiente. El oficio de enseñante consiste en el dominio de las operaciones de transmisión del saber en todas sus dimensiones: saber pensar, saber expresar, saber hacer, saber aprender, saber ser.

Y aquí precisamente es donde entra de lleno la función de la microenseñanza, pero, ¿cómo, de qué manera conduce la microenseñanza a este dominio? Al mismo tiempo por un método que permita la adquisición gradual de las aptitudes pedagógicas y por el empleo de un instrumento objetivo de evaluación: la grabación audiovisual y especialmente televisual del acto pedagógico.

El método se apoya en los principios siguientes:

—Se colocará al aprendiz-profesor en una situación simplificada de la clase, en una «estructura de ensayo». A veces se ha definido el sistema como un método de «simulación». Se trata de un «modelo reducido» de la situación escolar, de donde viene el término

inglés de *micro-teaching*. El alumno-profesor «imparte una enseñanza verdadera», se dirige a alumnos reales, pero el grupo está limitado al número de cinco.

—Por otra parte, se pedirá al alumno-profesor un esfuerzo limitado en el tiempo: por ejemplo, una corta secuencia de lección de cinco minutos, pero en el curso de la cual deberá transmitir un contenido corto y preciso.

—El ejercicio será escogido para permitir al alumno-profesor centrar su esfuerzo sobre la aplicación de una aptitud bien definida, como exponer correctamente informaciones, interrogar a los alumnos con el fin de llevarlos a descubrir una noción nueva, etc...

—El ejercicio será seguido de una evaluación inmediata de los resultados que permitirá al alumno-profesor examinarse retrospectivamente sobre el ejercicio, lo que le permitirá adaptarse mejor a los ejercicios siguientes. Se reconoce aquí el principio de «feed back» (examen retrospectivo).

—El método establece una programación de las pruebas en el sentido de la complejidad (después de la serie de microlecciones de cinco minutos, los microcursos de veinte minutos) de tal manera que los componentes del acto pedagógico se vayan articulando poco a poco por asociación.

El instrumento de evaluación es el magnetoscopio: ya que suministra un «feed-back» inmediato y múltiple y especialmente el video de 1/2 pulgada permite una gran facilidad de manipulación incluso para los alumnos jóvenes. El magnetófono y el magnetoscopio permiten la grabación de documentos objetivos a los cuales se puede acudir cuantas veces se quiera con vistas a un fino análisis del acto pedagógico. Por otra parte, el instrumento audiovisual abre a la formación de los enseñantes una nueva dimensión que no solamente acrece la eficacia de esta formación, sino que mejora también las

relaciones humanas entre los formadores y los alumnos - profesores. Este es un detalle interesante, ya que en la crítica clásica de la lección el profesor pone de manifiesto aspectos del comportamiento del alumno - profesor que han podido pasar desapercibidos para éste, quien se siente «juizado» en el sentido negativo del término, es decir de manera más o menos legítima. Pero la grabación en vídeo permite al alumno *volverse a ver* y analizar (si él lo desea a solas) el acto pedagógico, aprendiendo así a auto - evaluarse con toda libertad y al margen de todo juicio exterior. El examen de su propia imagen con fines de formación es lo que hoy se llama *autoscopia*, lo que supone una concepción activa del aprendizaje, pues el alumno «participa» de manera directa en su formación. Ello no supone de ninguna manera que la autoscopia remplace al formador, sino que lo ayuda en su misión.

No se conocen aún muy bien las repercusiones afectivas que puede producir en el sujeto la toma de conciencia de sí mismo por la autoscopia, pero parece aconsejable la presencia de un consejero psicológico tanto para evitar las satisfacciones narcisistas como las reacciones de auto - depreciación, siendo en todo caso aconsejable no dar excesiva importancia a ciertas particularidades enojosas del alumno - profesor: cierto timbre de voz, cierta apariencia externa, pero se le enseñará a captar ciertos comportamientos que no por sutiles tienen menos importancia, tales como una mueca de desdén o una mirada de desencanto... Utilizado así, el instrumento audio - visual modifica positivamente la relación entre el formador y el alumno - profesor, relación que se concibe como una *relación de ayuda* y no como de juez a juzgado. Se sugiere también que el instrumento audio - visual podría mejorar también las relaciones entre profesor e inspector.

Hasta aquí hemos considerado la parte positiva de la micro - enseñanza, pero no faltan quienes ponen ciertos

reparos y reservas y así se plantea una cuestión previa y que afecta a la validez misma del principio de la micro enseñanza. ¿Es pertinente la reducción de la situación escolar a una estructura de laboratorio? ¿No introducirá esta reducción cuantitativa del grupo - clase de cinco alumnos una modificación cualitativa? ¿Puede decirse que estamos en presencia de una realidad que merezca el nombre de clase? Los que se plantean estas cuestiones estiman que el comportamiento intelectual, afectivo y corpóreo será necesariamente diferente cuando se opera ante cinco alumnos y cuando se hace ante treinta o más. Estiman también que una aptitud solamente se puede forjar dialécticamente, es decir en estrecha relación con la situación exterior que exige su aplicación. Se llegan a plantear la cuestión de si una «aptitud» es en sí misma una realidad independiente de la estructura de conjunto del psiquismo, ¿puede una «aptitud» formarse sin tener en cuenta las demás? Esto obedece a una concepción asociativa de las «aptitudes», colocándose en el mismo plano las técnicas didácticas (por ejemplo, el arte de dosificar la voz) y las actitudes interiores (por ejemplo, la confianza en sí mismo, el interés personal por la enseñanza). No cabe duda de que estas dos dimensiones repercuten una sobre otra. Conviene sin embargo distinguirlas pensando que la segunda dimensión toca de lleno a la personalidad profunda del enseñante y supone una madurez que por sí sola revaloriza las técnicas pedagógicas dándoles una categoría educativa.

A la descomposición horizontal de los «skills» o aptitudes, que ponen en juego procedimientos didácticos bastante exteriores, oponen algunos pedagogos un análisis vertical en niveles:

Nivel de procedimientos didácticos o «técnicas de la clase», como pueden ser: el empleo de un vocabulario asequible a los alumnos, entrenarse en una buena elocución, saber interrogar, utilizar correctamente el encerado, etc.

Nivel de la relación educativa que se manifiesta por medio de las técnicas didácticas, pero que va, al mismo tiempo, más allá, ya que entra en el terreno de las subjetividades entre las personas. Este nivel se refiere a los matices sutiles del comportamiento del educador, matices que se manifiestan no por el sentido desnudo, por así decir, de las palabras empleadas, sino por el valor expresivo de sus asociaciones, por el estilo afectivo, las entonaciones, los gestos, las actitudes, la mirada... Este lenguaje del cuerpo que se añade al de la voz es en realidad el lenguaje de la afectividad.

Los que defienden la micro - enseñanza no son insensibles a estos aspectos del comportamiento y consideran que la autoscopia es un medio excelente para tomar conciencia de ellos. Pero ocurre que, en su preocupación por reducir los componentes de la relación educativa a elementos netamente objetivables, tienen tendencia a tratarlos como «aptitudes» instrumentales que se forman por medios estrictamente técnicos.

Por último, existe otro terreno que parece indisociable con el de la formación del profesorado y es el de la «metodología» de la disciplina enseñada. Según su especialidad, el alumno - profesor deberá «incorporar» no solamente los contenidos de conocimiento que deberá transmitir, sino también los modos de pensamiento y de acción correspondientes a su disciplina. Así se diferencian las maneras de operar de un historiador, de un matemático, de un físico, de un tecnólogo... Por «incorporación» se entiende no la práctica empírica de esas operaciones, sino también un conocimiento reflexivo capaz de hacer de ellos un uso intencional, que haga de ellas «métodos» de solución de los problemas y que permita en la clase una «maestría» razonada de su empleo. Este conocimiento de los procedimientos permitirá al profesor construir sus lecciones de una manera viviente y orgánica y por tanto contribuir mejor a la formación intelectual

de sus alumnos, ya que no solamente les transmitirá un saber cuantitativo, sino también un método de reflexión que permita descubrir el conocimiento, organizarlo y estructurarlo. En esto consiste el famoso y fundamental principio dentro del proceso educativo del «aprender a aprender».

Esta capacidad del profesor supone un entrenamiento epistemológico que solamente puede suministrar con fines pedagógicos la escuela normal o la escuela de formación del profesorado. Es necesario que el joven profesor haya meditado tanto en las condiciones metodológicas que permitan elaborar el conocimiento como en las condiciones psicológicas mediante las cuales puede constituirse este saber en los alumnos. Este entrenamiento cae fuera de la órbita estricta de la micro - enseñanza y requiere el estrecho concurso del profesor de pedagogía aplicada y del de pedagogía general.

Por último, se plantea otra cuestión a propósito del empleo de los documentos audio - visuales, ya que una imagen sonora o visual es una imagen de la realidad, pero no la realidad misma. Como todo documento, está tomada de la realidad concreta, pero es al mismo tiempo un «extracto» de ella.

En el uso que la formación pedagógica hace de la televisión en circuito cerrado, incluso con tres imágenes, se pone de manifiesto su carácter abstracto, próximo y lejano a la vez de lo real. Se participa de un suceso, pero sin situarse exactamente en el meollo mismo del suceso, sin vivirlo con la presencia personal. Una foto, un filme, una banda magnética son «seres abstractos», ya que no toman más que una parte de la realidad por más que estén proyectados sobre esa realidad concreta, de donde se sigue una cierta ambigüedad que los hace concebir en cierta manera como objetos dramáticos o estéticos. Al mismo tiempo que nos presentan lo real, lo traicionan en cierta medida al dar prioridad a ciertos aspectos. De aquí que deban ser inter-

pretados con cierta prudencia a la hora de dar un diagnóstico objetivo, que es el caso en la formación.

Es por lo que este instrumento de diagnóstico requiere una cierta pericia y parece que debieran observarse para la autoscopia ciertas reglas que podrían resumirse así:

—La imagen sonora o visual debe ser propiedad del alumno - profesor, quien decidirá sobre el empleo que deba hacerse del documento.

—El formador, en la medida de lo posible, deberá no interpretar, sino ayudar al sujeto a interpretar su propio comportamiento, por una parte con relación a la situación exterior (condiciones de la clase) y por otra parte con relación a sus propias intenciones subjetivas.

—El formador debe sobre todo ayudar al sujeto a superar todo sentimiento negativo a propósito de sí mismo, según el principio de que no puede haber evolución posible si no se acepta uno tal como es.

El respeto de estas reglas exigen del formador no solamente ser un técnico en pedagogía, sino además tener una sólida preparación terapéutica y grandes cualidades humanas, lo que no es ciertamente poco.

Después de estas consideraciones sobre la micro - enseñanza creo que se impone la conclusión de que constituye sin duda alguna un método de una dimensión importante dentro de la formación pedagógica, una dimensión más entre otras, sin llegar, pues, a considerar la micro - enseñanza como la panacea capaz de resolver todos los problemas de la pedagogía, como ha ocurrido después de 1968 con la formación por medio de un «training - group» incontrolado. Cuando se propone un nuevo método, hay que considerar el uso y empleo que de él puede hacerse. Ahora bien, esta evaluación no es posible más que por referencia a una visión de conjunto de los objetivos y de las exigencias de la formación pedagógica, que es lo que hemos intentado en el presente trabajo.



AUN HAY ESCUELAS ASI

MEDIOS PARA EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS NATURALES EN B. U. P.

M.^a JOSEFA BONILLA SANTILLAN
MARIA BALAS TERRON

Licenciadas en C. Biológicas.

La experiencia expuesta a continuación ha sido llevada a cabo, a lo largo de cuatro cursos en E.G.B. y el curso pasado en 1.º de B.U.P. siendo muy positiva la actitud de aprendizaje que los alumnos han ido adquiriendo con este sistema de trabajo y muchos los logros que han alcanzado en este último nivel.

1. POR QUE METODOLOGIA ACTIVA

Conscientes de que el objetivo principal del aprendizaje no es solamente la adquisición de una serie de conocimientos, sino también el desarrollo de un conjunto de hábitos y actitudes en el alumno que le conduzcan a la madurez integral de su propia personalidad, se impone la metodología activa en las clases. Empleando una frase de Vidal Box, se ha de procurar que el alumno «elabore su propio saber».

Esta metodología supone, por una parte, la experimentación, y por otra, que el alumno se ejercite en hábitos de estudio y reflexión. Así, tan activo es el aprendizaje cuando está realizando un experimento o investigando, como cuando está, con la ayuda de un guión reflexionando en un trabajo bibliográfico.

2. LA PROGRAMACION COMO MEDIO PARA LLEVAR A CABO ESTA METODOLOGIA

Para que un trabajo sea eficaz es necesario saber qué queremos conseguir y qué medios vamos a emplear, de aquí la necesidad de programar.

Programación larga, media y corta.
La programación larga tiene como fina-

lidad indicar las metas operativas y los objetivos específicos en cada área y en cada nivel para conseguir el aprendizaje de los comportamientos adecuados a un grupo de alumnos.

La programación media agrupa en bloques los contenidos y señala los objetivos a conseguir en cada bloque, y por último, la programación corta determina el número de unidades de trabajo en que hay que desglosar cada objetivo operacional y qué conceptos y qué actividades serán necesarios para poner en marcha cada una de dichas unidades de trabajo. Finalmente se han de elaborar pruebas de control sobre los objetivos operativos correspondientes.

3. LOS PLANES DE TRABAJO COMO RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE

Una vez formulados los objetivos operativos, conceptos y actividades de cada «unidad» se pueden presentar al alumno por medio de los «planes de trabajo». Estos le dan una visión de conjunto del trabajo a realizar en un período de tiempo determinado. Le compromete a su realización ya que en las tomas de contactos se irán viendo los distintos puntos y en la puesta en común tendrá que dar cuenta a sus compañeros. Le orienta y dirige en su trabajo.

4. PASOS A SEGUIR EN LA ELABORACION DE UN PLAN DE TRABAJO

Los planes de trabajo, como se indica, tienen que ir precedidos de una

programación larga y media que abarque el trabajo del curso.

Los bloques fijados en esta programación serán desarrollados en varios «planes de trabajo».

Una vez establecidos los temas correspondientes a cada bloque, se agrupan teniendo en cuenta que dichos temas formen una «unidad» y que la materia no exceda a la que el alumno pueda hacer en el plazo aproximado de diez días.

Sabiendo ya el «bloque», «unidad» y «temas» se fijan unos objetivos de actividad y de destrezas teniendo en cuenta los ya propuestos en la programación larga y que iremos consiguiendo en cada plan de trabajo.

Los objetivos operacionales se tendrán muy claros a la hora de elaborar cada «plan» y es a partir de estos como haremos su desarrollo, que irá precedido de una motivación.

5. EL PLAN DE TRABAJO EN MANOS DE LOS ALUMNOS

Su entrega debe ir siempre acompañada de una presentación por parte del profesor, en la que se discuten los objetivos, se les motiva para un mayor empeño en su consecución, se hacen algunas aclaraciones y se busca conexión con el anterior.

Después de esta presentación, durante las horas de trabajo personal, el profesor atenderá a los alumnos para dar a quien se lo pida las orientaciones imprescindibles. Con esta fase alternan una serie de tomas de contactos donde los alumnos van exponiendo los resultados de sus investigaciones, y clases colectivas, donde el profesor explica algunos puntos no muy claros para la mayoría de los alumnos.

Por último, se tiene la puesta en común. Aquí el papel del profesor es de coordinador, conducir la discusión, dar entrada a cada alumno, insistir en los puntos fundamentales, hacer aclaraciones cuando lo crea necesario y ha-

cer que la discusión desemboque en una síntesis clara y eficaz.

A parte del valor instructivo de este tipo de sesiones, conviene destacar la ayuda que presta a la formación de la personalidad: el alumno aprende a escuchar, a discutir una cuestión con objetividad, a exponer sus razones, a aceptar sus errores, a valorar el trabajo y las aportaciones de sus compañeros.

La intervención del profesor, que es imprescindible, será tanto más eficaz cuanto menos se note. Que sean los alumnos los que expongan, discutan y saquen conclusiones.

Una vez realizado el control y basándose en los resultados del mismo, se pueden elaborar unas fichas que hagan pensar y trabajar en aquello que hayan encontrado mayor dificultad. Se dejarán en la clase para que vayan haciéndolas cuando puedan y consultando lo que no tengan claro. En la puesta en común, ellos mismos comprobarán si han sido capaces de superar con su trabajo personal los objetivos que nos habíamos propuesto.

PROGRAMACION DE CIENCIAS NATURALES-1.º DE B.U.P.

Objetivos generales del área:

1. Encauzar la formación científica del alumno para formar en él un espíritu abierto y objetivo.
2. Desarrollar su capacidad de análisis.
3. Contribuir a despertar en él una conciencia de responsabilidad, de respeto a la Naturaleza y a la comunidad humana.
4. Ayudarles a que adquieran conocimientos específicos que permitan su acceso a los niveles superiores.
5. Fomentar en el alumno:
 - a) veracidad en el trabajo científico.
 - b) actitud crítica.
 - c) espíritu de investigación.
 - d) habilidad mental y manipulativa.

BLOQUES	DURACION	OBJETIVOS
I. GEOLOGIA	45 horas.	1,2,4,5a,5b.
II. ECOLOGIA	15 horas.	1,3,5c.
III. BIOLOGIA	30 horas.	1,2,3,4,5a,5b,5c,5d.
IV. BOTANICA	25 horas.	2,3,4.
V. ZOOLOGIA	25 horas.	2,3,4.
VI. PALEONTOLOGIA	15 horas.	2,3,4.

BLOQUES	UNIDADES TEMATICAS	TEMAS
I	<ol style="list-style-type: none"> 1. La tierra y sus componentes. 2. Procesos geológicos externos. Rocas y minerales sedimentarios. 3. Procesos geológicos internos. Minerales y rocas magmáticas y metamórficas. 4. El suelo asiento de vida. 5. Geología aplicada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Zonas de la Tierra. - Elementos geoquímicos. - Estado sólido de los cuerpos. - Morfología cristalina. - Sistemas cristalinos. - Minerales. - Acción geológica de la atmósfera y de las aguas. - La sedimentación. - Minerales y rocas sedimentarias. - Tectónica de la corteza terrestre. - Rocas magmáticas. - Metamorfismo. - Yacimientos minerales. - Origen y formación del suelo. - Principales tipos de suelo. - Aprovechamiento del suelo. - Métodos de estudio. - Explotación de rocas y minerales. - Fuentes naturales de energía. - La geología en la ingeniería y la arquitectura.

OBSERVACION

Los temas de geología aplicada serán trabajados en seminarios.

BLOQUES	UNIDADES TEMATICAS	TEMAS
II	1. Adaptaciones de los seres vivos al medio ambiente. 2. Individuos y Comunidades.	- Partes de la Biosfera. - Clasificación y nomenclatura de los seres vivos. - El medio ambiente de los seres vivos. Principales adaptaciones y distribución. - Asociaciones interespecíficas. - Comunidades y Biotopos. - Ecosistemas.
III	1. La célula como unidad de vida. 2. Herencia biológica. 3. Microbiología. 4. Energía y ciclos Biogeoquímicos.	- Morfología y fisiología animal. - Células haploides y diploides. - Nociones de genética. Leyes de Mendel. - Microorganismos. Sus clases. - Microbios patógenos. - Inmunidad. Sus clases. - Necesidad de la energía como fuente de vida. - Tipos diferentes de captación de energía. - Respiración, fotosíntesis, metabolismo. - Ciclos biogeoquímicos fundamentales.
IV	1. Morfología y fisiología vegetal. 2. Morfología y fisiología vegetal (continuación). Fanerógamas.	- Talofitas. Algas y hongos. - Cromofitas. Criptógamas vasculares. - Gimnospermas. - Angiospermas.
V	1. Morfología y fisiología animal. Los Invertebrados. 2. Morfología y fisiología animal. Cordados.	- Sistemática (a partir de ejemplos concretos). - Protozoos y Metazoos. - Espongiarios y Celentéreos. - Gusanos. - Moluscos. - Equinodermos. - Artrópodos. - Procordados y Vertebrados. - Peces y Anfibios. - Aves y Reptiles. - Mamíferos (estudios comparativos).

TRABAJO DE SEMINARIO:

Bloque II. Estudios de distintos ecosistemas. bosque, charca, etc.

Bloque III. Herencia en el hombre: ● Herencia del sexo.

● Herencia ligada al sexo

● Aplicaciones de la herencia.

Bloque V. Estudios comparativos.

BLOQUES	UNIDADES TEMATICAS	TEMAS
VI	1. La Historia de la Tierra 2. La evolución. El origen del hombre.	- Fósiles. - Eras geológicas. - Evolución. Pruebas y teorías. - Origen del hombre.

TRABAJO DE SEMINARIO:

- Bloque VI. ● Pruebas de la evolución. { Lamark.
● Teorías de la evolución: { Darwin.
Contemporáneas.

PRACTICAS DE LABORATORIO

BLOQUE I.

- Colección y observación de minerales y rocas.
- Observación de algunas propiedades de los cristales:
 - Doble refracción (E. de Islandia).
 - Figuras de interferencias (turmalina).

BLOQUE II.

- Reconocimiento de glucosa en fruta.
- Reconocimiento de almidón en vegetales.
- Comprobación de los efectos de la luz en la fotosíntesis y desprendimiento de oxígeno en la misma (Spirogyras).

BLOQUE III.

- Preparaciones microscópicas:
 - Epidermis de cebolla.
 - Mucosa bucal.
 - Observación de preparaciones ya hechas.
 - Moho del pan.
 - Observación de bacterias de yogur.

BLOQUE IV.

- Observación y preparación de algas.
- Herbario:
 - Hojas.
 - Raíces.
 - Plantas completas.

BLOQUE V.

- Disecciones:
 - Moluscos: Mejillón. Calamar.
 - Peces.
- Clasificación de insectos

PLAN DE TRABAJO N.º 11

BLOQUE III: BIOLOGIA

Unidad temática: La herencia biológica.

Temas: Nociones de genética. Leyes de Mendel.

Objetivos: Adquirir formación científica que te ayude a crear un espíritu abierto y objetivo. Desarrollar el espíritu de investigación.

Todos los seres vivos desde los virus al hombre, son capaces de originar otros individuos semejantes a ellos mismos. En los organismos pluricelulares solamente una célula pasa de padres a hijos siendo capaz de desarrollar el individuo completo.

La transmisión de los caracteres hereditarios se realiza a través de los cromosomas mediante los genes. La ciencia que estudia la herencia biológica es la GENÉTICA.

DESARROLLO:

- Para comenzar el estudio de estos temas tan interesantes, aprende qué es un gen, de qué está compuesto, qué función tiene y qué son genes alelos.
- Los caracteres que tienen los individuos depende de los genes que poseen, sin embargo no siempre se manifiestan. Por ello debes diferenciar bien los conceptos de GENOTIPO y FENOTIPO.
- A veces en los individuos de una especie aparecen caracteres hereditarios nuevos debido a un proceso que se llama mutación. Aprende bien:
 - Qué son mutaciones.
 - Factores que las determinan.
 - Dónde ocurren las mutaciones.
 - Clases de mutaciones.

El segundo tema que vas a estudiar se basa en las experiencias de Gregorio Mendel iniciador de la Genética. Como conclusión de sus descubrimientos enunció tres leyes que fueron el punto de partida para estudios posteriores.

- Estudia cuáles fueron las experiencias de Mendel y las leyes que se deducen de ellas.

- Una vez estudiados estos temas piensa en las siguientes cuestiones que resolveremos en clases colectivas:

- a) En qué forma explicó Mendel los resultados que obtuvo en F1.
- b) ¿Cómo se explica en función de probabilidades el cruzamiento RR x rr? (aplicado al caso del guisante de piel lisa y rugosa respectivamente).
- c) ¿Cómo se explica según las leyes de las probabilidades el cruzamiento Rr x Rr?
- d) En el guisante el color amarillo es dominante del verde.

¿Cuáles serán los colores de los descendientes de los siguientes cruces?

- Homocigótico amarillo x verde.
- Heterocigótico amarillo x verde.
- Heterocigótico amarillo x homocigótico verde.
- Heterocigótico amarillo x heterocigótico amarillo.
- Piensa tú otros ejercicios que se puedan poner en común en la clase.

AULA ABIERTA

solicita y agradece
la colaboración del profesorado



ACTIVIDADES DEL I. C. E.

ACTIVIDADES DEL INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO

1.-CURSO DE PERFECCIONAMIENTO Y METODOLOGIA DEL INGLES PARA PROFESORES DE EGB.

Profesorado: Don Michael Smith, Lector de Inglés del Colegio Universitario de León.

Lugar: Colegio Universitario de Filosofía y Letras, calle Cardenal Landázuri, n.º 9. León.

Horario: De 10 a 12 de la mañana, sábados alternos, a partir del 20 de noviembre.

2.-CURSO DE PERFECCIONAMIENTO Y METODOLOGIA DEL INGLES PARA PROFESORES DE EGB.

Profesorado: Don Peter Whelan, Lector de Inglés de la Universidad de Oviedo.

Lugar: Instituto Nacional de Bachillerato Masculino «Alfonso II» Oviedo.

Horario: De 11,30 a 1,30 de la mañana, en sábados alternos, a partir del 20 de noviembre.

3.-SEMINARIO SOBRE PROBLEMAS DE COORDINACION EN EL AREA DE IDIOMAS (FRANCESES) ENTRE LA EGB Y EL BUP.

Lugar: Instituto «Doña Jimena». Gijón. Seminario de Francés.

Horario: De 18,30 a 20,30.

4.-SEMINARIO SOBRE PROBLEMAS DE COORDINACION EN EL AREA DE IDIOMAS (INGLES) ENTRE LA EGB Y EL BUP.

Lugar: Instituto «Doña Jimena». Gijón. Seminario de Inglés.

Horario: de 7 a 9 de la tarde.

5.-CURSOS PARA LA OBTENCION DEL CERTIFICADO DE APTITUDES PEDAGOGICA - SEGUNDO CICLO: Comenzará a partir del 22 de enero de 1977.

6.-CURSOS DE TECNICAS DIRECTIVAS (SEGUNDA PARTE).

Lugar: Aula 30 de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Oviedo.

Horario: Del 18 al 21 de diciembre. Jornada de mañana y tarde.

CONTENIDOS PEDAGOGICOS DURANTE 1975

JOSE ANGEL LOPEZ
HERRERIAS

INCIE. Ciudad Universitaria. Madrid

1. PLANTEAMIENTO

Se trata de analizar los contenidos y temas sobre los que se escribe dentro del ámbito de la Pedagogía, entre nosotros.

REVISTA	CIUDAD	SIGLAS
1.-Aula Abierta	Oviedo	AA
2.-Boletín (Obras docentes del M.)	Madrid	Boletín
3.-Bordón	Madrid	Bordón
4.-Cuadernos de Pedagogía	Barcelona	CP
5.-Didascalía	Madrid	Didascalía
6.-Eduotec		
7.-La Educación Hoy	Barcelona	CEH
8.-Padres y Maestros	La Coruña	PM
9.-Revista de Ciencias de la Educación	Madrid	RCE
10.-Revista de Educación	Madrid	RE
11.-Revista Española de Pedagogía	Madrid	REP
12.-Vida Escolar	Madrid	VE

La acotación de un año, 1975, nos parece suficiente para reunir datos y temas que ofrezcan unas líneas de preocupación, análisis y debate. Se podría, también, desarrollar un análisis de contenido del mensaje de artículos. Es una tarea interesante a realizar en algún momento, pero no imprescindible ahora.

Lo hecho aquí es una categorización y reunión

Hemos acotado el campo, fijándonos sólo en las Revistas y, no en todas. Sí en un número suficientemente representativo.

de los títulos escritos que se pueden después tamizar a través de lo que parecen problemas de la realidad educativa, ambiente social, marcha de la implantación temporal, organizativa y sociopolítica del espíritu de la L.G.E...

El objetivo podría ser llamar la atención sobre sectores no tratados, otros muy tratados, significados de ese fenómeno...

2. CATEGORIZACION

No está hecha a priori, desde lo que creía iba a encontrar en los títulos, ni desde una sistemática de diccionario de cuestiones pedagógico - educativas.

La lista ha sido realizada con el afán de ser objetivo sin pensar haber creado un modelo absoluto y universal, a partir del material usado.

La lista confeccionada es:

- 1.-Aspectos generales (educación).
- 2.-Asuntos laborales.
- 3.-Bilingüismo.
- 4.-BUP (estudios secundarios).
- 5.-Currícula.
- 6.-Cibernética.
- 7.-Didáctica.
- 8.-Didáctica (ciencias).
- 9.-Didáctica (enseñanzas técnicas).
- 10.-Didáctica (matemáticas).
- 11.-Didáctica (historia).
- 12.-Didáctica (gramática).
- 13.-Dinámica de grupo.

- 14.-Directivos.
- 15.-Educación Física.
- 16.-E.G.B.
- 17.-Economía de la Educación.
- 18.-Evaluación.
- 19.-Formación Permanente.
- 20.-Formación Profesional.
- 21.-Gestión Educativa.
- 22.-Historia de la Pedagogía.
- 23.-Interdisciplinaridad.
- 24.-Juego.
- 25.-Medios de Comunicación de Masas y Educación.
- 26.-Mujer (educación de la).
- 27.-Organización.
- 28.-Orientación.
- 29.-Padres.
- 30.-Pedagogía y Ocio.
- 31.-Pedagogía comparada.
- 32.-Pedagogía Experimental.
- 33.-Política Educativa.
- 34.-Profesorado.
- 35.-Profesorado E.G.B.
- 36.-Profesorado Formación Profesional.
- 37.-Profesorado Universitario.
- 38.-Programas escolares.

- 39.—Psicología.
- 40.—Psicopedagogía.
- 41.—Sanidad (escuela).
- 42.—Sociología de la Educación.
- 43.—Tecnología Educativa.
- 44.—Test.
- 45.—Universidad.
- 46.—Vial (educación).

OBSERVACIONES:

- * La ordenación es alfabética.
- * Es suficientemente analítica para resaltar lo encontrado que tenía más relevancia; se podría haber simplificado, p. e., profesorado en general (28) que recogiese los profesores por niveles (28, 29, 30).

3. RELACION: LO PUBLICADO Y LA REALIDAD

Conocer la realidad socioeducativa con qué poner en relación el sentido y oportunidad explicativa o creadora de lo escrito es algo compleja. Se puede intentar en tres caminos:

A.—Describir aspectos actuales del sistema enseñante/educativo.

B.—Conocer lo que la LGE programaba para el año 1975 en la secuencia de la reforma que programa.

C.—Proyectar el «ser» del sistema desde el horizonte del «deber ser» potencial de la sociedad.

Respecto del punto A, parece interesante analizar y divulgar los fenómenos de la sociohistoria política, que hace que nuestro sistema enseñante - educativo sea como es:

¿Por qué la política educativa la hacen o no los políticos y no los pedagogos?

¿Por qué la pedagogía española es o no literaria, académica, y espiritualista y es, o no, científica, comprensiva y renovadora?

¿Por qué la Universidad centra, o no, más preocupación económica, planificadora y de decisión que otros niveles educativos?

¿Por qué no se habla de igualdad de oportunidades si, o no, antes es necesario escolarizar y bien a todos los niños de preescolar y E.G.B.?

¿Por qué se hace, o no, experiencia didáctica en todos los núcleos de conocimiento?

¿Por qué la Administración educativa se agiliza, o no, cara a la tarea y conocimiento de la realidad de la enseñanza?

Todas estas preguntas y muchas más requieren amplísima divulgación concreta y clara de lo que hay y, a dónde apuntan los nuevos caminos.

Respecto del punto B.

Decreto 2459/1970 de 22 de agosto, sobre ca-

lendario para aplicación de la reforma educativa (BOE, 5-IX-70).

1.2.5. Curso académico 1974-75.

—Se implantarán, con carácter general, las enseñanzas correspondientes al 8.º curso de E.G.B., al 3.º curso de Bachillerato, al 3.º curso del primer ciclo de facultades y E.T.S. y al 3.º curso de escuelas universitarias.

—Terminará la implantación de la Formación Profesional de 2.º grado.

—Continuará la implantación gradual del nuevo sistema educativo.

1.2.6. Año académico 1975-76

—Se implantarán, con carácter general, las enseñanzas correspondientes al 1.º curso del 2.º ciclo de Educación Universitaria.

—Se implantará la Formación Profesional de 3.º grado.

—Continuará la aplicación gradual del nuevo sistema educativo.

Lo previsto en este Decreto, en el año 70, la realidad de las políticas ministeriales, lo trastocaron.

Respecto del punto C.

La descripción se complica: elección desde unos supuestos y una indagación lo más amplia y objetiva del deber ser que proyectamos. Aquí hay dos maneras claras de proyecto:

- El de cada revista
- y el del que realice el análisis de lo publicado.

En cuanto a las revistas, la matización no deja de expresarse con claridad sino en cuanto a la temática y sector del campo que barre: Básica, Profesional, información general, preocupación por lo actual. Sólo algunos mantienen y parecen traslucir una línea de preocupación y filosofía pedagógica. No es ahora el momento de analizar la línea pedagógica que cada publicación trasluce y ver hasta qué punto se conecta con el proyecto de la publicación.

Sobre el «debe ser» del realizador del análisis y, teniendo en cuenta mi otro trabajo, repito lo que allí escribí:

«una enseñanza educadora para la sociedad actual ha de estar basada en el trabajo, la criticidad y la formación ética.»

4. FRECUENCIA TEMÁTICA DE LAS CATEGORIZACIONES

1.	4	17.	10	33.	10
2.	1	18.	5	34.	8 -
3.	2	19.	2	35.	2 -
4.	12	20.	12	36.	1 -
5.	1	21.	1	37.	2 -
6.	1	22.	6	38.	1
7.	12	23.	1	39.	7
8.	4	24.	5	40.	14
9.	1	25.	4	41.	2
10.	2	26.	2	42.	9
11.	2	27.	5	43.	7
12.	1	28.	6	44.	2
13.	1	29.	5	45.	7
14.	2	30.	8	46.	5
15.	5	31.	2		
16.	8	32.	1		

5. ANALISIS INTERNO

Sobre la muestra de lo publicado, es curioso resaltar los siguientes aspectos:

a) Distinguiremos dos grandes sectores temáticos: el que se refiere a los actores y organización del sistema escolar: profesores, didáctica, problemas de los niveles, etc...

b) El que se refiere a los elementos de apoyo del sistema: economía, psicología de la educación...

De un total de 224 títulos respecto del sector primero, hay 101 y del segundo, 123, lo cual supone cierto equilibrio y una ligera tendencia a escribir sobre lo estructurante, lo cual puede demostrar:

-Que escriben en muchos casos profesionales que rozan la actualidad pedagógica, pero tienen cierta lejanía del aula.

-Que acceden cada vez más profesionales de las ciencias humanas a la pedagogía, pero quedándose en su terreno con cierto absentismo y admitida despreocupación por lo pedagógico.

En lo que se refiere a los 101 títulos de carácter estructural -lo que pasa y quiénes lo hacen, la vida del centro- del profesorado tratan un total de 13 títulos, curiosamente repartidos: 8 de carácter general y los 5 restantes: 2 para E.G.B., 1 para Formación Profesional, 2 Universidad. Los de carácter general, tienen títulos como los siguientes: «¿Qué educadores tienen nuestros alumnos?», «Los trabajadores de la enseñanza», «La reforma de la educación y de la preparación de los profesores».

Los artículos específicos son, a toda luz, insuficientes. Insuficientes respecto a algo; lo veremos en su momento.

En este mismo sector es importante, también el capítulo de la didáctica: un total de 22 artículos, de los cuales 12 son de carácter general y teórico pedagógico - didáctico: «El debate pe-

dagógico»; «Técnicas de empleo de las fichas escolares»; «Las guías didácticas del profesor»...

Luego, los 10 restantes, son insuficientes para ayudar a los profesionales en las materias didácticas de sus ciencias: 4 para la didáctica de las ciencias; 2 de las matemáticas; 2 de historia; 1 de gramática; 1, a todas luces insuficiente.

c) Respecto al segundo bloque de artículos, de carácter estructurante, los números 17, Economía de la Educación con 10, los números 28, 29, 30 Orientación, Padres, Pedagogía y Ocio, 6,5 y 8 respectivamente y los números 39 y 40, Psicología y Psicopedagogía con 7 y 14 títulos, son los más tratados.

Significa una clara tendencia de preocupación: la incidencia de las ciencias humanas en el apoyo y análisis de la realidad pedagógica y la preocupación por relacionar el sistema y la sociedad, el entorno, sobre todo, las familias.

Por otro lado, es significativo resaltar el exiguo trato recibido por asuntos como:

- Lo laboral, 1.
- Cibernética, 1.
- Dinámica de Grupo, 1.
- Gestión Educativa, 1.
- Pedagogía comparada, 2.
- Pedagogía Experimental, 1.

Podría concluirse de estos datos que hay cierta proclividad a escribir sobre teoría que convive con la realidad escolar, pero falta de actividad en la experimentación y difusión de lo que se ofrece como nuevo apoyo de las aulas: cibernética, dinámica de grupo, pedagogía experimental.

6. ANALISIS RELACIONAL (O EXTERNO)

Siguiendo el esquema de los tres puntos señalados anteriormente, se constata que:

1) Respecto de los aspectos actuales del sistema enseñante - educativo, los artículos del año 1975, muestran:

-Una muy elevada dispersión temática, que no logra la fuerte información y divulgación de ciertos temas base, que requiere toda situación de cambio, de reforma pedagógica.

-Un elevado grado de obsolescencia de las decisiones políticas educativas, por un lado, y de la más frecuente realización y actividad escolar del país.

-Una cierta tendencia a temática teórica; conviene aclarar que lo negativo no está en ser teórica, sino en la forma cómo es teórica: sin partir de la experiencia y problemas concretos de nuestra realidad.

-Una elevada carencia de experiencia pedagógica: estudio y clarificación de cómo solucionar problemas de aula, de didáctica concreta.

2) En relación con la cadencia de implementación de la L.G.E. y, conocimiento de lo programado para el año 75, las nuevas realidades de dicho año, no coincidían con lo previsto.

De hecho, el año 75 fue:

-El inicio de 1.º de B.U.P.

-La llegada al B.U.P. o Formación Profesional de la primera hornada de E.G.B.

-El problema de la Universidad con sus tres títulos de diplomado, Licenciado y Doctor y la dificultad social de qué hacer con los diplomados.

Además, los supuestos y exigencias de la Ley:

-Un profesorado preparado y reciclado.

-Una enseñanza activa e individualizada.

-Un análisis evaluador del rendimiento de los centros y de los alumnos.

¿Qué hay en los títulos de las Revistas Pedagógicas sobre esto?

-No mucho y, suficientemente disperso, como queda dicho, lo cual dificulta la posible eficacia.

De B.U.P., 12 títulos, que dejan algo que desear. Algo generales y meramente informativos:

-«Plan de estudios del BUP.»

-«Plan de estudios del Bachillerato.»

-«BUP, tres tiempos.»

-«El director del centro de Enseñanza Secundaria como líder del proceso de Instrucción.»

-«Educación Secundaria y transformaciones socio-económicas...»

Temo que estos contenidos no atiendan a los problemas de currícula, de didáctica, de rol del profesor, necesarios estudiar al comenzar la experiencia del nuevo BUP.

De Formación Profesional, también 12 títulos, que probablemente poseen las virtualidades y tensiones de los anteriores:

-«El año de la Formación Profesional.»

-«La Formación Profesional en el sistema educativo.»

-«El profesor de Formación Profesional, ese desconocido.»

-«Enseñanzas técnicas para el futuro...»

-...

De profesorado, en general, 8, de evaluación, 5, parecen insuficientes y muy dispares, si tenemos en cuenta que ni aún la evaluación de los alumnos está sobre base clara operativa en el comportamiento de los profesores:

-«La evaluación del producto: un primer paso esencial.»

-«El proyecto de evaluación internacional en las ciencias.»

-«Apuntes para la evaluación de textos escolares.»

-...

3) El deber ser de la educación de nuestra colectividad es una decisión y un proyecto a integrar y coordinar con el sistema escolar:

-Trabajo.

-Crítica.

-Eficacia.

Son los valores de referencia para la actividad del sistema escolar. ¿Qué aportan a esto los artículos de pedagogía?

Después de lo dicho ya, parece que no mucho. No obstante, en este punto lo escrito no queda ni afirmado ni desvirtuado. Cada grupo editorial tiene su ideología y su camino a hacer, que no tiene por qué coincidir con ese mundo valorativo presentado.

CONCLUSIONES

-Los artículos de pedagogía escritos en España en 1975, adolecen de dispersión, generalidades y carencia de investigación operativa.

-Así mismo, no parece, en general, tener un engarce con la realidad sociopolítica del país y lo que requiere como comportamiento educativo.

-La divulgación e información pedagógica entre nosotros había de estar marcada por:

-La didáctica concreta.

-Una exigente relación con la realidad base.

-Una mínima y coordinada programación temática.

INFORME SOBRE EL «XII SEMINARIO PERMANENTE DE TECNOLOGIA EDUCATIVA Y SEMINARIO INTERNACIONAL DE COMUNICACION»

Durante los días 30 de setiembre al 6 de octubre, se celebró en Bilbao el «XII Seminario Permanente de Tecnología Educativa y Seminario Internacional de Comunicación». Nuestro agradecimiento sincero al I.C.E. de Bilbao y su equipo colaborador que en todo momento prestaron su ayuda a las personas asistentes.

Dos fueron los comités que elaboraron el programa y las actividades: El comité organizador formado por: don Juan Damián Traverso, jefe del Departamento Formación Profesorado I.N.C.I.E. y varios profesores más; y el comité permanente formado por: don Isidoro Luque Mármol, presidente del Seminario Permanente (I.T.E. de la Universidad Laboral de Gijón) y otros representantes de ICEs.

PROGRAMA DE PONENCIAS

DIA 30 DE SETIEMBRE

Introducción a la teoría de la comunicación audiovisual Mass - Media. Robert Escarpit, presidente de la Universidad de Burdeos.

DIA 1 DE OCTUBRE

Significado y funcionamiento del I.C.A.V. y G.R.A.V.E. y producción de documentos didácticos audiovisuales. René Laborderie, director del C.R.D.P. de Burdeos.

Creación y régimen de funcionamiento del Departamento Audiovisual de la Universidad de Poitiers. François Marchessou, director del Departamento de Audiovisual de la Universidad de Poitiers.

DIA 2 DE OCTUBRE

La comunicación audio - escrita - visual o la Era EMEREC. Jean Cloutier y Constantin Futinas. Centro Audiovisual de la Universidad de Montreal.

DIA 4 DE OCTUBRE

Maquetas y modelos analógicos. Fernando Gómez Herrera. I.N.C.I.E.

El material didáctico audiovisual y el diseño de experiencias de aprendizaje. Aránzazu Aguado, I.C.E. Universidad Complutense de Madrid.

Publicidad, Psicología y Educación: sensibilidad al impacto del método publicitario en la educación. Vicente Pascual, I.C.E. de la Universidad de Deusto.

Producción de material para radio - enseñanza. Domingo Gallego, I.C.E. de la Universidad de Deusto.

DIA 5 DE OCTUBRE

La videoformación en el mundo actual y su situación en España. Jesús Alvarez, I.N.C.I.E.

Metodología del trabajo en cursos N.A.V. José Antonio Mingolarra y Roberto Martínez, I.C.E. Universidad de Bilbao.

Actividades y proyectos de la programación de Tecnología Educativa del I.N.C.I.E. Aurora Blanco, I.N.C.I.E.

Objetivos y planificación del sector de tecnología educativa en la red I.N.C.I.E.-I.C.E.

Las ponencias fueron expuestas de acuerdo con el carácter internacional que adquirió la semana. Tres días fueron dedicados a las ponencias de los representantes internacionales cuyos puntos expositivos se centraron en la comunicación como problema, teorías, estudio, evolución y aplicación pedagógica de las mismas. Dos días a las ponencias y trabajo realizado por el I.N.C.I.E. e I.C.E.s, y por el Seminario Permanente, sobre los tres días previstos y que por apremio de tiempo y cansancio acumulado, hubieron de constreñirse en dos.

Asimismo, hubieron de ser hechas algunas reformas sobre el temario de ponencias nacionales, por falta de asistencia de algunos representantes de los I.C.E. comprometidos en las ponencias de dicha semana.

No obstante, si exceptuamos la pesadez de las exposiciones y ponencias internacionales que muy bien pudieron haberse resumido en un día, el programa fue interesante, más por las posibilidades y nuevo enfoque de la «Tecnología Educativa» que como profundidad científica.

El material aportado con la nueva vertiente educacional del audiovisual, así como los proyectos presentados por el I.N.C.I.E. y la posible formación de una «Asociación Española de Tecnología Educativa», cuya idea insinuó el Presidente del Comité Permanente, don Isidoro Luque Mármol, nos parecieron sumamente interesantes.

Todas las sesiones se desarrollaron en la Universidad de Lejona y el mero hecho de distanciamiento urbano, condicionó el esparcimiento en los ratos de descanso, que se resumieron a charlas de pasillo. Nos hubiese parecido más positivo una cierta soltura y no la rigidez en la que en ciertos momentos nos imponía el medio.

No quisiera que la labor de realización, interés y excesiva preocupación que el I.C.E. de Bilbao y los ánimos infundidos a los asistentes por el jefe del Departamento de Tecnología Educativa,

I.N.C.I.E. se dejase al olvido en las líneas de este informe.

Desde AULA ABIERTA, nuestro reiterado agradecimiento al buen hacer de estos organismos

coordinados en este XII Seminario Permanente de Tecnología Educativa y Seminario Internacional de Comunicación, habido en Bilbao.

JOSE DAVID GUTIERREZ LOPEZ

INFORME SOBRE LA INVESTIGACION.—«Motivaciones de estudios profesionales...», del ICE (Oviedo)

El presente trabajo titulado «Motivaciones de estudios profesionales al final de los estudios medios y estructura del empleo en la región astur - leonesa», corresponde al IV Plan Nacional de Investigación de la red INCIE - ICES.

El equipo investigador ha estado constituido de la siguiente manera:

Técnicos colaboradores:

Don Baldomero Blasco Sánchez, Licenciado en Pedagogía, Psicólogo Industrial.

Doña Julia Gutiérrez Artidiello, Licenciada en Ciencias Económicas.

Secretaria y Encuestadora:

Doña M.^a Dolores Menéndez de Llano.

Coordinadora de Investigación:

Doctora Engracia Domingo García, Jefe de la División de Investigación del ICE.

Va precedido de una «Presentación» en la que se analizan los textos legales en que se apoya el

trabajo, las motivaciones generales de los estudios profesionales y las fuentes consultadas para su posible elaboración.

1. DESCRIPCION DEL ESTUDIO

El estudio realizado por el Departamento de Investigación del ICE de la Universidad de Oviedo, se subdivide en dos partes:

a) Estructura del empleo en la región astur - leonesa.

b) Motivaciones que existen en los alumnos y para el estudio de la Fp a nivel de 2.º grado.

En la primera parte, se desarrollan abundantes estadísticas sobre la estructura de la población en las provincias aludidas. Con respecto a lo que nos parece el objetivo fundamental del estudio, merece destacar:

—Rápido éxodo rural en Asturias, formándose concentraciones importantes en la zona central. En los últimos años deben añadirse las migraciones de otras zonas industriales (Mieres, Langreo...)

—Problemas de reconversión de profesiones, derivadas de lo antedicho.

—En la provincia leonesa, la desruralización es más lenta pero sensible.

—Predominio industrial en Asturias: ocupaciones del sector Metal - mecánico. Esta tendencia se observa en la provincia leonesa también.

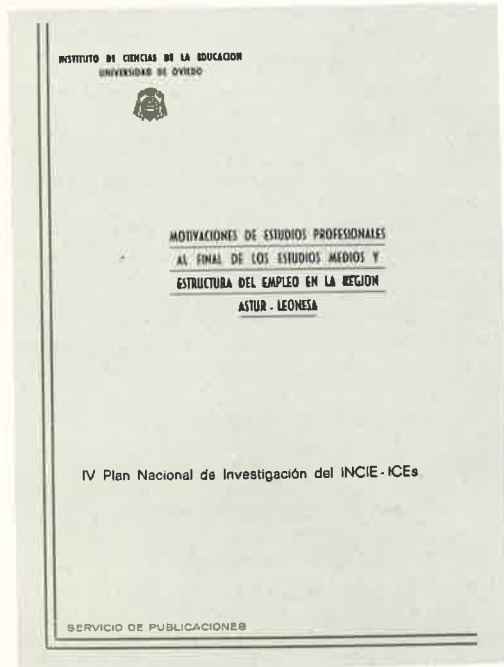
En lo que se refiere a la población escolar, se producen los mismos puntos de concentración que los indicados para la población total. Creemos que interesa resaltar el aumento de matrícula previsible hasta 1980 en las enseñanzas de Fp. que se calcula en un 153 % anual para la provincia de Oviedo, y en un 135 % anual en la de León. Llama la atención la previsión de incremento del 393 % en la enseñanza del sector agrícola, en el caso leonés.

Pasando a analizar la estructura del empleo, los sectores de mayor demanda previsible, según las diferentes fuentes estadísticas utilizadas, son:

—Según los sectores de empleo tradicional: Metal, Construcción, Combustible, Transporte, citados por orden de importancia de demanda.

—Según las actividades relacionadas con nuevas profesiones: Ventas, Construcción, Metalmeccánica, Electricidad y Electrónica.

Diferenciamos, por su interés, las previsiones de empleo de acuerdo con los planes de ordena-



ción estatal. Según este baremo —que no considera como en los casos anteriores a la iniciativa privada—, los sectores de máxima necesidad, para el caso de Asturias, serán:

- Medicina y servicios. Ats, Ayudantes de clínica, etc.
- Mecánica.
- Construcción.
- Minería.
- Transporte.

En el caso de la muestra leonesa se incluye el sector,

- Química y auxiliares.

En la segunda parte, se realiza un interesante estudio sobre las motivaciones que se encuentran en padres y alumnos para encauzar los estudios por la rama profesional o la universitaria al finalizar los estudios medios.

Nos parece una completa encuesta psico - sociológica de auténtica novedad. Tomando un test de valoración, elaborado por el propio ICE, se analiza exhaustivamente la problemática de la elección, teniendo en consideración un importante número de variables que facilitan el conocimiento de las características de partida de la muestra.

Se ratifica cómo los padres de los alumnos siguen sugestionados por el estereotipo que diferencia el trabajo intelectual del manual, denigrando éste e idealizando el otro.

Los alumnos responden de una forma más acorde con la situación de la sociedad moderna, pesando en su elección, casi al 50 % los factores de motivación idealista y práctica. Así, los factores que son tenidos más en cuenta al verificar la opción, son: Desarrollo de la propia vocación, perspectiva de empleo.

Por supuesto, esta inclinación de los alumnos de la muestra analizada debe interpretarse envuelta en la constante duda que sobre sus futuras aptitudes, suele tener el adolescente.

Los alumnos que optan por la FP, consideran que la escuela les aporta eficacia pedagógica, titulación y posibilidades de promoción. Aquellos que abogan por una FP en la empresa valoran la rapidez de los resultados, formación acomodada al nivel intelectual del alumno y la obtención de un salario.

En general, se observa un alto concepto de lo que se entiende por «oficio», como habilidad manual, aunque la mayoría lo consideran como trampolín para la «profesión», que en su mentalidad supone una componente de orden intelectual, hasta el punto de ser pieza nuclear de lo que entienden por «personalidad».

2. CONCLUSIONES

2.1. *Sobre la estructura del empleo en la región astur - leonesa.*

- a) Necesidad de una planificación conjunta industrial - educativa para adecuar los productos

del sistema educativo con las necesidades regionales. Lo que en la FP significa dotar las especialidades necesarias en los lugares donde la industria local los demanda.

- b) Mejora de las instalaciones escolares. Aumento de los puestos para alumnos y de la dotación de materiales de prácticas modernos.

- c) Incremento del profesorado en número y capacitación.

Se deduce del estudio, que la reciente legislación sobre selectividad y permanencia en la Universidad, actuará como llave que desvíe inexorablemente a la corriente de estudiantes de grado medio hacia las enseñanzas profesionales. Añádase a este incremento la obligatoriedad de la FP.

- d) Refiriéndose concretamente a la futura estructura del empleo, se observan dos tendencias:

—La tendencia conservadora, que supone aumento en las especialidades de clásica demanda regional.

—La tendencia a crear nuevas especialidades.

Los centros de FP siguen la primera, hablando en términos generales. Esto concuerda con la iniciativa privada regional y creemos que guarda relación con la incertidumbre económica del momento actual.

Entre las nuevas profesiones, destaca la Informática.

2.2. *Sobre la motivación hacia estudios profesionales al final de los estudios medios.*

- a) Se anota el condicionante sociológico que pesa sobre los estudios profesionales. Por la tradición y por el «camino seguro» que supone el ingreso en la Universidad.

- b) Un factor decisivo en la opción es el hábitat del alumno. Otro importante es el status socio - profesional paterno.

- c) Como características diferenciales de los alumnos que optan por FP, se registran:

- bajo nivel de aspiraciones personales.
- necesidad de resultados a corto plazo.
- objetivos vitales. (Seguridad económica...).

Los que optan por las carreras universitarias se caracterizan por:

- alta consideración de sí mismos, elevadas aspiraciones.
- objetivos a largo plazo.
- búsqueda de la realización personal.

3. CONSIDERACIONES PERSONALES

El estudio en su conjunto nos parece meritorio y oportuno. Más original y sugestiva la segunda parte que la primera.

Entendemos que las previsiones de empleo son particularmente aleatorias en los actuales momentos de incertidumbre económica. Es inte-

resante, no obstante, la relación que se encuentra entre las necesidades del proceso productivo y el proceso educativo. En favor de este estudio debe elogiarse la gran cantidad de estadísticas manejadas y su tratamiento posterior.

Con respecto a la fiabilidad de la muestra, los autores admiten la falta de colaboración del empresario encuestado, en particular el asturiano. Ello obliga a dejar en cuarentena algunas de las conclusiones. Con respecto a la segunda parte, debemos decir que, la muestra estadística tomada como base de datos, arroja luz sobre una problemática actual que afecta a los estudiantes adolescentes. El conflicto «proyectos de la familia - realidad social». Es decir, ser ingeniero a los 24 años o técnico a los 18.

El conflicto «realización personal, idealismo - necesidades reales y actuales».

El estudiante se muestra bastante más informado de la realidad social que lo que en un principio pudiera creerse. El proceso de independencia a una edad temprana, exige a los estudiantes actuales planteamientos realistas y a corto plazo. Lo que redunde en un mayor realce de las enseñanzas profesionales.

El estudio es denso y del mismo se derivan múltiples conclusiones, de tal manera que lo consideramos fundamental en cualquier planificación educativa de la FP de la región astur-leonesa.

DEPARTAMENTO DE ORIENTACION
INSTITUTO POLITECNICO NACIONAL
DE OVIEDO

INFORME SOBRE EL VI CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGIA

Como ya habíamos anunciado en los números 13 y 14 de esta revista, la Sociedad Española de Pedagogía y el Instituto «S. José de Calasanz» del C.S.I.C. celebraron en Madrid, entre los días 29 de octubre y 1 de noviembre últimos, el VI Congreso Nacional de Pedagogía. La sesión inaugural tuvo lugar el día 29 en el Salón de Actos del Edificio Central del C.S.I.C. con las intervenciones del presidente del mismo, don Víctor García Hoz, que expuso las principales líneas de trabajo a desarrollar en torno a la temática general del Congreso «Crítica y porvenir de la Educación», y del subsecretario del M.E.C. quien, en breves palabras, glosó la importancia de estas reuniones de profesionales e investigadores de la educación en el momento actual de la realidad española.

Esquemáticamente se pueden agrupar las actividades del Congreso en dos grandes bloques: las sesiones deliberativas dentro de las Secciones y los actos de carácter general. Como ya habíamos dicho, el Congreso se estructuró en seis Secciones, dentro de las cuales a su vez funcionaron 5 ó 6 ponencias. Cada una de éstas tuvo lugar durante una sesión de mañana o tarde, organizándose el trabajo internamente a base de una o varias presentaciones de temas generales por parte de los ponentes, la lectura de las comunicaciones adscritas a cada ponencia y el debate público de los contenidos presentados entre los participantes en la sesión. La temática tratada en cada una de las Secciones y ponencias se puede ver detallada en el núm. 14 de esta revista (junio 1976).

El funcionamiento de cada una de estas Secciones corrió a cargo de un presidente - moderador y un secretario, que coordinaban la actuación de los diversos ponentes, comunicantes, y las intervenciones del público. Finalmente, cada una de estas Secciones elaboró unas conclusio-

nes que no podemos ofrecer en este momento, ya que ni se leyeron en la sesión de clausura, ni obran en nuestro poder, pero de las que oportunamente daremos cuenta en esta revista.

El segundo gran bloque lo constituyeron los actos de carácter general, que podemos sintetizar en tres tipos de actividades: 1) *Conferencias generales*. Las dos conferencias impartidas a lo largo del Congreso versaron sobre los temas «Cibernética del aprendizaje» a cargo del Profesor Alejandro Sanvisens Marfull y «Sistemas educativos y estrategia de innovación» por doña Isabel Gutiérrez Zuloaga. 2) *Sesiones informativas*. Fundamentalmente a cargo de entidades comerciales se celebraron a lo largo del Congreso sesiones informativas monográficas orientadas a la renovación didáctica del profesorado y al empleo de material didáctico en el aula. 3) *Exposición de textos y Material Didáctico*. En los mismos locales del INEF, donde se celebraron las sesiones del Congreso, permaneció expuesto de manera permanente el VI Salón del Libro y Material Didáctico. De esta forma se facilitó a los participantes el conocimiento directo de las últimas novedades producidas, estableciendo las comparaciones oportunas entre los diversos medios existentes hoy en el mercado.

El Congreso se clausuró el lunes día 1 con la intervención del profesor Marín Ibañez que resumió las líneas de trabajos y conclusiones que tuvieron lugar a lo largo de las sesiones y las principales perspectivas que se abren en el futuro a la reflexión e investigación de los profesionales de la pedagogía.

Finalmente debemos decir que para un gran sector de los asistentes la programación del Congreso resultó bastante rígida e inadecuada. De una parte el funcionamiento simultáneo de 6 secciones impedía a los asistentes una mayor

información de las propias actividades del Congreso, ya que de antemano tenía que optar por la asistencia a una determinada ponencia. De otro lado, el carácter rígidamente estructurado de las temáticas de las Secciones y ponencias impedía la libre expresión de los asistentes sobre aquellos problemas —muchos por cierto— más preocupantes de la realidad educativa española, la mayoría de los cuales no estaban programados. Estos hechos determinaban continuamente un trasiego de los asistentes de Sección a Sección en busca de «una temática interesante», y dificultó, frecuentemente, la marcha de las sesiones deliberativas, donde continuamente se interferían los temas propuestos a discusión a partir de las ponencias y la temática «viva» planteada, en muchos casos fogosamente, por algunos participantes. Ciertos grupos más radicales consideraban la propia contextura del Congreso como algo periclitado y propugnaban una alternativa distinta para este tipo de encuentros en el futuro, algo similar a la línea que mantienen las reuniones de jóvenes filósofos.

Probablemente el valor más positivo del Congreso haya sido la posibilidad de encuentro entre

profesionales de la educación de un mismo sector (catedráticos, inspectores, directores, etc.) y de todos ellos juntos. Estas interacciones humanas entre profesionales siempre dan lugar al intercambio de problemas y preocupaciones que afectan comunitariamente y que a partir de estos encuentros se enfrentan de manera positiva. Quizás en el futuro al organizar otros Congresos debe pensarse más en dar el marco funcional para que estos grupos de teóricos y prácticos, viejos y jóvenes, catedráticos e inspectores, docentes y administradores... puedan organizarse, revisar su problemática y elaborar una planificación de trabajos y gestiones encaminadas a superar, poco a poco, los acuciantes problemas por que atraviesa hoy el conflictivo mundo de la educación española. De alguna forma en el ambiente flotaba la esperanza de que la evolución del contexto socio - político de nuestro país nos permita a todos trabajar de una forma más gratificante y constructiva en la teoría y la praxis de la Educación.

MARIO DE MIGUEL DIAZ

REUNION DE MATEMATICOS EN EL INCIE

Durante los días 15 y 16 del mes de noviembre ha tenido lugar en el INCIE una reunión de Profesores de Matemáticas en el Bachillerato de cuyos cambios de impresiones pueden proponerse estas breves conclusiones:

1.^a.—Por votación mayoritaria se decidió que la asignatura optativa de Matemáticas en el futuro C.O.U., correspondiente al bloque de Letras, tuviese la misma programación que la asignatura obligada de Matemáticas, correspondiente al bloque de Ciencias.

2.^a.—También por votación mayoritaria se decidió que la programación de tal asignatura de Matemáticas fuese hecha tomando como base la actual programación de la asignatura de Matemáticas optativa del actual C.O.U.; pero con algún retoque e introduciendo lógica de proposiciones.

Se acordó igualmente que esta programación fuese hecha por cada Distrito Universitario, y a la vista de ellas una Comisión nacional decidiese la que debiera ser la definitiva programación nacional.

A. G. G.



DOCUMENTACION BIBLIOGRAFICA

BIBLIOGRAFIA FUNDAMENTAL PARA EL ESTUDIO DE LA LENGUA Y DE LA CULTURA LATINA

1. LINGÜISTICA

1.1. LINGÜISTICA GENERAL

- BENVENISTE, E.: *Problèmes de la linguistique générale*. París, 1960.
- BLOMFIELD: *Language*. New York, 1933.
- JAKOBSON, R.: *Essais de linguistique générale*. (Trad. francesa por N. RUWET) París, 1963.
- MALMBERG, B.: *Les nouvelles tendances de la linguistique* (trad. franc.) París 1966.
- MAROUZEAU, J.: *Lexique de la terminologie linguistique*. París, 1951.
- MARTINET, A.: *La linguistique, guide alphabétique*. París, 1969.
- : *Eléments de linguistique générale*. París, 1961.
- : *La linguistique synchronique*. París, 1965.
- MOUNIN, G.: *Histoire de la linguistique des origines au XIX^e siècle*. París, 1967.
- PERROT, J.: *La linguistique* (Coll. «Que sais-je?»). París, 1969.
- SAUSSURE, F. de: *Cours de linguistique générale*. París, 1949.
- SPRINGHETTI, E.: *Lexicon, linguisticae et philologiae*. Roma, 1962.
- THOMSEN, M.: *Historia de la lingüística* (trad. español). Barcelona, 1945.
- VENDRYES, J.: *Le langage*. París, 1923.

1.2. LINGÜISTICA INDOEUROPEA

- BENVENISTE, E.: *Origines de la formation des noms en indo - européen*. París, 1935.

- : *Noms d'agent et noms d'action en indo - européen*. París, 1962.
- : *Le vocabulaire des institutions indo - européennes*. (2 volúmenes). París, 1969.
- DEVOTO, G.: *Origini indoeuropee*. Florencia, 1963.
- KURYLOWICZ, J.: *Etudes indo-europeennes*. Cracovia, 1935.
- : *L'apophonie en indoeuropéen*, Wroclaw, 1956.
- : *L'accentuation dans les langues indoeuropéennes*. Wroclaw - Cracovia, 1958.
- : *The inflexional categories of indoeuropean*. Heidelberg, 1964.
- MEILLET, A.: *Les dialectes indo-européens*. París, 1950.
- : *Introduction à l'étude comparative des langues indo - européennes*. París, 1937.
- MERINGER, R.: *Lingüística indoeuropea*. (Trad. por P. M. GONZÁLEZ DE LA CALLE). Madrid, 1923.
- PISANI, V.: *Introduzione alla lingüística indoeuropea*. Turín, 1948.
- RODRÍGUEZ ADRADOS, F.: *Evolución y estructura del verbo indoeuropeo*. Madrid, 1963.
- : *Lingüística indoeuropea*. Madrid, 1975.
- VILLAR, F.: *Lengua y pueblos indoeuropeos*. Madrid, 1971.

1.3. LINGÜISTICA DE LAS LENGUAS ITALICAS

- BOTTIGLIONI, G.: *Manuale dei dialetti italiani*. Bolo-
nia, 1954.
- CONWAY, R. S.; WHATMOUGH, J.; JOHSON, S. E.:
The prae-italic dialects of Italy. (3 vol.). Lon-
dres, 1933.

- DELFINO, M. S.: *Il problema dei rapporti linguistici tra l'osco e il latino*. Serta Eusebiana, 1958.
 DEVOTO, G.: *Gli antichi Italici*. Florencia, 1952.
 PISANI, V.: (Tomo IV del Manuale storico). *Le lingue dell'Italia antica oltre il latino*. Turín, 1953.
 VETER, E.: *Handbuch der italischen Dialekte*. Heildelberg, 1953.

1.4. HISTORIA GENERAL Y ESPECIALIZADA DE LA LENGUA LATINA

- BLAISE, A.: *Manuel du Latin chretien*. Estrasburgo, 1955.
 COLLART, J.: *Histoire de la langue latine* (Coll. «Que sais-je?») París, 1966.
 CREMASCHI, G.: *Guida allo studio del latino medievale*. Padua, 1959.
 DAG NORBERG: *Manuel pratique de latin medieval*. París, 1968.
 DEVOTO, G.: *Storia della lingua di Roma*. Roma, 1940.
 ERNOUT, A.: *Recueil de textes latins archaïques*. París, 1957.
 ———: *Les éléments dialectaux du vocabulaire latin*. París, 1929.
 GRANDGENT, C. A.: *Introducción al latín vulgar*. (trad. española). Madrid, 1928.
 LOFSTEDT, E.: *Late Latin*. Oslo, 1959.
 MAROUZEAU, J.: *Quelques aspects de la formation du latin littéraire*. París, 1949.
 ———: *Introduction au latin*. París, 1941.
 MEILLET, A.: *Esquisse d'une histoire de la langue latine*. París 1950 (trad. español) Reus, 1973.
 MOHRMANN, C.: *Etudes sur le latin des chrétiens*. (3 tomos) Roma, 1959-1965.
 ———: *Latin vulgaire, latin des chrétiens, latin medieval*. París, 1965.
 PISANI, V.: *Storia della lingua latina*. (Tomo I del Manuale storico). Turín, 1962.
 ———: *Testi latini arcaici e volgari* (Tomo III del Manuale storico). Turín, 1960.
 ROHLFS, G.: *Sermo vulgaris Latinus*. Tubinga, 1956.
 STRECKER, K.: *Introduction à l'étude du latin médiéval* (trad. francesa) Lille - Genève, 1948.
 VAANANEN, V.: *Introducción al latín vulgar*. (trad. español). Madrid.

1.5. GRANDES MANUALES Y GRAMATICAS GENERALES

- BENGTSON, H.: *Handbuch der Altertums wissenschaft*. Munich, 1967.
 LAURAND, L. y LAURAS, A.: *Manuel des études grecques et latines*. (2 vol. I La Grèce; II. Rome). París, 1957, 59.
 LEUMANN, J.; HOFMANN, J. B. y SZANTYR, A.: *Latéinische Grammatik*. Munich, 1965.
 MEILLET, A. y VENDRYES, J.: *Traité de grammaire comparée des langues classiques*. París, 1963.
 PALMER, L.: *Introducción al latín* (trad. española). Barcelona, 1974.
 PISANI, V.: (Tomo II del Manuale storico). *Grammatica latina storica e comparativa*. Turín, 1962.
 RIEMANN, O. y GOELZER, H.: *Grammaire comparée du grec et du latin*. (2 vol.) París, 1897-1901.

1.6. FONETICA

- BASSOLS DE CLIMENT, M. y MARINER BIGORRA, S.: *Fonética latina con un apéndice sobre fonemática latina*. Madrid, 1971.
 DEVOTO, D.: *Adattamento e distinzione nella fonetica latina*. Florencia, 1924.
 JURET, A.: *Manuel de phonétique latine*. París, 1921.
 KENT, R. G.: *The sounds of Latin*. Baltimor, 1945.
 MANIET, A.: *L'évolution phonétique et les sons du latin ancien*. Lovaina, 1957.
 MAROUZEAU, J.: *La prononciation du latin*. París, 1943.
 MOLINA, J.: *Iniciación a la fonética, fonología y morfología latina*. Ed. Ariel, Barcelona.
 MONTEIL, P.: *Elements de phonétique et de morphologie du latin*. París, 1970.
 NIEDERMANN, M.: *Precis de phonétique historique du latin*. París, 1959.
 TAGLIAVINI, I. C.: *La lingua latina. Fonética storica*. Bologna, 1938.
 TRAINA, A. y BERNARDI PERINI, G.: *Propedeutica al latino universitario*. (L'accento latino-L'alfabeto e la prononcia del latino). Bologna, 1972.

1.7. MORFOLOGIA

- ERNOUT, A.: *Morphologie historique du latin*. París, 1974.
 KENT, R. G.: *The forms of Latin. A descriptive and historical morphology*. Baltimor, 1946.
 MOLINA, J.: *Iniciación a la fonética, fonología y morfología latina*. Ed. Ariel, Barcelona.
 TAGLIAVINI, C.: *La lingua latina. Morfología*. Bologna, 1939.

1.8. SINTAXIS

- BASSOLS DE CLIMENT, M.: *Sintaxis histórica de la lengua latina*. I. Introducción, Género, Número, Casos, Barcelona, 1945; II. Las formas personales del verbo. Barcelona, 1948.
 ———: *Sintaxis latina*, (2 vol.). Madrid, 1956.
 BENNET, C. E.: *Syntax of Early Latin*: I. The verb; II. The cases. Boston, 1910-14.
 BIZOS, M.: *Syntaxe Latine*. París, 1965.
 BLATT, Franz: *Précis de syntaxe latine*. Lyon y París, 1952.
 ERNOUT, A. y THOMAS, F.: *Syntaxe latine*. París, 1963.
 JURET, A. C.: *Système de la Syntaxe latine*. París, 1926.
 KROLL, W.: *La sintaxis científica en la enseñanza del latín*. (trad. español). Madrid, 1935.
 PERROCHAT, P.: *Recherches sur la valeur et l'emploi de l'infinitif subordonné en latin*. París, 1932.
 RIEMANN, O.: *Syntaxe latine, d'après les principes de la grammaire historique*. París, 1927.
 RUBIO, L.: *Introducción a la Sintaxis estructural del latin*. Barcelona, 1966.
 THOMAS, Fr.: *Recherches sur le subjonctive latin, histoire et valeurs des formes*. París, 1938.
 TOVAR, A.: *Gramática histórica latina, Sintaxis*. Madrid, 1946.

TRAINA, A. y BERTOTTI, T.: *Sintassi normativa della lingua latina*. Bolonia, 1965-66.

1.9. ESTILÍSTICA

BERGER, E.: *Stylistique latine* (trad. francesa) París, 1942.

CIMA, A.: *Principi della stilistica latina*. Milán, 1881.

GANDINO, G. B.: *Lo stilo latino*. Turín, 1942.

HERESCU, N. I.: *La poesie latine. Etude des structures phoniques*. París, 1960.

MAROUZEAU, J.: *Traité de stylistique latine*. París, 1946.

MARTÍNEZ CONESA, J. A.: *Figuras estilísticas aplicadas al Griego y al Latín*. Valencia, 1972.

1.10. METRICA

BORNECQUE, H.: *Précis de prosodie et métrique grecque et latine*. París, 1933.

CRUSIUS, F.: *Iniciación en la métrica latina*. (trad. española) Barcelona, 1973.

GROOT, A. W. de: *La prose métrique des Anciens*. París, 1926.

HAVET, L. y DUVAU, L.: *Cours élémentaire de métrique grecque et latine*. París.

HERRERO LLORENTE, V. J.: *La lengua latina en su aspecto prosódico*. Madrid, 1971.

JURET, A. C.: *Principes de métrique grecque et latine*. Estrasburgo, 1929.

KOLAR, A.: *De re metrica poetarum Graecorum et Romanorum*. Praga, 1947.

KOSTER, W. J. W.: *Traité de métrique grecque suivi d'un précis de métrique latine*. Leyden, 1962.

LAVARENNE, M.: *Initiation à la métrique et à la prosodie latines*. París, 1948.

LENCHANTIN DE GUBERNATIS, M.: *Manuale di prosodia e metrica latina*. Milán, 1934.

NICOLAU, G.: *L'origine du cursus rythmique et les débuts de l'accent d'intensité en latin*. París, 1930.

NOUGARET, L.: *Traité de métrique latine classique*. París, 1946.

PLESSIS, F.: *Métrique grecque et latine*. París, 1889.

VOLPIS, L.: *Prosodia graeca e metrica graeca e latina*. Milán, 1937.

1.11. LEXICO (VOCABULARIOS Y DICCIONARIOS)

BACCI, A.: *Lexicon eorum vocabulorum quae difficilius latine redduntur*. Romae, 1963.

BREAL, M. BAILLY, A.: *Dictionnaire étymologique latin*. París, 1885.

DU CANGE: *Glossarium ad scriptores mediae et infimae latinitatis*. Graz, 1958.

ERNOUT, A. y MEILLET, A.: *Dictionnaire étymologique de la langue latine*. París, 1960.

THESAURUS LINGVAE LATINAE. Munich.

WALDE, A.: HOFMANN, J. B.: *Lateinisches etymologisches Wörterbuch*. Heidelberg, 1954.

1.12. COLECCIONES BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFÍA DE LOS ESTUDIOS CLÁSICOS EN ESPAÑA. (1939-55). Madrid, 1956.

BIBLIOGRAFÍA DE LOS ESTUDIOS CLÁSICOS EN ESPAÑA. (1956-65). Madrid, 1968.

C.N.R.S.: *Bulletin signalétique*. París.

COMITÉ INTERNACIONAL PERMANENT DES LINGUISTES: *Bibliographie linguistique*. (2 vols. 1939-1947). Utrecht - Anvers.

COUSIN, J.: *Bibliographie de la langue latine* (1880-1948). París, 1951.

HERESCU, N. I.: *Bibliographie de la littérature latine*. París, 1943.

MAROUZEAU, J.: *Dix années de bibliographie classique: 1914-1924*. París, 1927. (2 vols.)

MAROUZEAU y ERNST, J.: *L'année philologique* (continuación de la obra anterior). París, 1927-1976. (47 vols.)

2. LITERATURA LATINA

2.1. OBRAS GENERALES

BARDON, H.: *La littérature latine inconnue* (2 vol.). París, 1956.

BAYET, J.: *Literatura latina* (trad. esp.) Barcelona, 1970.

BIELER, L.: *Historia de la literatura romana*. (trad. esp.) Madrid, 1971.

BIGNONE, E.: *Storia della letteratura latina*. Florencia, 1950.

BUCHNER, K.: *Historia de la literatura latina*. (trad. esp.) Barcelona - Madrid, 1968.

CHEVALIER, R.: *Dictionnaire de la littérature latine*. París, 1968.

FONTAINE, J.: *La littérature latine chrétienne*. (Coll. «Que sais-je?») París, 1970.

GRIMAL, P.: *La littérature latine* (Coll. «Que sais-je?»). París, 1965.

GUDEMANN, A.: *Historia de la literatura latina* (trad. esp.) Barcelona, 1942.

———: *Historia de la literatura latino - cristiana* (trad. esp.) Barcelona, 1940.

LABRIOLLE, P. de: *Histoire de la littérature latine chrétienne*. París, 1947.

MARCHESI, C.: *Storia della letteratura latina*. Milán, 1955.

PALADIN, V. y CASTORINA, E.: *Storia della letteratura latina*. Bolonia, 1970.

PARATORE, E.: *Storia della letteratura latina*. Florencia, 1961.

PICHON, R.: *Histoire de la littérature latine*. París, 1898.

ROSTAGNI, A.: *Storia della letteratura latina*. Turín, 1952.

SCHANZ, M. y otros: *Geschichte der römischen Literatur*. Leipzig - Berlín, 1920.

USSANI, V.: *Storia della letteratura latina nell'età repubblicana ed augustea*. Milán, 1958.

2.2. GENEROS LITERARIOS

Poesía

CARTAULT, A.: *La poésie latine*. París, 1921.

HERESCU, N. I.: *La poésie latine. Etude des structures phoniques*. París, 1960.

PLESSIS, F.: *La poésie latine*. París, 1909.

Elocuencia

AMATUCCI, A. S.: *L'eloquenza latina nei primi cinque secoli di Roma*. Turín, 1895.

PARKS, E. P.: *The Roman rhetorical Schools as a preparation for the courts under the early Empire*. I. Hopkins Univ. 1945.

Teatro

LA VILLE DE MIRMONT, H. de: *Etudes sur l'ancienne poésie latine*. París, 1904.

PARATORE, E.: *Storia del teatro latino*. Milán, 1957.

Historiografía

GALDI, M.: *L'epitome nella letteratura latina*. Nápoles, 1922.

FERRERO, L.: *Rerum scriptor. Saggi sulla storiografía romana*. Trieste, 1962.

3. CIVILIZACION Y CULTURA

3.1. OBRAS DE ESPECIALIDAD

ALTHEIN, Fr.: *La religión romana antique*. París, 1955.

BALSDON, D.: *Los romanos*. (trad. español.) Madrid.

BARDON, H.: *Le génie romain*. Bruselas, 1963.

BAYET, J.: *Histoire politique et psychologie de la religión romana*. París, 1969.

BLÁZQUEZ, J. M.^a: *Arte romano*. Madrid, C. S. I. C.

BLOCH, L.: *Instituciones romanas* (trad. esp.) 1942.

BREHIER, E.: *Histoire de la philosophie. Période hellénistique et romaine*. París, 1967.

CHAPOT, V.: *El imperio romano*. (trad. española.) Barcelona, 1928.

DEDARNEIL, J.: *Roma y la organización del derecho*. (trad. español.) Barcelona, 1928.

DUMEZIL, G.: *Los dioses de los indoeuropeos* (trad. esp.) Barcelona, 1970.

ELLUL, J.: *Historia de las instituciones de la antigüedad*. (trad. esp.) Madrid.

ETIENNE, R.: *La vie quotidienne á Pompéi*. París, 1966.

FRAILE, G.: *Historia de la filosofía. I. Grecia y Roma*. B.A.C. Madrid, 1956.

FREDOUILLE, J. C.: *Dictionnaire de la Civilisation romana*. Lib. Larousse, París, 1968.

FRIEDLAENDER, L.: *La sociedad romana*, (trad. esp.) Fondo de Cult. Econ. México.

GRENIER, A.: *El genio romano en la religión, pensamiento y el arte*. (trad. esp.) México.

GRENIER, A.: *Roma y Grecia*. (trad. español) Barcelona, (1928).

GRIMAL, P.: *La civilización romana*. (trad. esp.) Barcelona.

HOMO, L.: *Las instituciones políticas romanas: República y cesarismo*. (trad. español.) Barcelona, 1928.

HOMO, L.: *La Italia primitiva y los comienzos del imperialismo romano*. (trad. español). Barcelona, 1928.

Koch, H.: *Arte romano* (trad. esp.) Barcelona, 1930.

LEVI, M.: *Historia de la filosofía romana*. Madrid.

MARIN PENA, M.: *Instituciones militares romanas*, C.S.I.C. Madrid, 1956.

MARROU, H. I.: *Historia de la educación en la antigüedad* (trad. esp.) Buenos Aires.

PAOLI, U. E.: *Urbs La vida en la Roma antigua*. Barcelona, 1944. (trad. esp.).

ROSTOVZEFF, M.: *Historia social y económica del Imperio romano*. (trad. esp.) Madrid.

SALMON, V.: *La culture supérieure á Rome d'après Cicerón*. Bruselas 1950.

SCHMIDT, J.: *Dictionnaire de la Mythologie grecque et romaine*. Lib. Larousse. París, 1968.

3.2. DICCIONARIOS, ENCICLOPEDIAS DE LA ANTIGÜEDAD, GUIAS, ETC.

CARY, M. y OTROS: *The Oxford Cassical dictionary*. Oxford, 1949.

DAREMBERG, C., SAGLIO, E., POTTIER, E.: *Dictionnaire des antiquités grecques et romaines, d'après les monuments, contenant l'explication des termes qui se rapportent aux moeurs, aux institutions, à la vie publique et privée des anciens*. (5 vols.) París, 1877-1919.

ERRANDONEA, I. y OTROS: *Diccionario del Mundo clásico*. (2 vols.) Barcelona, 1954.

GRIMAL, P.: *Dictionnaire de la mythologie grecque et romaine*. París, 1969.

———: *Guide de l'étudiant latiniste*. París, 1971.

HACQUARD, G., DAUTRY, I., MAISANI, O.: *Guide Romain Antique*. París, 1952.

LAVEDAN, P.: *Dictionnaire illustré de la mythologie et des antiquités grecques et romaines*. París, 1931.

PAULY, WISOWA, KROLL: *Real Encyclopädie der Classischen Altertumswissenschaft*. (67 vols. y 11 suplementos en 1970) Stuttgart.

VAN AKEN, A.: *Encyclopedie de la Mythologie*. Bruselas, 1962.

ZIEGLER-SONTHEIMER: *Der Kleine Pauly, Lexicon der Antike*. 1964, Stuttgart.

3.3. ATLAS CLASICOS.

VAN DER HEYDEN, A. y LAVEDAN, P.: *Atlas de l'Antiquité classique*. París - Bruselas, 1961.

VAN DER MEER, F. y MOHRMANN, Ch.: *Atlas de l'Antiquité chrétienne*. París - Bruselas, 196-.

ATLAS OF ANCIENT AND CLASSICAL HISTORY. Londres, 1960.

4. DIDACTICA DE LAS LENGUAS CLASICAS

ACTAS DEL I CONGRESO ESPAÑOL DE ESTUDIOS CLASICOS. Madrid, 1958!

- ACTAS DEL II CONGRESO ESPAÑOL DE ESTUDIOS CLÁSICOS. Madrid, 1964.
- ACTAS DEL III CONGRESO ESPAÑOL DE ESTUDIOS CLÁSICOS. Madrid, 1968. (3 vols.).
- CÁTEDRA 1960-61: *La enseñanza actual del Latín*. Dirección General de Enseñanza Media. Madrid, 1960.
- CÁTEDRA 1960-61: *Algunas consideraciones sobre la enseñanza elemental del griego*. Dirección General de Enseñanza Media. Madrid, 1960.
- DEBUT, J.: *La enseñanza de las lenguas clásicas*. Barcelona, 1976.
- DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS CLÁSICAS. Estudios Monográficos. Publicaciones de la Dirección General de Enseñanza Media. Madrid, 1966.
- GUIA DIDÁCTICA DEL LATÍN EN EL BACHILLERATO. Publicaciones de la Dirección General de Enseñanza Media. Madrid, 1961.

- GUIA DIDÁCTICA DEL GRIEGO EN EL BACHILLERATO. Publicaciones de la Dirección General de Enseñanza Media. Madrid, 1961.
- LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS CLÁSICAS. (Traducción inglesa por V. J. Herrero y J. M.^a Belinchón). Publicaciones de la Dirección General de Enseñanza Media. Madrid, 1963.
- PÉREZ-RIOJA, J. A.: *Bibliografía selectiva sobre enseñanza de las lenguas clásicas*. Páginas de la Revista de Educación. Madrid, 1957.
- PIRE, G.: *Le Latin en question*. Liège, 1971.
- ROUSSELET, M.: *L'enseignement du Latin*. París, 1966. *4ème Congrès International pour le Latin vivant*. Avignon, 1970.

TOMAS DE LA A. RECIO

RECENSIONES

MONCADA, A.—**Sociología de la educación**. Ed. Cuadernos para el Diálogo, Madrid, 1976, pp. 266.

La educación, en cuanto fenómeno esencialmente humano, puede ser analizada desde múltiples puntos de vista. La psicología, la economía, la política, la antropología, la pedagogía, la técnica, la religión, constituyen algunos de los ángulos desde los que se ha examinado el proceso educativo. El problema, sin embargo, es de una gran complejidad. Escapa a todos los planteamientos unilaterales. De hecho, ningún reducto ha podido presentar, en términos científicos, una solución que esclarezca, de un modo definitivo, los componentes, condicionamientos y objetos fundamentales de la enseñanza.

La consideración sociológica de la educación sufrirá, por principio, las mismas limitaciones. No obstante, representa hoy uno de los esfuerzos sintéticos más importantes. Y la obra de Moncada es un ensayo significativo en este sentido. «Esos nuevos inquisidores, escribe, que son los sociólogos de profesión se esfuerzan en enmarcar el mundo educativo en el contexto de la sociedad que lo aloja, probando las conexiones y las servidumbres de una actividad que es, y no podía ser de otra manera, una expresión de los modos de entender y manipular la realidad de los diversos agrupamientos sociales en cada período histórico...

Un gran sector del mundo educativo está compuesto por lo que hoy se llama la escolaridad obligatoria y que es algo de lo que los niños se libran cada vez más difícilmente en las sociedades industrializadas. Ocho, diez o doce años

de diario acudir a la escuela, en la edad más propicia a las influencias, proporciona al mundo adulto la gran ocasión de socializar a la generación siguiente. Es decir, de transmitirle sistemáticamente hábitos e información. La selección de los hábitos y la información que cada grupo social considera relevantes a efectos de su transmisión generacional ha sido una de las grandes cuestiones políticas de todos los tiempos y es hoy uno de los temas sociológicos más fascinantes. De alguna manera puede decirse que la identidad histórica de cada grupo social se mantiene viva en la medida en que acierta a inmunizar a las generaciones sucesivas contra modos de entender y manipular la realidad distintos a los propios del grupo» (p. 8).

En los momentos de transición, en las épocas de cambio, es natural que se produzcan, según este planteamiento, graves tensiones. Incluso circulará, por los distintos estamentos afectados, un dramatismo inevitable. Lo que está en juego es la supervivencia y autoconciencia de las grandes colectividades. Y conocer las fuerzas, los intereses, que desde la retaguardia y desde primera línea, amparan o combaten las distintas posiciones es una tarea que apremia y apasiona.

Moncada habla, en primer lugar, de los factores económicos y de sus relaciones con el desarrollo de la educación. «En régimen de mercado, mixto o de planificación central, la educación se entiende hoy como una industria que genera ri-

queza en forma de habilidades y capacitación humanas.

La sociedad industrial entiende la educación como un proceso de constitución y mejora del capital humano y acepta la necesidad de establecer y financiar un sector educativo responsable de tal proceso, en cuya virtud cada persona nacida es encarrilada hacia un puesto de trabajo del que se derivará su status social». Esto implica la concepción de la Universidad y de los Centros de enseñanza como factorías de transformación de donde los individuos salen pulimentados, dispuestos, con un acabado más o menos perfecto, para los distintos puestos que la sociedad necesita. El ideal humanista y «científico» pasa a ser una utopía inútil.

En segundo lugar, y dependiendo de lo anterior, aparece el problema de la influencia de la educación en la «movilidad social».

¿Incide realmente la educación en la modificación del status económico y social?

La respuesta de Moncada, aunque susceptible de revisión en varios aspectos concretos, por lo que respecta a la situación española, es tajante: «Una sociología de la escolaridad española no puede dejar de señalar la presencia de un descarrado componente utópico en las esperanzas maximalistas que nuestros políticos y pedagogos ponen en la eficacia niveladora de la educación. No sólo está probado lo contrario, que la escolaridad tradicional en España ha sido un mecanismo auxiliar en la reproducción del sistema socioeconómico, sino que en el tiempo transcurrido desde la Ley Villar hasta hoy la mayor atención pública, especialmente financiera, al tema está consolidando y no modificando ese fenómeno» (p. 75).

El resto de las cuestiones desarrolladas: El contenido de la educación, el lugar, procedimiento y protagonistas del suceso educativo, la institucionalización y el control, incluso la correspondencia de los distintos sistemas educativos, muestran la constante presencia de las múltiples fuerzas sociales que desde todas las esquinas acucian y fuerzan la labor educativa. Educar, desde estos análisis, no es, no ha sido nunca, una tarea circunscrita al reino autónomo, puro, autosuficiente, de la ciencia, del saber, de la cultura y de la civilización. Porque ciencia y saber, cultura y civilización no son campos independientes de la sociedad que los produce y que constantemente los maneja.

No debe olvidarse, sin embargo, que la interacción dialéctica sociedad - cultura, sociedad - individuo, se realiza en términos que muy bien pueden estar expresados en la tesis formulada por E. Fromm: «El hombre, en realidad, puede hacer casi todo o, tal vez mejor, el orden social puede hacer del hombre casi todo. El «casi» es importante. Si bien el orden social puede hacer cualquier cosa del hombre —hacerlo sufrir hambres, torturarlo, encarcelarlo, o sobrealimentarlo—, no puede hacerlo sin que se presenten ciertas consecuencias que emanan de las condiciones mismas de la existencia humana. Cuando se priva completamente al hombre de todo estímulo y placer, se vuelve incapaz de realizar tareas, principalmente toda tarea de pericia. Pero si no se lo priva tan absolutamente, tenderá a rebelarse si se hace de él un esclavo, a violentarse si la vida es demasiado aburrida, o a perder toda creatividad si se lo convierte en una máquina».

T.R.N.

FROMM, E.—La revolución de la esperanza. Hacia una tecnología humanizada.

Trad. esp. de D. J. Castillejo, Ed. F. de C. E., México, 1970.

El ser humano, en sus múltiples ocupaciones, en las actividades más diversas, suele estar equipado con algún modelo o prototipo, que convierte en medida de sí mismo y de los demás. Algunas veces puede tratarse sólo de un boceto, un ligero apunte, que traza los rasgos, características, gestos, modales o actitudes elementales que se consideran representativas de la condición de hombre. En todos los casos, quienes se ajustan a estos esquemas, son valerosos, nobles, interesantes, sabios, justos, etc. Los otros son puro desguace de vidas humanas, cacharros inútiles. Y esto que acontece con el hombre en general se agudiza en los docentes, en los dedicados a la enseñanza. Sea cual sea la especialidad científica que imparten, inconscientemente o conscientemente, manejan siempre e imponen ciertos modelos de conducta. Las clasificaciones y los juicios correspondientes pueden pronunciarse, en ocasiones, hasta llegar a rechazos o exaltaciones violentas.

En momentos de rápida evolución pocas cosas pueden ofrecerse como pauta o meta significativa. Incluso estas pocas cosas tienen, al menos en los sistemas vivenciales de la gran mayoría, un aire de dramática provisionalidad. En este campo se mueve la obra de Fromm intentando descubrir un poco de tierra firme sobre la que asentar nuestras vapuleadas existencias. Intenta dar respuesta a tres interrogantes harto conflictivos y problemáticos: ¿Dónde estamos ahora?, ¿qué significa ser hombre?, ¿cuáles son las perspectivas de futuro? Los análisis son realmente sugestivos. Las respuestas concretas adolecen, sin embargo, de las limitaciones impresionables de temas tan complejos.

El centro de las cuestiones gira en torno a la segunda pregunta. «El hombre, comenta Fromm, nace como una extravagancia de la naturaleza, siendo parte de ella y, no obstante, transcen-

diéndola. Tiene que encontrar principios de acción y de decisión que reemplacen los principios del instinto. *Tiene que buscar un marco de orientación* que le permita organizar una imagen congruente del mundo como una condición para obrar congruentemente. Tiene que luchar no sólo contra los peligros de la muerte, el hambre y el daño corporal, sino contra otro peligro específicamente humano: la locura. En otras palabras, no sólo tienen que protegerse contra el peligro de perder la vida, sino también contra el de perder la mente. El ser humano, nacido bajo las condiciones que estamos describiendo, enloquecería en verdad si no encontrara un marco de referencia que le permita en alguna forma sentirse en el mundo como en su hogar y eludir la experiencia del desamparo, desorientación y desarraigo absolutos» (p. 68).

La primera cuestión que se plantea, en consecuencia, es la búsqueda de estos «marcos de orientación», «marcos de referencia», que permitan al hombre vivir y desarrollarse de una forma equilibrada. Y una de las respuestas predominantes hasta ahora ha consistido en someterse a un guía, a un jefe fuerte, inquebrantable, que promete, programa y decide lo que ha de hacerse. Pero, así, sometido, el hombre puede fácilmente dejar de serlo para convertirse en un objeto manejable. Es necesario, por lo tanto, encontrar una alternativa que permita al hombre descubrir su verdadera grandeza. Esta alternativa, según la interpretación de Fromm, no puede ser otra que el contacto con la realidad y el progresivo aumento de la conciencia personal. «El proceso, escribe, de alcanzar una conciencia cada vez mayor no es más que el proceso de despertarse, de abrir los ojos y ver lo que se halla enfrente de nosotros. Ser consciente quiere decir suprimir las ilusiones y al mismo tiempo, en la medida en que esto se cumple, un proceso de liberación» (p. 71)

En segundo lugar, para comprender la condición humana, es necesario señalar que el hombre no sólo tiene necesidad de sobrevivir, sino, como lo califica Fromm, de trans - sobrevivir. Es decir, el conjunto de sus necesidades sobrepasa el nivel puramente biológico.

Actividad libre y espontánea, más allá del trabajo utilitario, y autoconservación, bajo una forma relativamente prefijada de actividad, constituyen los dos polos sobre los que el hombre se realiza (p. 76).

Sería conveniente, de acuerdo con esta duplicidad, indicar cuáles son las experiencias que podríamos considerar como típicamente humanas (p. 81). Fromm, desarrollando este planteamiento, menciona y describe las siguientes: La ternura, la compasión y la empatía, el interés (entendido como «la inclinación de la persona viva hacia todo lo vivo y lo que crece»), la responsabilidad, la identidad, la integridad, la vulnerabilidad, la trascendencia, la libertad, la esperanza, etc. El despliegue de estas experiencias se realiza enmarcado en sistemas de valores y normas cuyo auténtico sentido está en permitir el desenvolvimiento de las facultades específicas del hombre y de la vida humana (p. 94).

El cuadro, tal como ha sido presentado por Fromm, quizá sea incompleto, pero tiene el mérito de ponernos en disposición de comprender algunos de los peligros que afectan hoy a la humanidad. Si las sociedades se empeñan en ocultarlos o desfigurarlos, las consecuencias supondrán la destrucción parcial o total del hombre. «El año 2000 puede no ser la culminación rotunda y feliz de un período en que el hombre luchó por la libertad y la felicidad, sino el principio de una era en la que el hombre cese de ser humano y se transforme en una máquina sin sentimientos y sin ideas» (p. 37).

T. R. N.

PEREIRA RUA, M.^a NIEVES.—**Personalización y comunidad educativa.** Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Murcia, septiembre 1976, pp. 101.

Recoge la autora, en esta publicación, una serie de conferencias pronunciadas en el Centro COMUNIDAD EDUCATIVA MERICI, México. Todas estas conferencias tienen una unidad profunda y constituyen el desarrollo de una idea central, que va dando coherencia a los distintos aspectos y formas del proceso educativo. Esta idea central ha sido presentada en torno a la noción de persona. Lo que entendemos por persona humana condiciona, radical y absolutamente, lo que debemos entender por educación y enseñanza.

«La persona, ha escrito N. Pereira, el hombre, el ser racional, es alguien con una capacidad de ser lo que todavía no es. Es algo que se está continuamente construyendo y algo que nunca

está totalmente definido en el sentido de realizado, pues siempre hay un más allá. En esta precariedad del hombre, a cualquier nivel y a cualquier edad, en este sentirse la persona no completa, es en donde se va a justificar una tarea educativa. Por eso tiene razón de ser la educación y en ese «estar siendo» continuamente se justifica la educación permanente... La educación es algo permanente porque incide en esa permanencia de un «llegar a ser» de la persona» (p. 10).

Esta concepción del hombre como proyecto, como «quehacer», diría Ortega, asume y requiere la función educativa en cuanto ésta facilita, anima, fomenta y protege la autorrealización del individuo. De ahí el recurso a categorías como responsabilidad, respeto, libertad, iniciativa y

creatividad, formación social, que son, precisamente, los títulos con que se enuncian los distintos capítulos del trabajo comentado. Y, sobre todo, de esta concepción arranca el talante que anima estas páginas. Si el hombre es algo que ha de llegar a ser, arrancando de las raíces mismas de una naturaleza que tiene que crecer y fructificar, entonces no podemos hacerlo, configurarlo desde fuera de él mismo. «En nuestra situación didáctica no tenemos tanto que dar información, como dar libertad, ocasiones de crear; no se trata de dar, sino de crear ámbitos, situaciones, donde nos liberemos, donde creemos para llegar en definitiva a esas respuestas personales» (p. 76). O, dicho de otro modo, «no son tanto las técnicas las que hay que revisar, sino las actitudes que lleven a nuestros alumnos y a nosotros mismos con ellos a una búsqueda de algo más personal porque es más comunitario, de algo comunitario porque es más personal» (p. 25).

Quizá, lo que falta en estas páginas, puesto que la idea de que parten implica consecuencias tan amplias, sea una fundamentación crítica de la idea misma. Es decir, falta una fundamenta-

ción crítica de la noción de persona. Si partiésemos, por ejemplo, de la noción que formula Epicteto (Recuerda que tú no eres otra cosa que actor de un drama, el cual será breve o largo según la voluntad del poeta... Puesto que a ti sólo te corresponde el representar bien a la persona que se te destina, cualquiera que sea: corresponde a otro el elegirla»), o de la definición tan conocida de Boecio («Persona es la sustancia individual de naturaleza racional»), o de la de Wolff («La persona es el ente que conserva la memoria de sí»), ...las conclusiones, en el orden educativo, serían, en cada caso, totalmente distintas. ¿Por qué, entonces concebir al hombre como autodesarrollo en vez de concebirlo como heterodesarrollo? ¿Por qué concebirlo como proyecto en lugar de concebirlo como proyectado? Y tantos otros interrogantes que podrían ir fijando algunas de las opciones en torno a las cuales se ha presentado, o se puede presentar, la noción de persona. De este modo, pienso, se evitaría parte del aparato exhortativo transformándolo en enunciados claros y previamente contrastados.

T. R. N.

DÍAZ-CASTAÑÓN, CARMEN: «Literatura asturiana en bable». Ayalga Ediciones. Salinas. Asturias, 1976. 200 pp.

En la bibliografía consagrada a temas asturianos se dejaba sentir la necesidad de una obra que se ocupara de esa literatura dispersa y ya relativamente extensa que utiliza el bable como medio de expresión. Aunque esta obra, por título, podría abarcar toda la producción literaria en el habla vernácula asturiana, se ocupa casi exclusivamente (como es habitual en este tipo de libros) de la literatura originariamente escrita, la que podríamos llamar cultura.

En una interesante y polémica INTRODUCCIÓN, la doctora Díaz - Castañón pasa revista a las opiniones que sobre el habla autóctona asturiana han vertido los principales autores de antologías de literatura bable, otros escritores y estudiosos de asuntos regionales y también refleja las suyas propias.

En su exposición, a lo largo de la obra, adopta el sistema de la ordenación cronológica aproximada de los autores, agrupándola en cuatro secciones, correspondientes al siglo XVII, XVIII, XIX y XX, seguidas de un breve apartado FINAL.

Después de una rápida referencia a los primeros documentos escritos en el habla asturiana y a la literatura de tradición oral, se inicia la sección correspondiente al siglo XVII, que se ocupa exclusivamente del primer poeta bable de nombre conocido, Antonio González Reguera. A través de fragmentos de sus obras, cuidadosamente seleccionadas, la doctora Díaz - Castañón va descubriendo las características de la interesante producción de este poeta (procedimiento que aplicará a muchos de los autores estudia-

dos). En la sección dedicada al siglo XVIII, se destaca la especial preocupación sociológica existente en los escritores estudiados y en varias composiciones de tipo popular; por su mayor extensión, sobresalen los estudios dedicados a Balvidares, Josefa Jovellanos y González Villar. La importante figura de José Caveda abre la sección correspondiente al siglo XIX; otros seis autores son objeto de estudio, destacando el referente a Teodoro Cuesta.

La amplia nómina de autores que han florecido o florecen en nuestro siglo (se incluyen unos cuarenta) ha permitido a la doctora Díaz - Castañón considerar, por separado, varios sectores: A) *Poesía*: más de veinte escritores son estudiados, con mayor o menor amplitud; la producción de «Pin de Pría», de «Marcos del Torniello» y de Matías Conde es objeto de los estudios más detenidos y se recogen interesantes opiniones de González Prieto, Conde y Sarandeses sobre el bable y su literatura. B) *El Teatro asturiano*: Después de referirse a las ideas y proyectos de J. Francés en torno al teatro regional, estudia la obra de once autores. C) *La prosa*: En este sector, el menos cultivado, se examina brevemente la producción de más relieve. D) *El «comic»*: Se considera, de una forma escueta, la producción existente en este nuevo género, dedicando a la obra de Alfonso Iglesias un mayor espacio.

La profusión de textos literarios recogidos a lo largo de este libro cumple, a nuestro modo de ver, varias y valiosas funciones: ponen a los lectores en contacto directo con muestras muy representativas de la literatura bable; hacen posi-

ble que aquellos, guiados por la hábil mano de la doctora Díaz - Castañón, perciban o descubran las características más relevantes de los autores estudiados; dan ocasión de mostrar relaciones diversas (dentro de la literatura bable y de ésta con la castellana); permiten realizar comentarios oportunos y variadas observaciones de tipo estilístico; y, por último, encaminan a los lectores hacia la realización de una valoración personal. Por esta razón, probablemente, y «porque éste no es un libro de crítica», la doctora Díaz - Castañón no ha prodigado los juicios de valor.

De verdadera utilidad, puede resultar este libro, en los centros docentes (de E.G.B., Bachille-

rato y F. Profesional) de la región asturiana que deseen iniciar a sus alumnos en el conocimiento y valoración de la literatura bable, principalmente en dos aspectos: 1.º, proporcionando al profesorado una visión de conjunto de este asunto, una variada serie de datos valiosos y una amplia orientación bibliográfica; y 2.º, poniendo a disposición de este profesorado una larga muestra selectiva de textos del habla vernácula, entre los cuales se encuentran bastantes aptos para servir de base a múltiples ejercicios didácticos.

M. BLAZQUEZ FABIAN

ROBERT G. OWENS: «La escuela como organización: tipos de conducta y práctica organizativa». Santillana, 357 págs.

En el estudio de la problemática de la Administración y Organización, cabe destacar, según es sabido, tres períodos con cierta sustantividad, que sucesivamente han venido ampliando y transformando las bases de la fundamentación teórica de aquellas disciplinas. El período «taylorista», «clásico» o «burocrático» (desde 1910 a 1935), en el que la administración y organización educativas se conciben como «empresas educativas», cuya meta es ante todo la «eficacia», el «rendimiento»; durante este período el diseño organizativo de las empresas se trasvasa en aras de este rendimiento a las estructuras orgánicas de las instituciones educativas; el período «grupal» o de las «relaciones humanas», cuya iniciación se atribuye a los trabajos de Elton Mayo, Roethlisberger y Dickson en la Western Electric (tiene su apoyo entre los años 1935 y 1950; y el más reciente, a partir de los años 50, que destaca la importancia del «enfoque conductual» de los miembros de las organizaciones, como consecuencia de las aportaciones que a la teoría de la organización han hecho los cultivadores de las ciencias de la conducta, es decir de la psicología, la antropología, la sociología y la ciencia política, principalmente. La obra de Robert Owens se inscribe en esta última línea. Partiendo del supuesto de que exista un estrecho paralelismo entre la teoría y práctica de la organización en general y la organización escolar, intenta llamar la atención sobre la posible incidencia en el campo de esta última de diversas especulaciones e investigaciones americanas llevadas a cabo en campo de los negocios, de la administración pública y militar, y que el autor ha seleccionado entre un abundante repertorio bibliográfico y documental.

La tesis central del libro es que el conjunto de conocimientos sobre conducta organizacional o conducta de los individuos y de los grupos en la organización, puede ser útil para «nueva» concepción y práctica de la organización escolar.

Esta consideración de los aspectos conductuales de la organización aplicados al ámbito escolar, se hace en torno a algunos aspectos funcio-

nales básicos, tales como: el mecanismo de adopción de decisiones en un Centro, el liderazgo, el cambio en el marco organizativo, el clima de la organización y los «estilos organizativos» que comportan una mayor eficacia. Bajo estos epígrafes se analizan otras cuestiones que tienen un interés metodológico para una mejor comprensión de los mismos. Desde esta perspectiva metodológica destacan como más valiosos en su aplicación escolar los análisis de las teorías conductuales de la motivación (de Maslow, Mc Gregor y Herzberg); el estudio de teoría de los sistemas sociales (especialmente los modelos propuestos por Getzels y Cuba, Griffiths y Etzione, en contraste con la concepción burocrática weberiana), la interpretación de la teoría de los roles individuales y funcionales dentro del grupo (sobre todo las tesis de Kenneth Benne, Paul Heats y Warren Dennis) y, finalmente, las observaciones sobre las resistencias al cambio de las organizaciones escolares en contraste con la sensibilidad a las innovaciones que acusan otros sectores en América (el de la medicina y la agricultura), con los que suelen a veces ser comparadas unas y otras organizaciones (sobre todo en aspectos tales como la infraestructura científica, «agentes de cambio», e incentivos a la innovación).

Cada uno de los diez capítulos de que consta la obra, presenta una estructura bien definida: junto a la exposición de ideas y teorías generales de actualidad sobre el papel de las relaciones interpersonales en las rúbricas que encabezan los capítulos, se sugieren posibles implicaciones de esas ideas generales en la teoría y práctica de la organización escolar, sintetizándose el pensamiento de cada capítulo en una resumida exposición a modo de síntesis.

La obra está pensada básicamente para directores, supervisores escolares, y en general para cuantas personas tengan alguna responsabilidad, a nivel práctico, en la Administración y Organización educativas.

R. M. R.

IGRAFO

Fuertes Acevedo, 62 - OVIEDO

PAPELERIA Y MATERIAL DE OFICINA



**Especialistas en:
MATERIAL DIDACTICO
BELLAS ARTES
PLASTICA**

NORMATIVA LEGAL

ENSEÑANZA MEDIA

ORDEN de 16 de noviembre de 1976, por la que se establece provisionalmente las cátedras y agregaduras de los Institutos Nacionales de Bachillerato.

Artículo 1.º En los Institutos Nacionales de Bachillerato, salvo lo dispuesto en la disposición transitoria número 2, existirán, de conformidad con el vigente plan de estudios, cátedras de las siguientes disciplinas: «Ciencias naturales», «Dibujo», «Filosofía», «Física y Química», «Francés», «Geografía e Historia», «Griego», «Inglés», «Latín», «Lengua española y Literatura» y «Matemáticas».

Art. 2.º En los Institutos Nacionales de Bachillerato existirán las agregaduras que se indican en el anexo número I, cifras que tendrán el carácter de máximas. A estos efectos, los Institutos quedan clasificados conforme al anexo número II.

Art. 3.º Las cátedras de «Alemán», «Árabe literal», «Historia y Cultura islámica», «Italiano», y «Portugués», y las agregaduras de «Alemán» e «Italiano», existentes en los extinguidos Institutos Nacionales de Enseñanza Media, en virtud de convenios internacionales suscritos por el Estado español, se mantendrán en los Institutos Nacionales de Bachillerato en que aquéllos se hayan transformado.

DISPOSICIONES TRANSITORIAS

Primera. 1. En los supuestos en que las normas aplicables a los extinguidos Institutos Nacionales de Enseñanza Media establecieran la existencia de cátedras duplicadas, se declara amortizada una de ellas. Si las dos estuvieran provistas, quedará una amortizada con ocasión de la primera vacante.

2. En el caso de agregaduras duplicadas, se amortizará una de ellas con arreglo al procedimiento anterior, siempre que la plantilla del Centro correspondiente fije como dotación una sola agregadura.

Segunda. En los Institutos Nacionales de Bachillerato clasificados como de módulo transitorio en el anexo II, existirán las cátedras correspondientes a las disciplinas de «Física y Química», «Geografía e Historia», «Lengua española y Literatura» y «Matemáticas». El resto del profesorado se fijará para cada curso académico por la Dirección General de Personal, en atención a las necesidades del Centro, teniendo en cuenta, en todo caso, lo establecido en el artículo 1.º de esta Orden y el límite máximo previsto para los Institutos clasificados en el módulo I del anexo I.

Tercera. Cuando las necesidades docentes en función de los alumnos matriculados en cada Centro así lo aconsejen, las Delegaciones Provinciales del Departamento podrán proponer, antes del 15 de noviembre en cada año, la modificación de los módulos que se establecen en esta Orden, siempre que no afecten a puestos que hayan sido provistos mediante oposición, concurso o concurso-oposición.

A estas propuestas se acomodarán los correspondientes nombramientos de profesorado.

ANEXO I

Plantilla del Cuerpo de Profesores Agregados en los diferentes módulos de los Institutos Nacionales de Bachillerato

Disciplinas	Módulo	Módulo	Módulo	Módulo	Módulo
	V	IV	III	II	I
«Lengua española»	8	6	4	3	2
«Geografía e Historia»	6	4	3	2	1
«Filosofía»	5	3	2	1	
«Latín»	2	1	1	1	
«Griego»	2	1	1		
«Inglés»	5	5	3	2	1
«Francés»	4	4	3	2	1
«Matemáticas»	8	5	4	3	2
«Física y Química»	5	4	3	2	1
«Ciencias naturales»	3	2	2	1	1
«Dibujo»	2	1	1	1	
Total	50	36	27	18	9

ANEXO II

Clasificación en módulos de los Institutos Nacionales de Bachillerato

León	Nombre del Instituto Nacional de Bachillerato	Módulo
León	«Padre Isla»	V
León	«Juan del Enzina»	III
León	«Legión VII»	II
León	Número 1	II
León	«Ordóño II»	III
Astorga	«Obispo Mérida»	II
Bembibre	De Bembibre	I
Cacabelos	De Cacabelos	I
Carrizo	«Santa María Carrizo»	I
Cistierna	De Cistierna	M. T.
Fabero	De Fabero	II
La Bañeza	De La Bañeza	I
La Robla	«Ramiro II»	I
Ponferrada	«Alvaro de Mendaña»	IV
Ponferrada	«Gil y Carrasco»	III
S. M.ª del Páramo	De Santa María del Páramo	I
Valderas	«Octavio Andrés»	I
Valencia de don Juan	«Fernando I»	M. T.
Veguellina	De Veguellina	I
Villablino	De Villablino	I
Villafranca del B.	De Villafranca del Bierzo	M. T.
Villarejo de Orbigo	De Villarejo de Orbigo	I

OVIEDO

Oviedo	Femenino	V
Oviedo	«Alfonso II», masculino	V
Oviedo - Ventan.	«P. de Ayala», mixto, núm. 2	III
Oviedo - S. Lázaro	«Leopoldo Alas», mixto, núm. 1	II
Alier	«Moreda»	I
Avilés	«Menéndez Pidal»	V
Avilés	«Carreño Miranda»	IV
Avilés	«Virgen de la Luz»	III
Cangas de Onís	«Rey Pelayo»	I
Cangas de Narcea	De Cangas de Narcea	I
Castrillón	«Salinas»	I
Carreño	«Candás»	M. T.
Gijón	«Jovellanos»	IV
Gijón	«Doña Jimena»	IV
Gijón	«Padre Feijóo»	III
Gijón	«Calderón de la Barca»	IV
Gozón	«Luanco»	I
Grado	De Grado	I
Lena	«Pola de Lena»	M. T.
Llanes	De Llanes	I
Luarca	«Severo Ochoa»	I
Mieres	«Bernaldo de Quirós»	II
Mieres	«Turón»	I
Piloña	«Infiesto»	I
Pola de Lav.	De Pola de Laviana	I
Pola de Siero	De Pola de Siero	II
Pravia	De Pravia	I
Salas	De Salas	I
Sama de Langreo	«Jerónimo González»	V
S. M. del Rey Aurelio	«Sotroñido»	I
S. M. del Rey Aurelio	«Virgen de Covadonga-Entrego»	I
Siero	«Lugones»	I
Tapia de Casariego	De Tapia de Casariego	I
Tineo	De Tineo	M. T.
Villaviciosa	De Villaviciosa	I