

SECCIONES:



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



2.-EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES recoge programaciones y ensayos de carácter práctico y, en general, todo trabajo que refleje la aplicación de técnicas de investigación a los diversos campos de la temática educativa.



3.-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.



4.-DOCUMENTACION inserta textos normativos, bibliografías temáticas, recensiones 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 DOMINGO 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

JUNIO, 1978. N.º 22

ESTUDIOS

Integración del conocimiento científico, por Rogelio Medina	4
La orientación de los Institutos Nacionales de Bachillerato, por Antonio García Correa ..	11
Componentes motivacionales de la enseñanza, por Juan M. Escudero Muñoz	17

EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES

Indicadores dinámicos del proceso y rendimiento, por José M.ª Casielles Aguadé	26
Una experiencia didáctica en Ciencias Naturales, por Luis Berrián y Francisco Mexia	30
Comentarios a la enseñanza del Lenguaje, por Angela Aguilera	33
Aproximación empírica a la teoría, por Mario de Miguel	36

INFORMACION

Actividades del ICE	46
Actividades de otros centros	49

DOCUMENTACION

Bibliografía de Filosofía (continuación), por Teófilo Rodríguez Neira	51
Recensiones	58
Normativa legal	64

ADVERTENCIA

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



INTEGRACION DEL CONOCIMIENTO CIENTIFICO DE LA EDUCACION EN LA PRAXIS POLITICO-EDUCATIVA

ROGELIO MEDINA RUBIO
Director Adjunto del I.C.E.

1. HACIA UNA CONVERGENCIA DEL CONOCIMIENTO CIENTIFICO DE LA EDUCACION EN LA RACIONA- LIZACION DE LAS DECISIONES POLITICO-EDUCATIVAS

Uno de los hechos de experiencia actualmente constatables en el campo de la política educativa —sobre todo en los países más desarrollados industrialmente— es el de que, a medida que los Estados van tomando progresiva conciencia de la necesidad de intervenir en el curso de los problemas educativos, crece en ellos la preocupación, no sólo por fundamentar en normas de derecho el proceso de adopción de decisiones, en evitación de arbitrariedades y abusos de poder, sino también por comprender y explicar los conteni-

dos de esas decisiones; a través de un aprovechamiento racional de los avances que el complejo abanico de las ciencias relacionadas con la educación puedan ofrecer, a fin de reducir los riesgos de cualquier improvisación en sus resultados. Ante la complejidad y magnitud de los problemas educacionales, los políticos sensatos, a la hora de tomar decisiones sobre ellos, se ven desbordados en sus clásicos y autosuficientes recursos intuitivos, y sienten la necesidad de obtener informaciones más rigurosas y fundadas en la diagnosis de los problemas que tienen planteados, alternativas y consecuencias previsibles de su solución. Son tan variados, numerosos y complicados los problemas relacionados con la educación en las sociedades pluralistas de hoy, que, aun para la simple formulación de la problemática intuida por el político, (ya no digamos para su diagnosis y solución) necesita éste el asesoramiento científico de los expertos.

2. FACTORES SOCIO-POLITICOS QUE ESTIMULAN POSITIVAMENTE ESA CONVERGENCIA

Varios fenómenos socio-políticos están acelerando, a mi juicio, ese movimiento de convergencias entre los científicos de la educación y los responsables de la organización de los sistemas educativos. Entre esos fenómenos sociológicos destacamos los siguientes: la creciente burocratización de los sistemas educativos; la complejidad de la educación en las sociedades democráticas, y la toma progresiva de conciencia de la profunda interrelación de los procesos educativos y de los procesos político-sociales.

2.1. La creciente burocratización de los sistemas educativos

A impulsos de nuevas concepciones políticas, el Estado ha pasado de abstencionista pasivo a intervenir eficaz y constructivamente en casi todos los órdenes de la vida social, asumiendo gigantescas competencias en lo educativo que ya no puede acumular a sus

viejas estructuras político-administrativas del principio de «laissez-faire». Como réplica a formas históricas de vida comunitaria, en que todo se confiaba al libre desarrollo orgánico de las comunidades naturales y de las fuerzas sociales, el Estado contemporáneo es el protagonista de las aspiraciones sociales en educación, bien que con la necesaria actitud de apertura, para no incurrir en graves monopolios, hacia actuaciones alternativas en lo educativo por parte de las comunidades sociales (1).

«Al estado actual le incumbe la dirección democrática de las fuerzas sociales. Sin la planificación de la industria y la agricultura; sin la orientación de los estudiantes hacia profesiones de que haya necesidad social, sin un meditado plan de enseñanza en función de la reforma proyectada de la sociedad, plan realizado y presidido por el Estado, no es posible la coordinación y racionalización de los esfuerzos personales por bien intencionados que éstos sean» (2).

Ante ese enfoque más dinámico e «interventor» del Estado en la educación, éste necesita incorporar ideas, técnicas y formas de organización actualizadas sobre el modo de coordinar, dirigir e integrar eficazmente la educación en los procesos sociales, así como para garantizar una ordenada «planificación para la libertad» social, en palabras de K. Mannheim, que la salvaguarde como atributo esencial de toda vida comunitaria.

2.2. La complejidad de la educación en las sociedades democráticas

El enfoque pluralista de la educación en las sociedades democráticas, con sus numerosas variantes en las concepciones y formas de estructuración de las acciones educativas; y la situación inevitable en que se encuentran los Estados de derecho en las sociedades democráticas de encauzar y armonizar esa diversidad de manifestaciones en lo educativo, con la libertad, justicia, bienestar social y rentabilidad

de unas inversiones cada día más cuantiosas, demandan también un creciente interés y capacidad para racionalizar los distintos aspectos, relaciones objetivas y tendencias fundamentales de los problemas educativos. Y a medida que aumenta y se diferencia el grado de estructuración social, y se extiende y complique el campo de acción de la política educacional, más claramente se advierte la significación del saber objetivo, científico de lo educativo con todas sus implicaciones y efectos.

2.3. La progresiva toma de conciencia de la interrelación de los procesos educativos y de los procesos político-sociales

Por la misma dinámica de los hechos, hoy no cabe en el político una visión sectorial y compartimentada de la vida social en la que influye. Las repercusiones sociales y educativas de las medidas que adopte en cada uno de esos sectores, dada la interrelación entre ambos procesos, no se lo permiten. Ha de ser capaz de una comprensión planificadora global de los procesos educativos y sociales, desde la que ha de calcular y ha de prever, con una metodología lo más sólida posible, los efectos inducidos a largo plazo como resultado de las medidas consecuentes que adopte. Si, por esa interrelación de lo social y lo educativo, la actividad del profesor o del administrador de la educación se considera hoy como una «praxis social», de modo que, un conocimiento reflejo y sistemático del conjunto de los fenómenos sociales actuales, se considera necesario para el desarrollo de actividades que suponen un influjo en la dinámica de la vida social, en el político, se eleva a categoría de primera necesidad la orientación científica de las acciones sociales o educa-

(1) Medina Rubio, R.: «El Estado y su derecho a la organización administrativa de la Educación». Bordón. N.º 202. Marzo-abril, 1974.

(2) Aranguren, J. L.: «Ética y Política». Pág. 263.

tivas que emprenda (3). Cuestiones fundamentales en política educativa como: qué valores y aptitudes morales ha de desarrollar la educación; qué autonomía o jerarquía conviene a los valores culturales frente a los políticos o económicos; qué estructura y movilidad interesa al sistema educativo en un momento dado; qué principios organizativos ha de tener el sistema educativo..., están condicionados por un conocimiento de las metas sociales que la política general se proponga y de los valores y características de la educación.

3. CONSIDERACIONES EPISTEMOLÓGICAS QUE LA REDUCEN O MARGINAN

Consideraciones epistemológicas coadyuvan, por otra parte, a reducir o marginar la necesaria racionalización de las relaciones entre la ciencia y la actividad político-educativa. Entre ellas podríamos destacar dos: La naturaleza eminentemente pragmática de la actividad del político, y la negación sistemática de rango científico a los saberes de la educación, ante una actitud reduccionista o ideológica de la «ciencia» que circunscribe ésta a las modelizaciones cuantitativo-experimentales. Otras disfunciones internas, no menos decisivas en la vida política, relacionadas con la «libertad del político», ausencias de control, sometimiento de la administración a la política, etc., han sido ya expuestas en otra ocasión (4).

3.1. La naturaleza esencialmente pragmática de la actividad del político de la educación.

La política educativa, en cualquiera de sus diversos significados, tiene el sentido de un saber esencialmente orientado a la acción. Ya se entienda la política como sinónima de la «policy» anglosajona, en cuanto conjunto de medidas o programas que hacen viable el logro de unos objetivos educativos, prescindiendo de toda referencia al poder, como elemento esencial de la política; ya se la considere en un sen-

tido más amplio y generalizado, como actividad dotada de poder, tendente a seleccionar finalidades educativas y adoptar los medios precisos para su consecución; o bien, en la acepción más usual y restringida que identifica política educativa con política educativa estatal (o conjunto de acciones del Estado, dotadas de poder legitimado, encaminadas a organizar y orientar el cumplimiento de unos valores u objetivos sociales de educación), la política educativa es antes que nada un tipo de «saber práctico». O si se quiere una *praxis*, en el sentido de actividad causada y derivada de un «saber teórico», regulada y valorada por ese saber (5), aunque su razón de ser o término, se integra en el campo de lo *agibile* o del *obrar* sobre conductas humanas libres, que son las que dan a esa actividad toda su grandeza y especificidad (6).

Por esta naturaleza de «saber práctico» que es la política, la actividad del político de la educación ha de tener necesariamente una componente mixta de elementos de ciencia, técnica, «saber práctico» y hasta de «artes útiles»; de «inteligencia ordenadora», pero también de «ingeniería práctica». Por un lado, el político necesita comprender la compleja realidad educativa y

(3) Mayntz, R.: «Sociología de la organización». Alianza Editorial. N.º 26. 1977. Págs. 16 y ss.

(4) Medina Rubio, R.: «La función administrativa en la educación». Bordón. N.º 203. 1974.

(5) Ya Escoto había definido la *praxis* como: «El acto de otra potencia distinta del entendimiento, posterior a un conocimiento intelectual y apto para ser ejecutado conforme a la recta razón, de donde recibe la consideración de recto». «Recta ordenación de las cosas a la acción», que decía Santo Tomás.

(6) Distinta es la idea de *praxis* en el dominio de lo *factible* o del *hacer*, orientada a la mera producción eficaz de cosas o efectos externos al hombre. Es la *praxis* a que se refiere la «técnica» usualmente, o conjunto de normas encaminadas a la producción eficaz de algo. Sobre los distintos tipos de *praxis*, Gredt: «Cursus philosophicus». I. Herder. Pág. 183. En cuanto a la distinción hecha de la *praxis*, como simple *hacer* distinta del *obrar*, son esclarecedoras las líneas que dedica al tema Maritain, en «Arte y Escolástica». La Espiga de Oro. B. Aires. 1945. Págs. 7 y ss.

sus interconexiones, tal como se dan en el orden lógico, desinteresado, objetivo e impersonal que es propio de la ciencia. Pero por otro, el político tiene mucho que ver con la utilidad de sus acciones, con los juicios de valor y con las reglas y usos del comportamiento humano, de modo que en ocasiones ha de admitir como normal (aun con sorpresa para el científico), la quiebra del orden lógico de las proposiciones científicas, en aras de un orden pragmático, según los propósitos que trata de lograr, donde ya las aportaciones de la ciencia no pueden tener poder absoluto, sino que han de verse suplementadas por la intuición, habilidad y experiencias propias de quien posee el arte de gobernar y el sentido de la adaptación a situaciones concretas, peculiares y diferenciadas.

Por este sentido pragmático, tampoco el político de la educación puede olvidar que sus acciones han de inscribirse de un modo coherente en la acción política general del Estado. De manera que determinados esquemas que el científico le ofrece, pueden ser incompatibles con los de una política de signo contrario (7). Ello puede justificar las cautelas y prevenciones, en nombre de la realidad y de la limitación de recursos disponibles, del práctico de la política educativa hacia la monopolización de su sector por científicos o técnicos de la educación («el problema de la teoría», de Griffiths); pero no la marginación de los mismos o la reducción de la necesaria aportación de la ciencia en la regulación de la *praxis* política, punto de partida y criterio fundamental para valorar sus resultados.

Problema de solución equilibrada difícil es éste de precisar el marco de actuación del experto, que avala soluciones tecnocráticas eficaces a los problemas educativos basadas en razones científicas, y el de la participación del político y de la propia sociedad interesada en la educación, que esgrimen razones prácticas y de derecho natural (8).

3.2. Negación de rango epistemológico a los saberes sobre la educación.

La educación, como fenómeno observable positivamente en la vida comunitaria, se viene considerando todavía por muchos sociólogos y políticos como una dimensión de lo social sin consistencia específica, diluida en los hechos sociales, y como tal englobada, en el mejor de los casos, con entidad apéndice, en los estudios de las ciencias sociales descriptivas o normativas.

Incluso entre los mismos cultivadores de las ciencias de la educación, con frecuencia se niega a lo educativo rango científico, por una actitud reduccionista o ideológica de la «ciencia» y de lo «científico», que sólo estima que son merecedoras de ese rango las «ciencias» que se sirven de formas de observación y de modelizaciones restringidas a lo sensorialmente perceptible, propias de las disciplinas físico-matemáticas. No faltan investigadores de la educación que en la misma línea inmovilista anterior, incurren en el *paralogismo* o sofisma, en virtud del cual confunden la noción genérica de ciencia con una especie particular de ella, que es considerada «patrón científico» (ciencias físicas), juzgando como científico cualquier estudio sobre lo educativo que no sea experimental, cuantificado, susceptible de verificación sensorial, modelizable algorítmicamente y capaz de una sistematización lineal o unidimensional al modo de las ciencias físico-matemáticas. La educación sería entonces campo propio del ensayismo y de «literaturas» metafísicas y acientíficas.

(7) La «controversia de los juicios de valor» entre el científico y el político es una de las más apasionadas en la sociología pedagógica actual. Sobre ella, Kaplan, A.: «The conduct of inquiry». Chandler Publishing. Co. 1964; y Nagel, E.: «The structure of science». Hancourt. New York. 1961.

(8) Meynaud: «La tecnocracia, mito o realidad». Madrid, 1967.

Sin embargo, del mismo seno del fenómeno educativo, y en un intento de conocer y explicar más profundamente su naturaleza, y aun antes de que se constituya una Sociología como ciencia positiva de lo social, con autonomía y rango propios, está surgiendo un vasto conjunto ordenado de saberes «regionales» o sectoriales (ciencias de la educación) que versan sobre la misma realidad positivada de la educación, pero que se distinguen por la diversidad de puntos de vista u objetos formales diferentes («objeto formal quod») desde el que contemplan la educación; o, de un modo más radical y decisivo, por los diversos instrumentos o métodos utilizados para la obtención de esos particulares conocimientos («objeto formal quo»). La investigación científica, tanto en el campo de las ciencias de la educación puramente «descriptivas», «explicativas» o procesuales del fenómeno educativo, como en el de «aplicadas», «normativas» o centradas en el *cómo debe ser* de la educación, está evidenciando que, pese a las innegables complicaciones de lo educativo, como todo lo que es humano, pueden lograrse conocimientos tan ciertos, positivados, fiables, metódicos y formalizados sistemáticamente, como los de cualquier ciencia físico-matemática; recurriendo a vías *propias* de observación, más amplias que las restrictivas de aquel tipo de ciencia, y a modelizaciones no solamente cuánticas o matriciales como las de la física o matemática, sino de mayor polimorfismo y de no menor validez y grado de formalización científica (9).

4. «MODELOS DE ASESORAMIENTO» A LOS CENTROS DE DECISION

El problema de cómo instrumentar no ya la «participación social» en la toma de decisiones en las sociedades democráticas modernas, sino el asesoramiento técnico a los centros decisivos preocupa hoy a los Estados. En Estados Unidos, numerosos *Scientific Agencies*, e Institutos de investigación,

se están ocupando del problema; Alemania también ha creado comisiones al servicio del Gobierno para estudios similares.

Desde un punto de vista operativo, e intentando abordar con objetividad científica el problema metodológico de cómo racionalizar las relaciones ciencias-«praxis» político-educativa, cabe deducir, de los trabajos de investigación de centros dedicados al estudio especializado del tema, tres orientaciones actuales, formas o modelos concretos de colaboración científica, generalizados en el plano social, con evidente aplicación en el campo educativo. Siguiendo la clasificación de Habermas (10), estas tendencias o modelos son:

1.º El *modelo tradicional* o de neta separación conceptual ciencia-«praxis» política.

2.º El *modelo tecnocrático*.

3.º El *modelo pragmático o integracionista*.

Las diferencias entre los tres modelos radican en sus respuestas específicas a estos interrogantes:

a) Qué papel corresponde al científico en la formulación de los objetivos o directrices para la acción en un programa de acción política.

b) Qué marco de libertad corresponde al político en la selección de los instrumentos de dominio técnico que han de aplicarse a la satisfacción de los objetivos.

c) Las alternativas técnicas, ¿han de estar fundadas en los juicios de valor

(9) Sobre la amplitud de las vías de observación, clasificación de modelos y su aplicación a las Ciencias humanas, Cencillo, L. «El hombre, noción científica». Pirámide. Madrid, 1978. Págs. 19 y ss.; Carnap, R.: «Introduction to symbolic logic and its application». New York, 1958, y Freudenthal: «The concept and the role of the model in Mathematics and the natural and social sciences». Dordrecht. Holland, 1961.

(10) Habermas: «Technik und Wissenschaft als Ideologie». Frankfurt. 1968. Pág. 121. Cit. por Recio Figueras: «Metodología de las Ciencias Sociales». Revista de la Opinión Pública, n.º 34. 1973.

del político o en una eficacia real y coherencia interna para el logro de los objetivos propuestos?

4.1. El modelo tradicional o de neta separación conceptual ciencia-«praxis» política

Este modelo, aún muy generalizado, es esencialmente pesimista en cuanto a las posibilidades de una profunda interacción entre expertos y agentes decisivos, dada la distinta naturaleza de sus respectivos campos de trabajo. Se basa en la neta separación entre el cometido de la ciencia y el de la política. La ciencia, en sí, según la concepción neopositivista afín con este modelo, ha de mantenerse en un plano aséptico, limitándose tan sólo: a ofrecer informaciones sobre los problemas; a valorar medios para el logro de unas metas; a enriquecer puntos de vista del político; a potenciar sus posibilidades de control; a reducir el margen de probabilidad o de azar en sus decisiones; a programar alternativas plurales de acción ante problemas concretos, ...; pero sin dictaminar nada sobre la fijación de unos objetivos, pues ni siquiera está legitimado para inclinar al político a la alternativa de la acción más conveniente o eficaz para su logro.

Este modelo se basa, por principio, en una amplia libertad del político en sus determinaciones, por cuanto éstas suponen un compromiso de intereses sociales concurrentes que a él corresponde arbitrar, sin que puedan jamás ser legítimamente racionalizadas sus decisiones porque los conocimientos científicos y los valores y necesidades educativas de una determinada sociedad, en un momento histórico dado, no se superponen ni guardan una correspondencia exacta (11).

Dentro del carácter atípico y personalista que ofrecen los cauces de asesoramiento técnico en la política educativa española, si algún modelo podría caracterizarla es éste, de corte «decisionístico» que estamos comentando. Aunque propiamente, a excep-

ción del concurso que prestan algunos cuerpos técnicos especializados o el personal de algún experto, los órganos asesores técnicos son básicamente órganos de *representación social*. Así, el Consejo Nacional de Educación, «organismo consultivo de más alta competencia técnica», ha pasado a convertirse en órgano *representativo* de los organismos, entidades y sectores vinculados directamente a la educación o relacionados con sus problemas». Y los demás órganos centrales consultivos, con vocación de asesoría técnica, tienen también un carácter de participación social o institucional en las decisiones políticas (12).

4.1. El modelo tecnocrático

Es defendido en amplios sectores teóricos que participan del optimismo de una «civilización científica», en la que los resultados de la ciencia y de la técnica reducirán cada día más la discrecionalidad política, mediante una eficacia controlada en la objetivación de los problemas y en la diversidad de soluciones posibles. Este modelo asigna un papel decisivo, y en aumento, a la «inteligencia científica», que, de acuerdo con la naturaleza de los fenómenos, aplica a la solución de los problemas políticos concretos las soluciones objetivas y técnicas que la ciencia ofrece. El político es un simple realizador de las normas racionales de

(11) Este modelo corresponde a la separación general ya clásica entre ciencia y política defendida por Max Weber: «El político y el científico». Alianza Editorial. Madrid, 1967. Sobre el tema también Talcott Parsons: «Evaluation et objetivité dans les domaines des sciences sociales: une interprétation des travaux de M. Weber». R.I.C. N.º 1. 1965.

Una sistematización del modelo puede verse en Millikam: «The Human Meaning of the Social Sciences». The World Publishing Company. 1959.

(12) En relación con el carácter y composición de los órganos centrales consultivos en materia educativa, Medina Rubio, R.: «Organización de la Administración educativa española». Anaya. Salamanca, 1977.

la ciencia y su fin es garantizar la máxima eficacia de los instrumentos técnicos que se le ofrecen. El ámbito de la decisión política, como mal menor necesario, se verá reducido a medida que los logros de la investigación científica penetren de un modo clarificador en el dominio de la oscuridad acientífica en que actualmente se mueve el político. Sólo serán «relevantes» las decisiones de éste, en la medida que las imperfecciones de la ciencia o de la técnica permitan áreas todavía ignoradas o acusen discrepancias en sus resultados.

MODELO PRAGMATICO O INTEGRACIONISTA

Es el modelo más realista y el que va adquiriendo más generalización en las sociedades industrialmente desarrolladas (13). Se encuentra en el término medio de la separación conceptual de funciones entre el experto asesor y el político, propio del modelo tradicional, y el de la identificación de los roles de ambos, por progresiva absorción del rol político, que distingue al modelo tecnocrático. En las tareas de gobierno, según este modelo, se necesita la «dialéctica en equipo» entre el saber y el poder. El político en sus decisio-

nes, precisa atender los esquemas técnicos operativos que ofrece el científico para su solución; pero a su vez los esquemas científicos de aquél han de venir condicionados (no exclusivamente por supuesto) por las propuestas prácticas que el político formule. Como consencuencia de esta integración dialéctica, el asesor científico no se limita (como en el modelo tradicional) a transmitir una simple información fáctica de hechos y resultados, sino que dialoga y analiza con el político, mediante la institucionalización de «equipos de expertos» u órganos «staff», sobre la formulación exacta del problema, descripción de las situaciones, juicios de valor, interpretación de objetivos, decisión sobre el orden de ejecución de los mismos, análisis y pronósticos de un desarrollo, posibilidades de acción, efectos de la utilización de determinadas técnicas... El político encuentra, así, caminos o «modelos de decisión» para ponderar elementos de muy diversa naturaleza, a la hora de adoptar las decisiones que a él, fundamentalmente, competen.

(13) Recio Figueras, T.: Op. Cit. Pág. 148.

AULA ABIERTA

es la Revista del ICE para el
Profesorado del Distrito Universitario
de OVIEDO

Divúlguela y colabore en ella

LA ORIENTACION DE LOS INSTITUTOS NACIONALES DE BACHILLERATO

ANTONIO GARCIA CORREA
Jefe de la División de Orientación
I. C. E. Universidad de Murcia

1. Sentido de la Orientación:
Necesidad.
Concepto.
Objetivos.
2. Institucionalización:
Ley General de Educación.
Otras Disposiciones.
3. Funciones del Orientador:
Relación con el equipo directivo.
Relación con los tutores.
Relación con los profesores.
Relación con los alumnos.
Relación con los padres.
4. Consejo de Orientación.

SENTIDO DE LA ORIENTACION Necesidad

Una serie de fenómenos de orden económico, social y político han suscitado, entre las preocupaciones educativas, el problema de la orientación como una especie de necesidad histórica que se impondrá cada vez más, a medida que nuestro mundo evoluciona.

Mientras el mundo y la vida conocieron cierta estabilidad, en que el destino del hombre estaba determinado por su nacimiento, origen familiar o social, la orientación no fue sentida como necesidad. Sin embargo, no es sorprendente que en una sociedad —como la actual— en donde muchas personas tienen la oportunidad de escoger su carrera y en la que se reconoce el amplio significado del trabajo, se intenten comprender los procesos implicados en la toma de decisiones relacionada con el desarrollo de carreras y profesiones.

La necesidad, además, surge en nuestros institutos fundamentándose

en argumentos psicológicos, sociales y pedagógicos:

—De la libertad del alumno para realizar su propio destino, sin olvidar otras variables que pueden imponer ciertas decisiones.

—De la evolución de los intereses y posibilidades que en la adolescencia entran en una etapa de cristalización, requiriendo el desarrollo del concepto de sí mismo y del autoconcepto ocupacional, lo que le permite al adolescente tomar decisiones en asignaturas que están de acuerdo con la elección vocacional tentativa (1).

—«Para satisfacer las diferentes necesidades de autorrealización de los diversos alumnos, las instituciones educativas deben ofrecer, además de los servicios de enseñanza o instrucción, otros servicios especializados» (2).

—De que cada día estamos viendo aumentar el número de alumnos con problemas psicológicos y pedagógicos en los institutos. «Es natural que la juventud se enfrente con problemas y las instituciones docentes que comprenden el concepto de educación deben contar con consejeros escolares y profesionales accesibles a los alumnos» (3).

—De que en nuestros centros los alumnos tienen que elegir entre asignaturas optativas tanto en BUP como en COU en orden a su futura profesión o carrera. ¿Cómo van a hacerlo seriamente si no conocen y poseen información de sus posibilidades, necesidades sociales del mercado, etc.?

—Evitaríamos, de este modo, en gran proporción, la serie de fracasos univer-

sitarios: unas veces, por abandono de estudio, otras, por cambios de carrera en los primeros años de Universidad, llevando esto consigo problemas de frustración personal, de orden académico, económico, público y privado.

-De la renovación psicopedagógica de métodos y técnicas de aprendizaje en la que estamos inmersos por los adelantos y progresos científicos, tendente a un mayor rendimiento.

-Finalmente, entre otras muchas más razones, para un buen funcionamiento tutorial, labor esencial dentro de la estructura de nuestros institutos.

Concepto

Cuando pretendemos dar una definición de orientación, nos resulta difícil por las muchas que se han dado (4), por la amplitud del concepto y por la forma equívoca en que se utiliza, pues unas veces se refiere a los nuevos enfoques de la educación y otras sirven a determinar las actividades de un profesional dedicado al quehacer educativo. Pero lo que sí podemos sacar de todo ello son dos características comunes: que la orientación es proceso y es ayuda.

La orientación supone un proceso continuo en todo el sistema educativo pues la persona siempre se halla en evolución y formación. «La vida, en su óptima expresión, es un proceso dinámico y cambiante, en el que nada hay congelado» (5). Por lo tanto, en todo momento, se debe realizar orientación canalizando los esfuerzos con los del entorno. Ahora bien, hay momentos críticos, motivados por una crisis evolutiva derivada de posibles encuentros de conflictos consigo mismo o entre sujeto y entorno social: adolescencia; o causados también por la toma de decisiones como son elegir asignaturas optativas en el BUP y, de modo especial, el tener que decidirse por una carrera o profesión al finalizar el COU.

La orientación es ayuda sistemática e intencional para que el individuo se conozca a sí mismo en sus aptitudes,

intereses, personalidad, aprendizaje y conozca a la sociedad en que vive con el fin de lograr una armonía interna y una mejor contribución social. También es ayuda para que el profesorado, tutores... cuenten con el asesoramiento debido y científico de un especialista en los campos psicopedagógicos.

Así, los servicios de orientación en los institutos se convertirían en un órgano «Staff» con el fin de diagnosticar, informar, ayudar y asesorar.

Objetivos

Podemos sintetizarlos en los siguientes puntos:

-Formación y perfeccionamiento de tutores.

-Coordinación de las actividades tutoriales.

-Diagnóstico de los alumnos.

-Informar, asesorar y ayudar al equipo directivo, tutores, profesores, padres y alumnos.

-Facilitar los datos psicotécnicos a los tutores para la cumplimentación de documentos.

-Tratamiento de alumnos con problemas biológicos, psicopedagógicos y adaptativos. Cuando lo requieran las circunstancias, los casos especiales deben ser enviados a especialistas.

-Formulación del consejo orientador por parte del tutor y orientador.

El Seminario o Departamento de Orientación estaría constituido por las siguientes personas, ya que concebimos la orientación como tarea en equipo:

-Orientador con formación psicopedagógica, jefe del seminario, planificador y coordinador de las actividades tutoriales.

-Los tutores.

-Personal técnico (asistente social, médico..., en teoría).

«Sin embargo no es el trabajo de unos pocos especialistas, sino más

bien de todo el personal, requiriendo algunas personas con preparación especial, pero al mismo tiempo, contando con la cooperación de todos los profesores» (6).

INSTITUCIONALIZACION

Tomamos como punto inicial de referencia la Ley General de Educación, en donde de modo personal y amplio aparece la orientación en el art. 9.4 que textualmente nos dice: «La orientación educativa y profesional deberá constituir un servicio continuado a lo largo de todo el sistema educativo...»

Art. 22.3.: «Se organizarán actividades en las que los alumnos aprecien el valor y la dignidad del trabajo y vean facilitada su orientación vocacional».

Art. 23.: «El Plan de estudio del Bachillerato, que será establecido por el Gobierno, deberá comprender... c) Enseñanzas y actividades técnico-profesionales entre las cuales el alumno habrá de cursar obligatoriamente una de su elección, a fin de permitirle aplicar los conocimientos teóricos y facilitar su orientación vocacional».

Art. 32.1 pone la finalidad de COU y textualmente nos dice en la letra b): «orientar en la elección de las carreras o profesiones para las que demuestren mayores aptitudes o inclinaciones».

Art. 33: «El desarrollo del curso (COU) comprenderá: a) Un plan de estudios con un núcleo común de materias y otras optativas que faciliten la orientación vocacional».

Art. 111. nos dice las competencias de los catedráticos y agregados y entre ellas: «...2.º La cooperación con los Servicios de Orientación Educativa y Vocacional, aportando el resultado de sus observaciones sobre las condiciones intelectuales y caracterológicas de los alumnos».

En el Estatuto del estudiante de la misma Ley de Educación al poner los derechos del alumnado, en el art. 127 nos dice: «El derecho a la orientación educativa y profesional...»

Dos años después de promulgada la Ley General de Educación en el B. O. E. de 24 de agosto aparece la O. M. del 31 de julio en la que se crean los Servicios de Orientación con carácter provisional para los alumnos de COU. Parecía que se iniciaba el período en el que se irían creando estos servicios a fin de cumplir la Ley de Educación, pero esta disposición se ha quedado en un simple hecho histórico dentro del campo de la orientación.

En las diferentes reorganizaciones del MEC posteriores se pone a los organismos centrales entre sus funciones: la orientación. D. 147 de 28 de enero de 1971, (BOE 5 y 8 de febrero) (BOE del 15 de febrero de 1971). D. 574/1974.

En las normas Orgánicas del MEC aprobadas por Real Decreto 2.162/1976, de 30 de julio (BOE 17 de septiembre 1976) entre las competencias de la Dirección General de Enseñanzas Medias se halla: «... el establecimiento de los servicios de orientación». Después de casi dos años hemos de reconocer que dichos servicios están sin implantar de forma general y tampoco se conoce la labor que se esté realizando en este campo.

FUNCIONES DEL ORIENTADOR

En la organización del Seminario de Orientación de los Institutos hemos puesto: orientador y tutores. Las funciones de los tutores aparecen en la Revista de Bachillerato, n.º 3, julio-septiembre, 1977. De aquí que tratemos ahora de las funciones del Orientador.

Relación con el equipo directivo

Pensamos que el orientador, como representante de tutores, debe formar parte del equipo directivo y también por ser el técnico psicopedagógico del centro, con las siguientes funciones entre otras:

-Informar sobre las innovaciones psicopedagógicas que deben efectuarse en el centro.

-Sugerir medidas y técnicas necesarias para un aumento del rendimiento no sólo en cantidad sino también en calidad.

-Colaborar en la planificación de los objetivos del centro.

-Colaborar y proporcionar instrumentos para la evaluación del Instituto. «La evaluación de un centro debe ser la primera preocupación de un Consejo de Dirección. De alguna manera la evaluación del centro implica la evaluación de todos los elementos en él comprendidos» (7).

Informar al jefe de Estudio, a la hora de confeccionar el horario del profesorado, sobre las horas más propicias para cada asignatura teniendo en cuenta las investigaciones psicopedagógicas.

Relación con los tutores

Orientador y tutor deben realizar una labor de equipo por ser los tutores las personas que mayor contacto directo tienen con los orientados y su entorno. Pensamos que los tutores no son suplementos o prolongación del orientador sino que ellos tienen sus funciones propias y específicas, aunque el orientador sea el coordinador y técnico de ellas. Las funciones del orientador las podemos concretar:

-Formar y asesorar sobre técnicas y medios a utilizar en la labor tutorial.

-Asesorar ante problemas psicopedagógicos, sociales, que se van planteando en el grupo durante el curso.

-Informarles sobre métodos y técnicas de estudio.

-Coordinar las funciones tutoriales.

-Asesorar sobre la estructura, cohesión, interacción y metas de los grupos y sus técnicas.

-Siempre ha de estar dispuesto para el asesoramiento y ayuda que le sea solicitada.

Relación con los profesores

El trabajo que realiza el orientador resultaría, en parte, inútil e ineficaz, sino tendiera a que los profesores puedan conocer mejor a sus alumnos y los métodos psicopedagógicos y así educar con un mayor rigor científico. También el trabajo del orientador ha de fundamentarse en la información dada por el profesorado. Es necesario que el profesor se mentalice de que debe acudir al orientador cuando le sea conveniente al alumno.

Aunque es el tutor del grupo el enlace principal entre orientador y profesorado, esto no quita a que siempre que lo desee el profesorado pueda contar con el asesoramiento psicopedagógico del orientador centrándose en los siguientes puntos:

Información sobre técnicas psicológicas, pedagógicas: observación, motivación, técnicas de estudios...

Información sobre las condiciones personales de sus alumnos expresando las posibilidades y limitaciones del sujeto reflejadas en el diagnóstico.

Manifestar la correspondencia o discrepancia entre aptitudes y rendimiento de los alumnos.

Asesorar sobre las técnicas de aprendizaje según las necesidades particulares de cada alumno y del grupo.

Informar sobre el proceso enseñanza-aprendizaje.

Colaborar y asesorar en las juntas de evaluaciones.

Informar, siempre que lo desee el profesor, sobre los problemas y la evolución de la adolescencia.

Relación con los alumnos

Las relaciones del orientador con el alumnado, aunque se realicen fundamentalmente a través del tutor, las podemos centrar:

1. *Diagnóstico del alumnado* buscando conocerle profundamente en orden a la educación. Este diagnóstico se llevará a cabo mediante una reco-

gida de información efectuada por los componentes del seminario y mediante aplicación de pruebas, técnicas de observación sistemática, técnicas sociométricas, entrevistas... sobre aptitudes, rasgos de personalidad, intereses, atención, sociabilidad, memoria, hábitos y técnicas de estudios, inteligencia general y factorial, rendimiento, correlación entre inteligencia y rendimiento, actitudes, adaptabilidad social, familiar y en el centro...

2. *Orientación personal*, persiguiendo la integración del sujeto consigo mismo y su adaptación familiar, social y grupal al mismo tiempo que estimula su *capacidad creadora y crítica*.

3. *Orientación académica* cuya finalidad es buscar una mejora del rendimiento académico y desarrollo de las aptitudes mediante:

Información sobre los estudios, carreras, técnicas de trabajo y estudio.

-Atender a las dificultades de aprendizaje.

-Asesoramiento sobre la elección de las materias optativas más propias con su manera de ser fundamentándose en el diagnóstico.

Junto con el tutor, dar el consejo de orientación vocacional.

4. *Orientación profesional*. cuyo objetivo es ayudar a la toma de decisión de la ocupación, si es conveniente, según el individuo y las necesidades sociales del mercado mediante.

Información de las profesiones y sus mercados.

Asesoramiento sobre las profesiones más propias teniendo en cuenta intereses, aptitudes, rendimiento...

Relación con los padres.

Cada día es más urgente la relación entre el Instituto y la familia por razones sociales, psicológicas, pedagógicas y también políticas. Estas relaciones deben ser llevadas especialmente por los tutores pudiendo tam-

bién, cuando las circunstancias lo aconsejen, realizarlas el orientador con las misiones siguientes:

-Asesorar sobre los cambios de los objetivos generales del BUP.

-Informar sobre psicología del aprendizaje al mismo tiempo que de la evolución psicológica de la adolescencia.

-Informarles, sobre todo, de las características propias de la adolescencia: afectividad, sexualidad, intimidad, grupos, cristalización de los intereses, personalidad, juventud transformadora de cultura...

-Facilitarles orientaciones relacionadas con su misión educadora.

-Mentalizar a los padres de las tareas educativas.

-Informarse con los padres del comportamiento de los hijos en el ambiente familiar, sin meterse en la vida íntima familiar.

-Estar siempre dispuesto a cualquier visita de padres. Es más conveniente utilizar las técnicas de la entrevista rogeriana que la de Skinner.

-Conocer el ambiente familiar de aquellos alumnos-problema, pero con mucha cautela y precaución y hasta el límite que la familia quiera.

-Marcar, en los casos que lo requieren, unas pautas de actuación ante los conflictos y desajustes personales de sus hijos si la familia lo solicita.

-Asesorar junto con el tutor sobre las realizaciones profesionales para las que sus hijos estén mejor dotados.

-Ayudar en los conflictos surgidos de ansiedad o rigidez con los hijos siempre que lo pidan y deseen.

Hemos de concluir que en estas relaciones ha de reinar mucha precaución y cautela, ya que toda familia tiene una vida íntima donde se nos está prohibido introducirnos sin su consentimiento.

CONSEJO DE ORIENTACION

Como resultado del diagnóstico y de la colaboración de todo el personal docente, medio familiar y social (y personal técnico asesor en hipótesis) el orientador y tutor se encuentran en disposición de emitir un consejo orientador, que es la culminación de la labor del seminario, indicando si es aconsejable proseguir estudios o señalar los tipos de actividades profesionales para los que el alumno se encuentre mejor dotado y motivado.

Este consejo, además de hacerse constar en el ERPA, se enviará a los padres de cada alumno.

De otra parte sólo será útil y eficaz el consejo orientador si el joven es consciente de la responsabilidad que implica tomar una decisión y si hemos logrado que el alumno haya descubierto sus propias capacidades y vocación. En terminología rogeriana si le hemos ayudado a descubrir «el sí mismo», pues «una persona elige o re-

chaza una ocupación porque cree que ésta está o no de acuerdo con el punto de vista que tiene de sí mismo» (8). Se trata, en definitiva, en «hacer ver al alumno sus posibilidades para que conozca la situación real en que se encuentra y pueda decidir él con su libertad y plena responsabilidad» (9).

(1) Super: Vocational development in adolescence. Nueva York. 1965. Ed. The Dial Press.

(2) Hook, S.: Education for modern man. Ed. The Dial Press. Nueva York. 1969.

(3) Boy A. y Pine G. J.: El Consejero Escolar: un nuevo concepto. Ed. Nacea. 1976.

(4) Gordillo, M. V.: La orientación en el proceso educativo. Ed. EUNSA. Navarra, 1975.

(5) Rogers, K.: El proceso de convertirse en persona. Ed. Paidós, 1975.

(6) Valcárcel, A. J.: Orientación profesional y promoción humana. Ed. Narcea, 1973.

(7) García Hoz, V.: Organización y Dirección de Centros Educativos. Ed. Cincel, 1975.

(8) Osipow, S. H.: Teorías sobre la elección de carreras. Ed. Trillas, 1976.

(9) Gosalbez Celdrán, A.: Orientación y tratamiento psicopedagógico». Ed. Cincel, 1977.

TEXTOS EDELVIVES

- Preescolar.
- Enseñanza General Básica (E.G.B.).
- Bachiller Unificado y Polivalente (B.U.P.).
- Curso de Orientación Universitaria (C.O.U.).
- Enseñanza Profesional-Curso 1.º Primero y Segundo Grado.
- Enseñanza Profesional-Curso 2.º Primero y Segundo Grado.

Areas COMUN

APLICADA

TECNOLOGICA.

- Guías Didácticas en las diferentes materias.

INFORMACION Y MUESTRAS:

CENTRAL: ZARAGOZA, Apartado 387. Teléf. 344100.

VALLADOLID: Las Moradas, 28. Teléf. 259801.

OVIEDO: Muñoz Degraín, 5, 1.º.

COMPONENTES MOTIVACIONALES DE LA ENSEÑANZA PARA UN APRENDIZAJE ADULTO

JUAN MANUEL ESCUDERO MUÑOZ
Seminario de Didáctica
Universidad de Valencia

La motivación, como una variable que interviene en el proceso de organización y desarrollo de la conducta humana, es una piedra de toque obligada a la que se recurre con frecuencia. En unos casos se la inserta en sistemas teóricos que pretenden ofrecernos datos sobre la descripción y explicación de la conducta, en otros se utilizan conocimientos disponibles sobre dinámica motivacional para preparar modelos operativos de influencia y posibilidad de cambio en el comportamiento del individuo. En este sentido se manipulan componentes motivacionales tanto en la organización de programas de cambios de actitudes y necesidades en el campo de la política o del mercado, como en la elevación de la moral grupal para alcanzar metas de productividad más elevada en determinados contextos, y un sin fin de aplicaciones que no vienen al caso citar.

La enseñanza es uno de los campos de aplicación de conocimientos y principios sobre motivación. La conciencia de la relación entre motivación y enseñanza está ampliamente generalizada. Pese a que el tratamiento y enfoque del tema es diferente en los distintos modelos educativos, se puede constatar cómo, incluso modelos basados en el enfoque de sistemas, enfoque tomado prestado en la enseñanza de realizaciones en el campo de las ciencias físicas, lo que provoca no pocos recelos por parte de determinados enseñantes, establecen como un componente fundamental del sistema la *determinación de necesidades*. Puede verse al respecto la obra de KAUFMAN (1973) donde se describe la forma de llevar a cabo el inventario de «necesidades» de los

participantes en el proceso y se justifica su inclusión en el enfoque sistemático de enseñanza.

En otros esquemas se hace referencia concreta a la motivación como uno de los factores en función de los cuales se realizan los procesos de enseñanza. Así ROSSINE (1976), siguiendo el modelo de H. Frank identifica como factores del proceso los siguientes:

S = materia

L = sistema de aprendizaje (psicoestructura)

P (f) A = algoritmo de enseñanza

T = sistema de enseñanza

E = medio ambiente (socioestructura)

O = objetivos

Donde P (proceso de enseñanza) está en función de los factores indicados, advirtiéndose que en el sistema de aprendizaje, psicoestructura, es preciso incluir la *motivación*, la actitud y la aptitud, como algunos de los elementos componentes.

GAGNE (1975) por su parte ha establecido una serie de fases y procesos por los que considera ha de pasar todo proceso de enseñanza. Vienen a constituir las condiciones generales de cualquier tipo de aprendizaje. Tales fases serán: motivación, comprensión, adquisición, retención, generalización, desempeño y realimentación. La motivación aparece como una condición previa al inicio del proceso. En otra de sus obras (Gagné 1971) define la motivación como el establecimiento de una serie de pre-condiciones.

Si consideramos por otro lado realizaciones concretas y alternativas actuales a la enseñanza, podemos fácil-

mente apreciar que el problema motivacional ocupa lugares centrales en las inquietudes y preocupaciones de los enseñantes, que continuamente nos vemos frente a problemas que postulan un tratamiento adecuado, básico, por vía de motivación e interés. Desde esta perspectiva, se postula la implicación personal del alumno en la tarea no sólo por una enseñanza más «formativa» sino también por una de mayor calidad y eficacia.

La búsqueda de eficacia en los sistemas de enseñanza, aunque con ópticas distintas según quien los plantea, ha lanzado el reto urgente de racionalizar y objetivar el proceso en la medida de lo posible. De ahí el movimiento que aboga por una formulación precisa y operativa de objetivos, por un análisis sistemático de elementos y componentes, por un diseño riguroso de instrumentos y materiales, por un control válido de objetivos propuestos. Es posible que este intento tendente hacia una enseñanza más objetiva haya dado la impresión en algún momento, y por algunos de sus representantes, de jugar todas las cartas en el control, planificación y desarrollo del proceso, desde una organización externa de eventos de instrucción. Puede ser ilustrativa de lo que decimos la definición de instrucción por parte de Lumsdaine, que apunta HEININCH (1975), «el término instrucción se utiliza como vocablo genérico que define cualquier medio especificable de controlar o manipular una serie de acontecimientos para producir modificaciones de la conducta a través del aprendizaje». (p. 132).

No obstante, y pese al innegable interés de una tecnología de la enseñanza todavía por hacer, se advierte que al lado de un tratamiento lo más científico posible de aquélla, han de considerarse explícitamente «dimensiones personales», tal vez no del todo objetivables, pero no por ello menos ineludibles. BRADFORD (1973) en un interesante artículo pone de manifiesto la importancia de dimensiones tales

como la percepción del proceso por parte de alumno-profesor, las expectativas, resistencias al cambio, interacciones, etc. como determinantes de un clima y condiciones propicias para el aprendizaje.

Por otra parte si se piensa que la tarea de aprender supera hoy confinamientos espacio-temporales tradicionales, que el individuo ha de verse comprometido en un proceso de aprendizaje permanente, es fácil suponer la necesidad de motivos y estrategias autogeneradas que permitan al individuo una continua actitud de búsqueda, descubrimiento e interpretación constante de la realidad, si no quiere ser desfasado por la misma tanto a nivel profesional como personal.

En este artículo vamos a pasar revista a distintos enfoques motivacionales, y nos centraremos más específicamente en lo que podrían constituir las líneas bases de un modelo motivacional para el aprendizaje autónomo, adulto, responsable. Para ello exponemos en primer lugar algunas teorías sobre motivación.

1. ALGUNAS TEORIAS SOBRE LA MOTIVACION

Desde que McDougall escribiera en 1908 su libro «Introducción a la Psicología Social», hasta estos momentos se ha ido sucediendo un considerable número de teorías relativas a la motivación. Aquí no podemos referirnos a todas ellas. Si interesa puede verse una descripción amplia en RYLE (1968). Así mismo PINILLOS (1975) estudia distintos planteamientos del problema y expone posiciones concretas desde distintas corrientes psicológicas. En este caso, y siguiendo fundamentalmente a DECI (1976), voy a resumir cinco enfoques e interpretaciones distintas sobre el tema.

1.1. Teoría mecanicista

DECI utiliza este calificativo para los puntos de vista que aquí incluiremos. Tal vez no sea el más preciso, pero

esperamos que la descripción elimine en parte la imprecisión del término.

Desde esta perspectiva se considera que la motivación es una hipótesis explicativa no verificable. La conducta es iniciada por estímulos externos, y determinada por mecanismos de refuerzo desarrollados entre los estímulos y las respuestas. Watson, por ejemplo, consideró que no era preciso recurrir a ningún tipo de constructo inobservable para describir y explicar la dinámica de la conducta. Lo único observable es la conducta externa y su vinculación o conexión con eventos externos. Tales datos serían suficientes para una descripción y explicación científica del comportamiento humano. Conocida es la famosa *ley del efecto* formulada por Thorndike, que Hull trató de explicar mediante el mecanismo de reducción del impulso, y Guthrie por contigüidad. Skinner consideró más operativo centrarse en la definición de parámetros de refuerzo y a ello dedicó su trabajo. En este sentido SKINNER concreta que la conducta está determinada por la experiencia previa de reforzamiento y por las contingencias presentes en una situación dada. Sobre tales supuestos podría montarse una teoría descriptiva, explicativa y capaz de predecir probabilísticamente la posibilidad de emisión de una conducta-respuesta. Las variables explicativas, precisando más, se encuentran fuera del organismo, «En su medio ambiente y en su historia de reforzamiento; tienen un status físico, y hacen posible explicar la conducta, al igual que en la ciencia se explican otras materias» (Skinner, 1974 p. 61). Pensamientos o sentimientos, metas o propósitos, significados o no significados, no son otra cosa que puros epifenómenos concomitantes a la conducta. Recurrir a ellos como posibles causas de generación de la conducta implica utilizar constructos mentalistas no necesarios para un trabajo científico.

Por su parte HULL, aunque sin aludir a procesos mentales, trata de buscar mayor consistencia teórica al modelo

explicativo e introduce cierta entidad organísmica, el *impulso*, (drive) que confiere poder reforzador a los refuerzos externos. Señala, como causas determinantes de la conducta, además del impulso, los *estímulos externos* procedentes del medio, y los *estímulos propioceptivos*, que residen en la musculatura del organismo y pueden convertirse en fuente de autoestimulación. La conducta podría ser iniciada por cualquiera de estos estímulos, pero siempre en presencia de algún impulso.

1.2. Teoría organísmica

Como se puede deducir de los supuestos básicos conductistas, se piensa la conducta del organismo de forma tal vez un tanto «pasiva», a merced, casi exclusiva, de contingencias externas. En la teoría que consideramos el organismo juega un papel importante, activo, en una relación con el medio externo. Se da una interacción a través de los procesos piagetianos de asimilación/acomodación en virtud de los cuales el sujeto se adapta y transforma, construye y actúa, sobre su medio externo. En este caso los procesos cognitivo y afectivos no son puros epifenómenos, son también determinantes de la conducta.

1.3. Teoría de la activación afectiva.

McClelland, Atkinson, Clark, Lowell (1953) son representantes de este planteamiento. Desde su perspectiva son los afectos los verdaderos determinantes de la conducta. Una persona actúa como consecuencia de que percibe alguna señal vinculada con alguna experiencia afectiva anterior. Si el valor afectivo de tal experiencia es positivo se iniciarán conductas de acercamiento, si son negativos, de evitación. La fuerza de un motivo, inductor de conducta, dependerá de la intensidad, duración y frecuencia de la estimulación afectiva anterior.

Este planteamiento se diferencia del conductista por la introducción de afectos en el esquema explicativo del

comportamiento. Para Deci, por ejemplo, sigue apareciendo como mecanicista por cuanto se considera que la conducta no está dirigida por componentes cognoscitivos, sino básicamente determinada y de forma no libre, por un cierto hedonismo afectivo. Conveniría establecer una serie de matizaciones, pero en aras de la brevedad nos mantendremos, en este apartado, a un nivel puramente descriptivo.

1.4. Teoría cognitiva

La fuerza que energiza la conducta reside en la capacidad del individuo para elegir y tomar decisiones en base a la evaluación que realiza del resultado de sus acciones. Es más, la conducta está en función de la información procesada por el sujeto y de la representación cognitiva del medio ambiente. A partir de tales datos el sujeto es capaz de proponerse metas, para cuya consecución movilizará, de forma selectiva, conductas pertinentes.

Desde esta perspectiva también se piensa en la posibilidad de predecir la conducta de un sujeto, conociendo sus necesidades y sus experiencias previas de relación con el medio, así como el resultado de sus intentos anteriores para conseguir los objetivos que se propuso.

1.5. Teoría humanista

Esta orientación pretende elaborar una tercera vía en relación a las dos que en algún tiempo dominaron el campo de la psicología: el psicoanálisis y el conductismo.

Sus hipótesis incluyen componentes psico-filosóficos, y entre sus representantes más notables cabe citar a Maslow, Buhler y Allen (1972), Lourard (1971)...

El hombre es un ser que se hace a sí mismo en procesos de autorealización y a través de una serie de acciones no predecibles. A la luz de este supuesto general no se puede pensar ni en la utilidad de técnicas experimentales ni en la descripción de la conducta con

propósitos de predecirla. El hombre es un ser imprevisible, y su correcto funcionamiento se basa en un contacto directo con la propia experiencia. (Laing, 1967).

Algunas de las hipótesis rogerianas podrían introducirse dentro de esta orientación, en cuanto piensa el desarrollo de la conducta como derivado de tendencias innatas positivas hacia la propia actualización.

2. DOS MODELOS DE MOTIVACION EN LA ENSEÑANZA

Hemos descrito, de forma elemental y aproximativa, cinco enfoques teóricos de la motivación. A partir de ellos nos referiremos a continuación a dos perspectivas o planteamientos de la motivación en la enseñanza, que denominaremos sintéticamente *modelo extrínseco* y *modelo intrínseco* de motivación.

Hablar de modelo, y más en líneas generales sin poder especificar con el detenimiento que merecerían sus implicaciones operativas, supone siempre el riesgo de moverse a nivel de pura elucubración, y así mismo de no acertar con una denominación precisa e inequívoca para los mismos.

Aquí hablaremos de motivación extrínseca para aludir a una forma de plantear aquélla en la enseñanza que supone la implicación del sujeto en una tarea de aprendizaje, como consecuencia del condicionamiento del mismo a reforzadores fundamentalmente externos al propio proceso de aprendizaje. Por motivación intrínseca entenderemos el recurso ya sea a factores vinculados de por sí a la tarea de aprendizaje, ya sea a componentes de significación, de autodeterminación, o afectivos, del sujeto que ha de realizar una tarea dada.

De forma más específica nos interesa referir algunos aspectos del modelo de motivación intrínseca.

En lo que a motivación extrínseca se refiere, insistimos en la posible impre-

cisión del término «extrínseco», podemos señalar el planteamiento según el cual una organización de refuerzos y contingencias externos, debidamente programados, sería la responsable de la iniciación, mantenimiento y control de la implicación del sujeto en un aprendizaje. Así por ejemplo, aplicar en el aula determinado sistema de *economía de fichas* (+) bien para aumentar la probabilidad de emisión de determinadas conductas, crear conductas nuevas, o extinguir respuestas indeseables, constituiría una aplicación concreta en el aula del modelo de motivación extrínseca. Para expresarlo con más detalle. Supongamos que en un momento dado observo que el nivel de lectura en mi clase de literatura es considerablemente bajo. Realizo un estudio tendente a detectar el nivel base de lectura, planteo ante los alumnos los resultados, y a continuación les indico un sistema de puntos y notas que vamos a aplicar para que se eleve el nivel de lectura. Establecemos unas reglas de distribución de puntos o notas, empezamos a funcionar con el sistema, supuesto que los alumnos quieran seguirlo, y al fin el procedimiento ha funcionado y conseguimos elevar el nivel base hasta un nivel de práctica de lectura deseado. Indudablemente el procedimiento así descrito queda muy simplificado y serían más los pasos que habría que establecer y más precisa la planificación y puesta en práctica del sistema de puntos o notas. Se aduce el ejemplo para ilustrar lo que podría ser un caso y estrategia concreta de actuación desde la óptica de lo que aquí consideramos motivación extrínseca. Consideramos que el procedimiento es extrínseco porque, aun cuando se consiguiese poder prescindir del sistema de puntos después que los sujetos tomasen gusto por la lectura, o porque se ha aplicado un programa exitoso de refuerzo intermitente, deriva su carácter de externo del hecho de hipotecar la conducta de lectura a algo que de suyo es ajeno a la misma lectura.

Ciertamente por lo dicho no se ago-

tan ni las posibilidades, ni los límites, de un modelo similar de motivación. Se adujo el ejemplo para ilustrar lo que queríamos decir. Aquí nos centraremos en algunas líneas de motivación intrínseca, y ello obedece al hecho de tener en cuenta, o al menos intentarlo, una cuestión pertinente que se plantea STANG (1966) al hablar sobre el tema de la motivación: *motivación para qué?* Responder esta cuestión exige no sólo tener en cuenta los motivos que inducen la conducta, ni tampoco ser sólo experto en la organización de contingencias externas para su facilitación, también exige tener en cuenta las consecuencias que se siguen, o pueden seguirse, a la utilización de determinadas estrategias motivacionales.

2.1. Motivación intrínseca

Rolf OERTER (1975), citando a Hunt, afirma que «el tipo de motivación que no actúa desde el exterior, ni a partir de fuentes de energía ajenas a las cosas, se le llama motivación inherente o intrínseca». DECI, en la obra que hemos citado, viene a decir que actividades intrínsecamente motivadas son aquellas para las cuales no existe una recompensa aparente excepto la propia actividad. Este tipo de actividades son fines en sí más que medios para un fin, bien entendido que la actividad por sí misma no es motivadora sino en la medida que comporta una serie de consecuencias internas para el organismo.

Son varias las hipótesis relativas a la descripción de la naturaleza de los motivos intrínsecos de la conducta. Se han aducido motivos tales como «impulso a la manipulación» de la realidad exterior (Hurlow), «impulso de exploración», «impulso de reducción del aburrimiento». En relación a este último Bexton, Heron y Scott pudieron comprobar en una experiencia que los sujetos humanos eran incapaces de permanecer durante más de tres o cuatro días sin hacer nada, aunque por ello se les diese dinero. Al respecto también se ha hablado de un «impulso

de búsqueda de sensaciones nuevas» (sensory drive). Concretamente Isaac comprobó que la ausencia de estímulos o la permanencia durante algún tiempo con estímulos idénticos convertía en reforzante cualquier estímulo nuevo, y podríamos señalar otra serie de aportaciones en la línea de la identificación y análisis de motivos intrínsecos. Existe cierta polémica en cuanto a la consideración de tales motivos intrínsecos en términos de impulso (déficit-conducta consumatoria-reducción), pues en estos casos más que a reducir tensión o estimulación, en muchos de ellos el sujeto la busca. Al margen en todo caso de este dato específico, lo que nos interesa resaltar es el conjunto de hipótesis que tienden a resaltar la no dependencia exclusiva de reforzadores externos en lo que a la activación de la conducta se refiere. En cualquier caso lo que estos datos nos revelan es la insuficiencia de cualquier planteamiento que trate de explicar la dinámica de la conducta del ser humano en términos dicotómicos y exclusivistas de extrínseco o intrínseco. El ser humano interacciona con un medio y es tal interacción, como dialéctica de componentes personales y ambientales, lo que más plausiblemente genera la conducta. Desde una perspectiva de motivación intrínseca, pese a toda la convencionalidad que se quiera del término, se trata de contar, de forma específica, con factores intrapersonales, y permítase la expresión, intratareas de aprendizaje. Así, por ejemplo, BRUNER (1969) aduce una serie de motivos para aprender, que en este caso denominaríamos intrínsecos. Alude a la *curiosidad* como una tendencia de todo individuo dirigida a conocer datos nuevos de su medio. Si se piensa en la enseñanza lo que suele suceder, dice, es que el carácter «artificialista» de la misma se encarga de ahogar todo posible interés natural de los alumnos, y por ello se ha de recurrir a recompensas externas para dirigir la atención y el aprendizaje. Así mismo el afán de competencia, la imitación de un modelo por identificación,

aspecto especialmente estudiado por BANDURA (1974), y el motivo de reciprocidad o de compromiso con un grupo de iguales, serían otros tantos componentes motivacionales en esta misma línea.

2.1.1. Motivos de competencia y eficiencia

El sentimiento de competencia, como capacidad de realización eficiente de determinadas tareas, es un motivo que se presenta como dinamizador de la conducta. (Ardila 1973). Desde este punto de vista se explica la motivación como una necesidad del organismo de relacionarse de forma efectiva con el medio ambiente. Así WHITE (1960) habla, explícitamente, de motivación de competencia y motivación de eficiencia (effectance motivation). Existen conductas dirigidas a permitir al sujeto un dominio efectivo de su medio. Sus características fundamentales son la selectividad y la persistencia, esto es, el sujeto se compromete en acciones pertinentes a largo plazo, que espera le reportarán sentimientos de competencia. Es evidente que a la luz de este motivo habría que reformular no pocos contenidos de nuestros programas de enseñanza. Estos deberán contener alguna relación de sentido entre la situación del sujeto, sus exigencias personales y/o profesionales, y la tarea en cuyo aprendizaje pretendemos que se comprometa. Si en el caso anteriormente expuesto de la clase de literatura presento los contenidos como datos de archivo, es muy posible que sólo una técnica de fichas o puntos sea la adecuada para inducir algún tipo de interés por parte de los sujetos. Si presento la materia de forma que se aprecien sus conexiones con la posibilidad de una mejor comprensión y respuesta por parte de los alumnos ante distintos problemas actuales, posiblemente la cosa cambia.

2.1.2. La motivación para rendir (achievement motive)

JOHNSON (1972) se pregunta qué es lo

que determina el nivel de aspiración de un sujeto, cómo influyen las expectativas de éxito en el rendimiento y qué papel juegan los incentivos en el mismo. Las investigaciones de Atkinson y McClelland se han encaminado a responder estas cuestiones.

ATKINSON refiere dos tendencias básicas que explican la motivación intrínseca del rendimiento: la tendencia a conseguir el éxito y la tendencia a evitar el fracaso. En la dinámica que generan estas tendencias se identifican tres variables de interés: la expectativa, el motivo y el incentivo.

La *expectativa* es una anticipación cognoscitiva que permite al sujeto prever las consecuencias que seguirán a una serie de acciones. Se puede tener la expectativa de que matriculándose en un curso de perfeccionamiento se obtendrán conocimientos de interés.

El *motivo* es una disposición a esforzarse, comprometerse, para lograr una cierta satisfacción. Los conocimientos que se esperan conseguir en el curso reportarán sentimientos de competencia, éxito, eficiencia,...

El *incentivo* representa el atractivo de una meta. Los contenidos del curso en cuestión se consideran interesantes.

Se suele señalar la fórmula siguiente que resume la teoría:

$$Ts = Ms.Ps. Is.$$

donde Ts (tendencia a rendir) está en función de Ms (motivación para rendir), Ps (posibilidad o expectativa de éxito, e Is (incentivo de la tarea).

En este sentido la tendencia de un sujeto para implicarse en un aprendizaje está en función de motivos que lo justifiquen, que lo avalen desde una consideración personal, del interés de la tarea y de la expectativa de tener éxito en la realización de la misma. Existen individuos en quienes predomina la tendencia a evitar el fracaso, y otros en quienes es predominante la tendencia a obtener el éxito. Las implicaciones de tales consideraciones en

un enfoque de motivación en la enseñanza son de interés. Se postula desde las mismas, además de una revisión de contenidos y metodología, una pedagogía decididamente centrada en el éxito más que en el fracaso, un tratamiento específico y diferencial de problemas de aprendizaje, una actitud por parte del enseñante que busque más la consecución de objetivos por parte de todos los sujetos que una reafirmación de la propia valía en el tanto por ciento de suspensos al final de curso. En este orden de cosas dos propuestas inmediatas: aumentar la necesidad de rendimiento mediante la reducción del fracaso, y aumentar la probabilidad consecuente de éxito mediante la proposición de tareas adecuadas. Como dicen los representantes del G.F.E.N. (1974) «una pedagogía en la cual el éxito sea un objetivo a conseguir, y al mismo tiempo el medio de conseguirlo».

Los estudios de McCLELLAND han incidido básicamente en los mismos temas, acentuando una perspectiva de análisis y explicación sociológica. Se han estudiado sujetos, niños, con alto y bajo nivel de rendimiento y aspiraciones. Se ha observado que sujetos con alto nivel de aspiraciones se muestran más confiados en sí mismos, tienen preferencias por tareas moderadamente difíciles y sólo se sienten motivados en casos en que la tarea es estimulante. Igualmente estudios realizados por Deci (1976) y el mismo Johnson (1972) han revelado la importancia que ejercen los padres en el desarrollo de tales motivos. Parece ser que el favorecimiento de conductas independientes, de autogobierno, favorecen en los hijos mayores niveles de rendimiento y aspiraciones.

En una línea paralela, WINNYKAMEN y otros (1976) han apreciado cómo en condiciones de autoevaluación, adolescentes de trece y catorce años muestran mayor nivel de motivación para volver a realizar una tarea que si tal tarea se realizaba en dependencia de criterios evaluadores externos.

2.1.3. Interpretación cognitiva de la motivación intrínseca

La psicología cognitiva ha adquirido especial relevancia en las últimas décadas. Principalmente las obras de Tolman y de Lewin han marcado una línea de interpretación de la conducta humana sobre la base de procesos cognoscitivos, intencionales, estableciendo que los pensamientos, como procesos internos, así como los sentimientos y actitudes, juegan un papel de importancia en la determinación de la conducta.

Las perspectivas más recientes (Baldwin, 1969, Winer, 1972) consideran que la conducta se explica a partir de una secuencia de eventos, estímulos de entrada, y termina con una reacción mediatizada por una serie de procesos mentales intermedios.

Se interpreta que el ser humano a partir de situaciones de necesidades o de tensión, no asimilables al concepto de impulso en el sentido de déficit de base biológica, (una pregunta, por ejemplo, puede provocar tensión en este sentido), el sujeto realiza una representación de una situación, se propone metas y propósitos, de carácter positivo-negativo (Tolman), o revestidos de «valencia» de carácter psicológico (Lewin) que dirigen el comportamiento de un sujeto determinado.

Analizando con más detalle la secuencia que va desde necesidades-tensión, representación, metas, hasta conducta dirigida, podemos señalar los siguientes procesos intervinientes:

a) Un primer conjunto de estímulos (inputs) registrados por el sistema humano de registro de información, que pueden proceder del medio ambiente, de la memoria como registro de datos, o del medio interno.

b) Conciencia del potencial de satisfacción. Se trata de una representación cognoscitiva de un estado final deseado. Es una conciencia, así mismo, de cómo puede satisfacerse la necesidad.

c) Establecimiento de metas. Es uno de los procesos fundamentales. Se seleccionan las metas de acuerdo con la conciencia del potencial de satisfacción y con las expectativas sobre la posible consecución.

d) Conducta orientada selectivamente hacia la meta.

e) Recompensa-satisfacción, subsecuente a la consecución de las metas propuestas.

Es de advertir que esta serie de procesos funcionan según un modelo de tipo cibernético. Es decir, el sujeto evalúa el resultado de sus comportamientos y a partir de ahí se produce una corriente de retroinformación tendente en unos casos a modificar la representación cognoscitiva que el sujeto se había hecho de la realidad, en otros corrige sus propios objetivos, o en otros realiza una selección de procedimientos más adecuados para conseguirlos.

Como datos más relevantes del planteamiento cognitivo de la motivación intrínseca podríamos destacar la importancia atribuida a la proposición de metas por parte del propio individuo como procedimiento de dinamización de su conducta. Si se quiere en sentido más amplio, y pensando en la enseñanza, el sujeto puede proponerse sus objetivos, aspecto que es particularmente resaltado por planteamientos de enseñanza no-directivos, también autogestionarios, o en otros casos, bien puede asumir unos objetivos propuestos por el docente, o también realizados entre ambos.

Es evidente que si se adopta un procedimiento de motivación en base a la utilización de técnicas de cambio y modificación de conductas se cuenta con procedimientos más formalizados y operativos, que en el caso en que se pretenda aludir a la utilización de sentimientos, propósitos, metas, motivos de rendimiento, etc.... Lo que tampoco puede interpretarse en el sentido de que este último planteamiento sea más etéreo. En este sentido no sólo consi-

dero que no es etéreo, sino que es más realista en situaciones concretas de enseñanza. Si se echa un vistazo a nuestras aulas por dentro, uno se apercibe de inmediato que la solución no debiera venir por la utilización de perfectos diseños de organización de contingencias externas a las tareas de aprendizaje, sino por unas maneras de hacer que incorporen más al alumno en los distintos niveles de decisión en torno a la organización de la enseñanza, por una revisión de los contenidos que suponga una relación estrecha entre lo que los alumnos han de aprender y la realidad en que viven,

una pedagogía del éxito, no del fracaso, unas relaciones positivas en el aula. En este sentido, y si se quieren opciones metodológicas concretas, creo que una aplicación adecuada de las diversas técnicas Freinet, adaptadas a niveles y medios, una utilización orientativa de objetivos claros, la utilización de situaciones generadores al estilo Freire, codificadas en distintos medios para una lectura amplia de la realidad, pueden ser perspectivas a profundizar, y a las que espero referirme con detenimiento en otra ocasión.

BIBLIOGRAFIA

- BALDWIN, A. L., A Cognitive Theory of Socialization en Goslin, D. A. (ed) Handbook of socialization Theory and Research. Rand McNally, Chicago, 1969.
- BANDURA, A. y WALTERS, R.H., Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Alianza, Madrid, 1974.
- BRUNER, J., Hacia una teoría de la instrucción. Uteha, México, 1969.
- BÜHLER, R.C., Allen, M., Introduction to humanistic Psychology, Monterey, Cal., Brooks Cole, 1972.
- DECI, L.E., Intrinsic Motivation, Plenum Press, New York, 1976.
- GAGNÉ, R., Learning and individual differences. A Symposium of the Learning Research and Development Center. Carles Merrill Publ., Columbus Ohio, 1967.
- Las condiciones del aprendizaje, Aguilar, Madrid, 1971.
- Principios básicos del aprendizaje para la instrucción, Ed. Diana, México, 1975.
- G.F.E.N., L'échec scolaire, Ed. Sociales, París, 1974.
- HEINICH, F., Tecnología y administración de la enseñanza. Ed. Trillas, México, 1975.
- JOHNSON, D.W., Psicología social de la educación. Ed. Kapelusz, B. Aires, 1972.
- JOURARD, S.M., Self-disclosure: An Experimental Analysis of the Transparent Self, Wiley, New York, 1971.
- KAUFMAN, A.R., Planificación de sistemas educativos. Trillas, México, 1973.
- McCLELLAND, D. C., Atkinson, J. W. y otros., The Achievement Motive. Appleton Century Crofts, New York, 1953.
- PINILLOS, J. L., Principios de psicología. Alianza, Madrid, 1975.
- ROSSINI, F., Il processo didattico: formalizzazione e obiettivi, Rev. Pedagogía e Vita, Abril-Mayo, 1976, 427 y ss.
- SKINNER, B.F., Ciencia y conducta humana. Fontanella, Barcelona, 74.
- STRANG, R.C. y otros. Motivación y diferencias individuales en la escuela. Paidós, B. Aires, 1966.
- WHITE, R.W., Competence and the Psychosexual Stages of Development. Nebraska Symposium on Motivation, 1960, 8, 97-141.
- WINNYKAMEN, y otros., Evaluation d'une tâche cognitive et acceptation de cette tâche par des adolescents. Rev. Française de Pédagogie, 1976, 37. Oct. Nov. p. 25. 29.



INDICADORES DINAMICOS DEL PROCESO Y RENDIMIENTO EDUCATIVO

JOSE M.^a CASIELLES AGUADE
Inspector Técnico de E. Media

Quando se han leído y redactado miles de informes sobre Centros académicos, y especialmente cuando se comparan los contenidos y estilos que aportan sus diversos autores, surge de forma natural una necesidad imperiosa: la de buscar unos criterios científicos de objetivación, que reduzcan al mínimo lo que todo informe tiene de personal, y que en esta misma medida puede estimarse como subjetivo u opinable.

Por otra parte, a lo largo de bastantes años de actividad profesional, hemos podido reparar también, en que la mayor parte de los informes sobre los Centros, inciden fundamentalmente en la consideración o descripción de elementos estáticos, sin penetrar en su funcionalismo. Resulta para nosotros evidente, que tanto o más interesante que la constatación de la existencia de instalaciones y equipos técnicos, es analizar cuantitativamente su dinamismo o grado de utilización.

Los procesos educativos han venido resistiéndose sistemáticamente a controles cuantitativos, análisis de rendimientos, control de tiempos, análisis de procesos, y demás técnicas usualmente aplicadas en la Industria y los Servicios, con planteamientos tan burdos, como el de que «educar no es fabricar tornillos», y otros por el estilo.

No vamos a discutir evidencias, pero tampoco vamos a admitir que el proceso educativo no pueda ser controlado, dirigido y valorado en sus rendimientos. El problema que esto implica no es fácil, y pasa necesariamente por la elaboración técnica de instrumentos de medida. Las variables del proceso educativo han de ser perfectamente objetivadas y cuantificadas para que resulten mensurables. Por otra parte, es preciso elegir o confeccionar «rattios», parámetros, índices y módulos que sean eficaces y sensibles como indicadores del proceso o de determinadas fases del mismo.

Los problemas a resolver implican: Valoración de elementos estáticos, de procesos dinámicos, de rendimientos finales, y de los estadios progresivos del proceso educativo, de forma que podamos conocer su dirección y eficacia a tiempo de poder influir sobre él, corrigiéndolo o modificándolo para mejorar los resultados finales.

El problema concreto del control y dirección del proceso, se plantea como el análisis de un sistema «feed-back» o de retro-alimentación, y en realidad sólo presenta una dificultad fundamental, que es la necesidad de asegurar una alta velocidad de flujo y proceso de datos, para elaborar a tiempo una respuesta adecuadamente modulada. En realidad tampoco es difícil resolver esta exigencia, si se ingenian dispositivos operacionales que faciliten la fluidez de tratamiento de la información, o se dispone de medios avanzados para tratarla.

Los elementos básicos habitualmente tenidos en cuenta en un informe sobre Centros, ya sea en el modelo tradicional descriptivo, o en el cuantificado que ahora sugerimos, son los siguientes:

- A) Edificio, instalaciones y equipo docente.
- B) Profesorado.
- C) Alumnos.
- D) Organización interna del Centro.
- E) Rendimientos académicos.
- F) Relaciones Centro-Comunidad.

Opinamos que la evaluación objetiva de estos elementos ha de servir de base para una «valoración técnica cuantitativa» de los Centros, que cada día resulta más necesaria, y ello con independencia de su «clasificación académica».

Vamos a considerar pues los ya citados elementos básicos de los Centros bajo dos puntos de vista: El tradicional método descriptivo; y el más científico de empleo de indicadores, allí donde nos sea posible.

A) EDIFICIO, INSTALACIONES Y MATERIAL:

- 1) Elementos descriptivos
 - a) Edificio y anexos.
 - b) Número y características de las aulas.
 - c) Número, instalaciones (agua, gas, electricidad) y equipamiento de los Laboratorios.
 - d) Bibliotecas: Plazas de estudio. Volúmenes.
 - e) Seminarios y su dotación técnica.
 - f) Polideportivo, gimnasios, pistas polideportivas, vestuarios y duchas.
 - g) Dirección, Secretaría, Jefatura de Estudios y otros servicios técnicos.
 - h) Comedor y cocinas.
 - i) Internado.
 - j) Calefacción.

2) Elementos cuantificables e indicadores:

- a) Planos de planta del edificio y anexos.
- b) Aforo: (Número de plazas disponibles).
- (I-1) c) Índice de ocupación del Centro:

$$\frac{N.º \text{ Al.º}}{N.º \text{ PZS}} \times 100$$

En nuestra opinión este índice da idea de la rentabilidad primaria o estática.

- (I-2) d) Indicador dinámico de utilización de la Biblioteca:

$$\frac{N.º \text{ préstamos/trimestre}}{N.º \text{ total de alumnos}}$$

- (I-3) e) Indicador dinámico de utilización de un Laboratorio:

$$\frac{N.º \text{ horas de lab./trim.}}{N.º \text{ grupos con esa enseñanza}}$$

- (I-4) f) Indicador dinámico de utilización de un gimnasio:

$$\frac{N.º \text{ horas de gimn./trim.}}{N.º \text{ grupos con Educ. Fís.}}$$

(I-5)

g) Índice de promoción profesional de un Seminario:

$$\frac{\text{N.º PNN} \rightarrow \text{NUM.º}}{5 \text{ años}} + \frac{\text{N.º AGR.} \rightarrow \text{CAI}}{5 \text{ años}}$$

La aplicación e interpretación de estos indicadores es tan simple, que no consideramos necesario añadir ninguna explicación sobre los mismos.

B) PROFESORADO Y (C) ALUMNOS:

1) Elementos descriptivos:

a) Profesorado: Relaciones nominales y fichas académicas: (Nombre, cargos, titulaciones, dedicaciones, especialidad, horario, etc.).

b) Alumnos: Distribución en grupos concretos.

2) Indicadores:

(I-6)

a) Relación media docente en el aula:

$$\frac{\text{N.º alumnos}}{\text{N.º grupos}}$$

Es un indicador fundamental de las condiciones básicas de la enseñanza.

(I-7)

b) Relación media docente en el Centro:

$$\frac{\text{N.º alumnos}}{\text{N.º profesores}}$$

Mide la posibilidad de impartir enseñanzas optativas, recuperaciones, etc.

(I-8)

c) Indicador de especialización del Profesorado:

$$\frac{\text{N.º prof. con Tít. Específica}}{\text{Total de Profesores}} \times 100$$

Mide la especialización del Profesorado por materias. Naturalmente la titulación específica se referirá a la materia que el profesor imparte como fundamental.

(I-9)

d) Indicador de asiduidad docente:

$$\frac{\text{Clases no impartidas/trim.}}{\text{N.º profesores}}$$

No sólo tiene interés para medir la asiduidad docente relativa, sino que puede servir de base para una estimación de las previsiones de sustitución de profesorado a lo largo del curso.

(I-10)

e) Indicador de absentismo injustificado:

$$\frac{\text{Faltas no justificadas/Trim.}}{\text{N.º profesores}}$$

N.º profesores

Permite el análisis comparativo del absentismo injustificado en diversos Centros.

D) ORGANIZACION INTERNA (E) RENDIMIENTOS (F) RELACIONES CENTRO-COMUNIDAD

1) Elementos descriptivos:

a) Director.

b) Equipo directivo (Integración funcional).

c) Profesorado y personal no docente.

d) Reglamento interno.

e) Archivos académicos.

f) Seminarios (Programaciones, Evaluaciones, etc.).

g) Análisis de rendimientos académicos.

h) Atención al alumno (Delegados de Curso).

i) Disciplina académica (Frecuencia y gravedad de las transgresiones).

j) Relaciones Centro-Comunidad (Asoc. Padres: Estatutos, Reuniones, Ayudas).

k) Orientación escolar.

l) Sanidad escolar: Examen sanitario, Control epidémico, Drogas.

2) Indicadores de rendimientos:

(I-11)

a) De rendimientos internos finales en junio:

$$\frac{\text{N.º Al. aptos (global) en junio}}{\text{Total matriculados}} \times 100$$

Lo consideramos un indicador fundamental de los niveles de exigencia internos del Centro en relación con las enseñanzas impartidas. El término «aptos (global)», se entenderá como aptos en todas las asignaturas.

(I-12)

b) De rendimientos internos en septiembre:

$$\frac{\text{N.º Al.º aptos (global) en sept.}}{\text{Presentados en septiembre}} \times 100$$

Mide la exigencia en los exámenes de septiembre. Los resultados tienen una significación muy distinta al anterior, ya que en la preparación de los alumnos no han intervenido los profesores del Centro.

(I-13)

c) De rendimiento interno total:

$$\frac{\text{N.º Al.º aptos (global) junio +/sept.}}{\text{Total matriculados}} \times 100$$

(I-14)

d) Indicadores de rendimiento en pruebas externas:

$$\frac{\text{N.º Al.º aptos (jun. + set.) en prueba ext.}}{\text{N.º Al.º presentados (junio + set.)}} \times 100$$

Este indicador tiene un enorme interés pues con él puede medirse comparativamente los rendimientos objetivos de los alumnos de diversos Centros (aplicando sucesivamente la fórmula a cada Colegio o Centro), frente a pruebas externas, como Reválida, Acceso a la Universidad, etc.

Resulta también muy interesante comparar los indicadores de rendimiento interno y externo de un mismo Centro, para conocer la objetividad de las calificaciones del equipo docente.

(I-15)

e) Indicador del rendimiento parcial de un grupo de alumnos en una evaluación:

$$\frac{\text{N.º Al.º del grupo aptos (global) en 2.ª Eval.}}{\text{N.º alumnos del grupo}} \times 100$$

Este indicador resulta muy útil a los Jefes de Estudios para conocer la marcha de los diversos grupos en las distintas evaluaciones. Permite detectar anomalías con tiempo suficiente para corregir el proceso educativo.

(I-16)

f) Indicador del rendimiento de un

grupo en una materia de una determinada evaluación:

$$\frac{\text{N.º Al.º aptos (en una mat.) en 2.ª Eval.}}{\text{N.º Al.º del grupo}} \times 100$$

Es un instrumento fundamental en manos de los profesores-tutores para diagnosticar y, en alguna medida, corregir anomalías en las calificaciones o niveles de exigencia de determinadas materias. Los valores anormalmente bajos de este indicador (I-16), deben llevar a los Seminarios a un replanteamiento serio de las pruebas y de las programaciones en los grupos afectados.

Resulta particularmente útil el análisis gráfico de los resultados obtenidos con los indicadores de rendimiento anteriormente indicados. La necesaria limitación de espacio de este trabajo no nos permite exponer la estructura de estos gráficos.

En resumen, este trabajo intenta fundamentalmente ofrecer una serie de indicadores cuantificables del proceso docente, con las siguientes metas:

a) Objetivación máxima de los informes técnicos.

b) Cuantificación de la información aportada.

c) Posibilidad de establecer tratamientos mecanizados de la información.

d) Posibilidad de establecer comparaciones y ordenaciones de la calidad técnica de los Centros.

e) Contribuir a un conocimiento más científico de los procesos educativos.

f) Establecer la posibilidad y el método de intervenir estos procesos en su desarrollo, controlándolos y dirigiéndolos.

g) Mejorar en suma la calidad y el rendimiento del sistema educativo y consecuentemente una rentabilidad social.

Nos consideraríamos muy compensados, de haber conseguido siquiera parcialmente alguno de estos objetivos.

UNA EXPERIENCIA DIDACTICA EN CIENCIAS NATURALES: EL ESTUDIO DEL ALMIDON PARA ALUMNOS DE 3.º DE BUP

LUIS BERIAN LORENZO

Licenciado en Ciencias Geológicas
Catedrático de Ciencias Naturales
del INB «Doña Jimena», de Gijón

FRANCISCO MEXIA
UNZURRUNZAGA

Licenciado en Ciencias Biológicas
Profesor Agregado de Ciencias Naturales
del INB «Doña Jimena», de Gijón

I. INTRODUCCION

«La materia viva» es el primero de los ocho temas de Biología que forman parte del actual programa de Ciencias Naturales de tercero de bachillerato (I). Por primera vez se abre ante los ojos del alumno el complejo mundo de la química de la vida, razón por la cual debemos ser más cuidadosos a la hora de impartir estas enseñanzas.

Una exposición recargada de fórmulas bioquímicas no es la técnica más afortunada, ya que obliga al estudiante a un gran esfuerzo memorístico que, además de hacer más espinoso el aprendizaje, resulta estéril una vez superadas las pruebas de evaluación. Esto no significa que haya que prescindir de la formulación; las fórmulas tienen que ser una parte importante de las lecciones, pero no como finalidad sino como elementos que ayuden a una mejor comprensión del tema.

Un aspecto más formativo es relacionar los diferentes principios inmediatos, con los alimentos que ingerimos más abundantes en la dieta; por otra parte al alumno le resulta más familiar e interesante. Sobre la base de esta idea durante el primer trimestre del curso 1977-1978 ensayamos, con buenos resultados, una práctica de investigación del almidón en distintos productos alimenticios de la cual tratamos en este trabajo.

II. CONSIDERACIONES GENERALES

El reconocimiento del almidón lo hemos realizado con el método del yodo. En dicha práctica el profesor ha ocupado un papel de coordinador y orientador; han sido por tanto los alumnos quienes han verificado el estudio e ido descubriendo la presencia o ausencia del almidón en gran número de sustancias.

Resulta mucho más positivo este enfoque que el de la tradicional práctica de reconocimiento de principios inmediatos en la que se hacen varios ensayos diferentes (reacción xantoproteica, Fehling, sudán III, etc.) sobre un número mucho más reducido de productos, en ocasiones uno por cada ensayo y precisamente aquél que da resultados afirmativos. En este tipo de prácticas (que en algunos casos son realizadas por el profesor) el estudiante se limita a observar unos procedimientos de trabajo y la aparición de distintas coloraciones en los tubos de ensayo, sin llegar a comprender los fenómenos químicos que tienen lugar ni sus aplicaciones. Claro está que centrándonos solamente en el análisis del almidón el alumno solamente aprende un procedimiento de trabajo, pero llega a adquirir

(1) Véase orden de 22 de marzo de 1975 que desarrolla el Decreto 160/1975 de 23 de enero.

rir más soltura en su realización por repetirlo varias veces y, sobre todo, un mejor conocimiento del proceso científico de investigación.

III. OBJETIVOS

Iniciar al alumno en el manejo de instrumental químico de laboratorio. Enseñarle el tratamiento de la lógica de la experimentación y que reconozca por sí mismo la presencia o ausencia del almidón en diversos alimentos.

IV. ASPECTOS TEORICOS

Hemos considerado hacer un breve comentario al respecto ya que en los libros de texto no suelen venir suficientemente aclarados y es aconsejable que el alumno tenga conocimiento de ellos para una mejor comprensión de los fenómenos que tienen lugar.

El almidón es en realidad una mezcla de dos polisacáridos: amilasa y amilopectina. Ambos están constituidos por largas cadenas de unidades de glucosa, que en el caso de la amilopectina se presentan ramificadas.

Con el yodo la amilasa adquiere una coloración negro azulada, mientras que la amilopectina ofrece tonalidades rojo violáceas.

En el almidón normalmente es más abundante la amilopectina; sin embargo se comporta como si únicamente hubiese amilasa, ya que ésta tiene una mayor afinidad por el yodo que la amilopectina.

En este tratamiento del almidón parece ser que no tiene lugar ningún tipo de reacción química, sino una simple incorporación física de la molécula de yodo; esta adhesión modifica las propiedades óptimas del compuesto aumentando considerablemente la absorción de la luz.

La permanencia del yodo en el almidón depende de la temperatura de forma que por calentamiento la coloración desaparece. Posteriormente al enfriarse, se vuelve a hacer nuevamente manifiesta.

Una dificultad que hay que tener en cuenta es la escasísima solubilidad del yodo en agua. Para solventar este problema se recurre a una adición de yoduro potásico que, como es sabido, aumenta extraordinariamente su capacidad de disolución. El preparado de yodo en yoduro potásico puede adquirirse en el comercio con el nombre de Lugol, o bien prepararse directamente con la siguiente receta:

Yodo lgr.
Yoduro potásico 2 gr.
Agua destilada 200 ml.

El almidón es insoluble en agua; calentándolo se forman unas micelas hidratadas que dan lugar a una disolución coloidal (engrudo de almidón). Por ello puede procederse en la práctica a un calentamiento de los distintos productos sobre los que se va a ensayar; pero esto trae como resultado que los alimentos con contenido proteico coagulan. En razón a ello hemos preferido hacerlo en frío, para lo cual raspamos los alimentos sólidos, hasta obtener una pequeña cantidad de polvillo fino que en agua proporciona una dispersión sobre los que se efectúa la prueba.

V. MATERIAL

Tubos de ensayo.
Mecheros de alcohol.
Escalpelos.
Lugol.
Almidón comercial.
Diversos productos alimenticios.

VI. METODOS

Se trata de conseguir unos tres mililitros de solución sobre la cual se depositen dos o tres gotas de lugol. Esta cantidad es suficiente para identificar claramente el almidón.

En los productos líquidos (leche, vinagre, vino, etc.) se ensaya directamente. Los solubles (azúcar, sal, etc.) no ofrecen tampoco dificultad; tampoco los que vienen en polvo (harina, cacao). Las semillas se raspan. El arroz

es mejor lavarlo y utilizar el agua de lavado, para la prueba. El pan es preferible que sea duro para el raspado. Naranjas, limones se exprimen. Las patatas es mejor rasparlas y mezclar el raspado con un poco de agua que será la que se emplee.

VII. ORGANIZACION DEL TRABAJO

Para llevar a buen término la práctica hemos dividido los grupos en equipos de dos o tres alumnos que se reparten la totalidad de las sustancias sobre las que se va a ensayar.

En la confección de los equipos conviene buscar un equilibrio, para evitar la coexistencia de equipos aventajados con otros menos capaces, ya que esto se traduciría en un desfase en la velocidad de ejecución de la práctica.

Por otro lado en los equipos equilibrados los alumnos más inteligentes siempre representan una ayuda a sus compañeros y los objetivos son más fácilmente asimilados.

Otro factor importante es que los alumnos sigan la dirección y el ritmo de trabajo que les marque el profesor, con objeto de mantener la unificación eludiendo la confusión y el desorden.

Como inicio deben de realizar todos los equipos un ensayo sobre agua con objeto de que vean el color amarillento del Lugol y les sirva esta primera prueba como «control». A continuación se analiza sobre almidón comercial que enseña a los alumnos el comportamiento que tiene. Posteriormente cada equipo se dedica a estudiar separadamente algunos de los productos sobre los que se va a experimentar. Los resultados obtenidos deberán comunicarlos para que el resto de la clase esté al corriente de todas las investigaciones.

Intercaladamente se pueden plantear diversas cuestiones tales como por qué deben limpiarse escrupulosamente los

utensilios de trabajo (escalpelos, tubos de ensayo) antes de comenzar un nuevo análisis, o la razón de que el azúcar y la sal den resultados negativos, etc. Además deben calentar alguno de los tubos de ensayo que muestren el color negro azulado para que puedan observar su desaparición con el calor.

El profesor debe hacer comprender a los alumnos los fenómenos que tienen lugar y ellos tomarán nota de todas las explicaciones y de los que ocurra en los diversos equipos para posteriormente elaborar un detallado informe de la práctica.

VIII. RESULTADOS OBTENIDOS

Queremos hacer aquí constar, a título informativo, los resultados de los análisis llevados a cabo, ya que consideramos conveniente que el profesor conozca de antemano lo que va a ocurrir:

Agua (tubo control)	Negativo
Almidón	Positivo
Alubias	Positivo
Arroz	Positivo
Azúcar	Negativo
Galletas	Positivo
Garbanzos	Positivo
Harina	Positivo
Leche	Negativo
Limón	Negativo
Manzana	Negativo
Naranja	Negativo
Pan	Positivo
Patata	Positivo
Plátano	Positivo
Sal	Negativo
Vinagre	Negativo
Vino	Negativo

Finalmente hay que decir que esta práctica se realiza perfectamente en una hora, lo que unido a que no requiere gran despliegue de material o sofisticados instrumentos la hacen apta para cualquier centro de bachillerato.

COMENTARIOS A LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE EN EL PRIMER CICLO DE E. G. B. (5 a 8 años)

ANGELA AGUILERA
Inspectora Técnica de Educación

LENGUAJE ORAL

Todos los que trabajamos en la E.G.B. sabemos hasta qué punto las carencias verbales, ligadas al status socio-cultural, suponen un poderoso «handicap» para el niño en una escuela donde un conocimiento suficiente de la lengua es la condición básica para el aprendizaje de las demás materias. Pero no sólo el carácter instrumental de la lengua hace fundamental la enseñanza de esta disciplina. Piaget ha escrito «si la lengua procede de una inteligencia previamente estructurada, ésta es a su vez estructurada por aquélla». Es decir, hay un enriquecimiento correlativo de la lengua por el pensamiento y del pensamiento por la lengua. Estas dos razones serían suficientes para reflexionar sobre los resultados obtenidos y revisar los métodos de enseñanza.

Vamos a limitar estas consideraciones a nivel de primer ciclo, por ser la edad de los alumnos (de 5 a 8 años) que exige una mayor dedicación en este aspecto.

En el primer ciclo es necesario promover, liberar la expresión espontánea del niño y aceptarla tal como ella se presenta. El profesor multiplicará los estímulos para lograr la libre expresión. Es una cuestión de simbiosis entre la escuela y la vida; establecer la relación profesor-alumno (s) y alumno-alumnos. Una buena clase de lenguaje es aquélla en la que pasa alguna cosa por la que el niño sienta el deseo y tenga la posibilidad de expresarse en relación con lo que pasa.

LENGUAJE COMUNICACION

Según Piaget, en un grupo de niños de 5-6 años se da una yuxtaposición de monólogos, que es un diálogo en embrión en el cual «el uno cree decirse todo al otro, quien cree comprenderlo todo».

Una buena enseñanza del lenguaje oral tendrá los siguientes objetivos:

1.º Favorecer la función social de la comunicación, entrenando al niño:

—a admitir o elegir otro distinto del profesor como polo de comunicación;
—escuchar a otro y responderle;
—hablar a otro y escuchar su respuesta.

2.º Acostumbrar al niño a expresar su acción:

—en el momento en que se realiza;
—después de haber ocurrido;
—explicando lo que va a realizar según lo ha pensado.

3.º Entrenar al niño en el desarrollo temporal de su pensamiento para hacerse comprender y a la estructuración del discurso del otro para comprenderle.

LENGUAJE COMO JUEGO CREATIVO

Socializar la expresión espontánea para convertirla en instrumento de comunicación no quiere decir ahogar la espontaneidad.

El dejarse llevar por su imaginación verbal: inventar historias, frases, palabras, poner entonación, acentos afectivos, imaginar palabras sugeridas por tal ritmo o tal entonación; descubrir la correspondencia entre la expresión lingüística y otros modos de expresión

simbólica, lenguaje-gesto, lenguaje-dibujo; lenguaje-música, etc., son actividades que, además de su valor propio, conducen al niño a admitir el lenguaje del grupo como algo inevitable.

Uno de los aportes fundamentales de la lingüística moderna consiste en haber puesto de manifiesto la creatividad o el carácter abierto del lenguaje humano. Todo locutor es capaz de producir y comprender un número infinito de frases que no había percibido antes.

Este aspecto creativo de la lengua es un fenómeno inconsciente y espontáneo. El niño la practica desde la edad de 2 ó 3 años. La palabra aparece como una actividad de producción divergente, él crea frases que jamás ha oído. Pero desde el momento que se siente incomprendido, el niño modifica su conducta verbal, cambia su frase o pregunta la palabra exacta que él necesita para asegurar la comunicación. La palabra es entonces producción convergente (social). Es decir, parece claro que el niño no adquiere su lengua por la sola imitación. El la inventa, la crea, expresándose y conversando.

Estos datos de la psicolingüística deberían iluminar permanentemente la acción pedagógica del profesor. Su primera preocupación debería ser, como antes hemos dicho, favorecer al máximo la liberación verbal poniendo al niño en una situación sin censuras y donde él encuentre su lenguaje en su autenticidad original.

Facilitar al máximo el libre funcionamiento del lenguaje es abrir la clase al mundo exterior para que el niño pueda aprender la realidad.

El niño del primer ciclo vive sobre todo en el presente, por lo que la actualidad debe ser la fuente privilegiada de la expresión.

LENGUAJE ESCRITO

A pesar de que el lenguaje oral ocupe el lugar fundamental en el programa de lenguaje en estos cursos, es necesario introducir el lenguaje escrito en su campo de intereses.

El niño aprende muy pronto que la exteriorización de un mensaje puede hacerse por gestos, por dibujos, por imágenes y que se puede fijar a través de estos medios.

El comprende el papel de la escritura que sirve de exteriorización visible de los mensajes: el diario que sus padres leen, las cartas que se reciben, etc.

El niño sabe desde la escuela maternal que la comunicación gráfica es posible por dibujos, diagramas, flechas y él desea conocer ese otro código de los mayores. El quiere aprender a leer y escribir. El niño es virtualmente capaz de acceder al simbolismo de la lengua escrita, de transponer la cadena hablada (temporal) en cadena gráfica (espacial).

La madurez para la escritura y la lectura dependen del desarrollo individual y de los estímulos educativos. Leer y escribir exigen unas aptitudes perceptivas y motrices, una organización espacio-temporal sobre lo que no vamos a insistir, es evidente la necesidad de un examen previo que asegure la capacidad del niño. Hay distintas pruebas para detectar esta capacidad que el profesor debe conocer.

Para muchos alumnos, niños totalmente normales, el acceso al código escrito es una tarea dura. Con estos niños es preciso realizar una preparación minuciosa y lenta. Esta fase preparatoria se realiza en la escuela maternal y primer curso de preescolar con todos los niños, pero en muchos casos hay que prolongarlo.

En consecuencia, es un tanto arriesgado hablar de una edad oficial. Más que «tiene edad» podíamos decir «está dispuesto», lo que puede ocurrir desde los 5 años o se puede retrasar en algunos casos más allá de los seis. La enseñanza de la lengua escrita habrá de hacerse por grupos de nivel e incluso individualmente.

No podemos separar la enseñanza de la lectura y de la escritura en cuanto al tiempo. Ambas son dos aspectos de la

misma realidad. Las actividades de preescritura dotarán al niño de una serie de hábitos gráficos y rítmicos (gracas, guirnaldas, etc.) de las que en el momento preciso nacerán por ajuste y selección las formas privilegiadas que son las letras del alfabeto.

En primer lugar, el niño copiará las palabras y las frases. El las reproducirá de memoria. Paralelamente cada uno expresa oralmente una idea personal que el profesor transcribirá para que el alumno la lea, la copie, la ilustre.

Más tarde y a medida que el niño posea un pequeño capital de palabras y de sintagmas, estará en condiciones de

combinarlas de forma significativa y abandonará progresivamente las formas de expresión menos elaboradas (dibujos, pictogramas) que todavía constituyen sus medios de comunicación propios. Al final del ciclo el alumno llegará poco a poco a producir frases y pequeños textos.

Intencionadamente no hemos hecho mención a los métodos. Se ha escrito mucho sobre los distintos métodos elaborados para la enseñanza de la lectura y escritura. En nuestra opinión un método es bueno en la medida en que conviene al maestro que lo utiliza y al niño que lo practica: son los resultados obtenidos los que cuentan.

INFORME

La Editorial LUIS VIVES (EDELVIVES)

se complace en poner a su disposición VACACIONES E.G.B.

- No son textos, son libros para el descanso.
- No son ideas, es una ayuda que se brinda a los padres para que el proceso educativo no se detenga.
- Indican lo que se tiene que hacer cada día de la semana y del mes.
- AYUDAN a recordar lo que se sabe del curso que termina.
- INICIAN los conceptos básicos del próximo curso.

CENTRAL: ZARAGOZA, Apartado 387. Teléf. 344100.

VALLADOLID: Las Moradas, 28. Teléf. 259801.

OVIEDO: Muñoz Degraín, 5, 1.º.

APROXIMACION EMPIRICA A LA TEORIA DEL REFUERZO EDUCATIVO

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

1. INTRODUCCION

El objetivo que nos hemos propuesto con este estudio es inventariar los estímulos positivos y negativos utilizados con más frecuencia en el aula, efectuando el contraste con la valoración que tienen los alumnos de esos mismos estímulos.

La motivación /-estimulación del alumno siempre ha constituido el aspecto más preocupante para el docente a la hora de planificar el proceso didáctico. Cientos de veces se sometieron a crítica y a estudio los procedimientos de estimulación utilizados en el aula, así como los refuerzos que se imparten para recompensar o sancionar determinadas conductas manifiestas. Sin embargo pocas veces se ha efectuado el contraste entre el tipo de recompensas y castigos utilizados por el docente y la valoración que de esos mismos reforzadores tiene el alumno. Cabe pensar que no exista acuerdo entre ambos, y que un acusado grado de diferenciación en la percepción de un mismo refuerzo lo invalide. De hecho ciertos medios utilizados por algunos docentes como duros sistemas de sanción pueden constituir para sus alumnos deseos anhelados e, igualmente, lo que a los ojos de un niño constituye un premio codiciado puede resultar una ridiculez para los adultos.

Todos sabemos que la motivación debe individualizarse y que en la aplicación de refuerzos —premios y castigos— también debemos tener presentes las características específicas de cada alumno. Toda recompensa que no satisface una necesidad del sujeto —real o provocada— es estéril y lógicamente las necesidades, al menos las reales, no

son comunes en un colectivo como es la clase. En el caso del castigo su validez es aún más precaria pues nunca podemos determinar sus efectos en cada sujeto, y menos en un grupo.

Este es un hecho sobradamente conocido, pero frecuentemente olvidado. El docente tiende a responder a la conducta de sus alumnos con estímulos similares y utiliza los negativos —castigos— con preferencia a los positivos —premios—. En esta observación apoyamos la experiencia que tratamos de relatar. A pesar de que el refuerzo en su sentido estricto exige un tratamiento individualizado, pensamos que cabe someter al contraste de profesores y alumnos la percepción y valoración de aquellos que más habitualmente se distribuyen en el aula.

Antes de comenzar a referir nuestra experiencia vamos a efectuar una breve exposición de la tesis y principales connotaciones que sobre el concepto de refuerzo sostiene el conductismo operante, y el sentido que puede tener su aplicación en el aula. Conscientes de su amplitud y complejidad entendemos que este trabajo constituye simplemente una aproximación al tema.

2. TEORIA DEL REFUERZO

Se entiende como refuerzo todo aquello que de alguna manera trata de consolidar una determinada manifestación de la conducta. Tradicionalmente este concepto se venía apoyando en la conocida ley de efecto de Thorndike, según la cual, «cualquier acto que en una situación determinada va seguido de una satisfacción, se aso-

cia a ella, de tal modo que cuando la situación se repite aumenta la probabilidad de que el acto se repita también; por el contrario, si esta conexión va acompañada de una situación desagradable, lógicamente la fuerza decrece y disminuye la probabilidad de que el acto se repita».

Aunque posteriormente este autor rectificó la parte relativa a castigos y precisó aún más su famosa ley con los principios de intensidad, frecuencia y oportunidad (intervalo temporal), no cabe duda de que el hecho de que haya centrado el «reforzante» en las consecuencias satisfactorias o insatisfactorias que se derivan de una determinada conducta, ha originado una concepción del refuerzo en términos de procesos psíquicos o mentales. Lo importante en la línea de Thorndike, es la vivencia que el sujeto experimenta como consecuencia de una determinada acción.

Por el contrario, los conductistas, especialmente Skinner, centran el papel reforzante en las variables que intervienen entre el estímulo, la conducta y el refuerzo, prescindiendo de los procesos psíquicos que experimenta el sujeto, aunque no excluyen la posibilidad de que éstos también actúen.

Para Skinner «la concurrencia aproximadamente simultánea de una respuesta y ciertos eventos ambientales —usualmente generados por ella— cambia el organismo respondiente, incrementando la probabilidad de que ocurran de nuevo respuestas de la misma clase, que la que generó el refuerzo». (1).

La conducta actúa —opera— para producir unas consecuencias. Ciertos tipos de consecuencias —entre ellas las que se suelen llamar recompensas— se hacen contingentes respecto de lo que hace un organismo y de las circunstancias en que lo hace, aumentando así la probabilidad de que esa conducta cambie.

Desde este punto de vista entre conducta y refuerzo no existe una relación

causa-efecto, sino de contingencia, donde el marco de situaciones derivadas de una conducta constituyen el reforzante básico para que el organismo siga operando esa misma conducta. La posibilidad de que un organismo opere —efectúe determinado tipo de conductas— depende del tipo de contingencias establecidas anteriormente por esas mismas conductas, y que experimentalmente se ha comprobado, dependen más de los aspectos ambientales que de los motivacionales. Partiendo de esta concepción el conductismo operante no sólo se aleja de consideraciones fisiológicas sino también de las fenomenológicas, revisando profundamente la ley del efecto de Thorndike, puesto que el sujeto no actúa tanto por las consecuencias que se derivan de su conducta, como por las consecuencias que conductas similares efectuadas en el pasado han tenido. Los refuerzos que han actuado sobre el organismo la última vez que efectuó una determinada conducta son los que juegan el papel principal en la probabilidad de que esa misma conducta se vuelva a repetir.

Por eso la tarea fundamental de todos los estudiosos de la conducta se dirige a «lograr entender las condiciones bajo las cuales funciona mejor el reforzamiento y en esa forma, preparar el camino para el control cultural por medio de la ingeniería social» (2). En la medida en que podamos controlar estas relaciones de contingencia y crear otras nuevas, tendremos acceso al control y modificación de la conducta con todas las ventajas e inconvenientes que esto encierra.

3. UTILIZACION DEL REFUERZO EN EL AULA

La aplicación práctica de las teorías sobre control y modificación de conducta —tecnología conductual— ha ido

(1) SKINNER, B.F.: *Ciencia y Conducta humana*. Barcelona, Fontanella, 1970.

(2) BIGGE, M.: *Teorías del aprendizaje para maestros*. México, Trillas, 1975, pág. 149.

pasando progresivamente desde situaciones de laboratorio, centradas casi exclusivamente en tratamientos individualizados, a ambientes reales donde de una u otra forma existe la posibilidad de controlar las variables intervinientes en la creación de contingencias. Uno de estos ambientes concretos al que últimamente las corrientes conductistas prestan especial atención es el aula. El grupo de alumnos que conviven en una clase y su profesor constituyen una de las situaciones reales más apropiadas para observar e investigar los resultados de un programa de refuerzos.

Los conductistas parten del siguiente hecho: lo indudable es que cada conducta de alguna forma es reforzada, por lo que, desconocer los refuerzos que se dan en el aula o no utilizar los recursos que éstos aportan, no supone en modo alguno que no actúen; simplemente es dejar al azar (?) las posibilidades que cada acto educativo encierra. Ellos no entran en consideraciones éticas, al contrario, nos advierten que no hay por qué «rasgarse las vestiduras» por establecer una política intervencionista de la conducta humana, porque de hecho ésta se desenvuelve inmersa en un campo de estructuras y procesos que constantemente la condicionan. Desde su punto de vista, la conducta humana sólo en apariencia es espontánea y libre. Además se puede controlar en sus aspectos superficiales sin llegar por ello a cambiar los objetivos y metas últimas del ser humano. Se trata de aplicar una nueva tecnología, de explotar las posibilidades que esta encierra para el mundo educativo, independientemente de la utilización que se pueda hacer de la misma. En definitiva, una técnica como otras tantas, que debe estar sujeta a unos fines.

Lo cierto es que esta nueva concepción del refuerzo cambia considerablemente el rol del profesor. Su papel no es premiar o castigar las conductas manifiestas de sus alumnos, sino controlar el tipo de refuerzos que se impar-

ten en el aula y disponer de un adecuado programa en la utilización práctica de los mismos. En ello no sólo están implicados los aspectos en los que más suelen centrar la atención los profesores —disciplina, orden, trabajo— sino el mismo éxito del proceso docente, pues como dice Skinner «la enseñanza es la disposición de contingencias de reforzamiento que permite acelerar el aprendizaje» (3).

Esto exige al profesorado inventariar todas las posibles conductas deseables e indeseables que se pueden dar en la clase e investigar las posibles «contingencias de refuerzo» que en cada caso actúan. La única forma de cambiar conductas individuales o el clima del grupo es actuando sobre las contingencias, para lo cual todo docente debe contar con un extenso repertorio de refuerzos que le permita en cada circunstancia y con cada sujeto utilizar en cada momento aquél que es más oportuno de acuerdo con el plan previamente establecido. Según el profesor Pinillos (4) en todo programa de refuerzos sería necesario proceder según los siguientes pasos: a) identificar lo que refuerza una conducta determinada b) eliminar o repetir el refuerzo según se trate de extinguir o consolidar dicha conducta c) ser constantes en la aplicación del programa previsto d) reforzar conductas alternativas o antagónicas con la indeseable, e igualmente no reforzar conductas que nos alejen de las que pretendemos consolidar.

Ahora bien, en modo alguno se deben identificar refuerzos positivos y negativos con premios y castigos, ni tampoco con estímulos agradables o desagradables. Sí cabe hablar de refuerzo en términos de recompensa, que será positiva en la medida que añade «algo» —alimentos, agua o la sonrisa del maestro— al ambiente de un

(3) SKINNER, B.: *Registro Acumulativo*. Barcelona, Fontanella, 1975, pág. 243.

(4) PINILLOS, J. L.: «El Control y la modificación de la conducta». *Rev. Aula Abierta*, N.º 11. Oviedo, Septiembre 1975, pág. 9.

sujeto que actúa, que opera, y entendemos que es negativa cuando «elimina» algo —un ruido fuerte, un compañero desagradable, el gesto serio del profesor— de la situación. En ambos casos los conductistas opinan que aumentarán las probabilidades de que la respuesta se repita.

El castigo es otra forma de controlar la conducta. Y un sujeto no sólo se siente castigado al aplicarle estímulos aversivos, sino también al suprimir los positivos o no retirar los negativos a que está sometido. Ahora bien, como señala Skinner «si queremos evitar los reprobables efectos secundarios debemos buscar formas no punitivas» (5) y potenciar al máximo la utilización de los positivos. De ahí la conveniencia de recurrir a refuerzos sociales —como la atención, la alabanza— y emplear las actividades preferidas por los alumnos como metodología de trabajo, aunque «la determinación de probabilidades o fuerzas respectivas de las conductas que han de servir de refuerzos en cada caso necesita ser establecida empíricamente» (6).

4. DATOS SOBRE UNA EXPERIENCIA

A partir de varias sesiones de trabajo, donde un grupo de profesores hemos intentado reflexionar sobre el papel que el refuerzo skinneriano juega en el proceso docente, nos pareció interesante efectuar un estudio empírico sobre el tema, contrastando la teoría con la realidad cotidiana de nuestras aulas de reforzar a través de premios y castigos.

Hemos procedido de la siguiente manera:

a) A varios grupos de profesores —generalmente asistentes a cursos sobre Orientación y tutoría en EGB— les hemos pedido que resumieran los principales medios —positivos y negativos— de que se servían para motivar / estimular al alumno.

b) Una vez obtenido los listados de estímulos efectuamos su agrupación

según su afinidad o función en diez categorías o tipos de carácter positivo (premios) y otros diez de matiz negativo (castigos) que en cierto modo expresan sintéticamente todas las variables enumeradas por el profesorado.

Estas son sus formulaciones:

Estímulos positivos (premios)

- A. La estimulación del alumno. La alabanza.
- B. Incremento de la relación afectiva profesor-alumno.
- C. Poder realizar trabajos libres.
- D. Disponer de tiempo libre.
- E. Obtención de puntos, objetos, regalos, etc.
- F. Utilización de una metodología de trabajo más gratificante.
- G. Calificaciones positivas.
- H. Ayuda al alumno para que tome conciencia de su progreso: 'autoevaluación.
- I. Autoevaluación en grupo.
- J. Posibilidad de satisfacer necesidades biológicas (alimentos, golosinas, salir al servicio, etc.).

B. Estímulos negativos (castigos)

- A. El silencio del profesor.
- B. La reprobación de la conducta de los alumnos.
- C. Llamar a los padres.
- D. El incremento de las tareas escolares.
- E. El autocastigo.
- F. Aumentar la distancia afectiva entre profesor y alumno.
- G. Restricción de la libertad.
- H. Castigos.
- I. Calificaciones negativas.
- J. Privación de necesidades biológicas (agua, comida, alimentos estimulantes, etc.).

Debemos hacer constar que el número de estímulos positivos enunciados por el profesorado (premios) era

(5) SKINNER: *Registro Acumulativo*, pág. 253.

(6) PINILLOS, J. L.: *La dimensión educativa del refuerzo. I Symposium sobre Aprendizaje y Modificación de conducta en ambientes educativos*. Madrid, Publicaciones MEC, 1975, pág. 42.

aproximadamente tres veces superior al de los negativos, dato que no se confirma en la realidad cotidiana, donde sucede prácticamente lo contrario, como han puesto de manifiesto las técnicas de microenseñanza. Igualmente el agrupamiento en las diez categorías elegidas presenta saturaciones diferentes, como se puede comprobar en el gráfico 1 en expresión de porcentajes.

c) Una vez definidas las diez categorías de medios positivos y negativos se sometieron a otros profesores y alumnos de EGB con el fin de que efectuaran una valoración entre ellos. Se les pedía que ordenaran de mayor a menor los diez estímulos o recompensas positivas, según su particular criterio, y que posteriormente hicieran lo mismo con las negativas, colocando en primer lugar la que les parecía más grave. Con el fin de que todos los sujetos tuvieran

ideas claras sobre el trabajo se matizó el significado de las categorías empleadas con lenguaje apropiado a cada caso y se elaboraron instrucciones precisas sobre la tarea a realizar.

d) Por último se efectuaron los cálculos oportunos utilizando como estadísticos la mediana y la correlación ordinal, estableciendo diferenciaciones en las muestras según el nivel de estudios y el sexo. El hecho de utilizar una escala ordinal se justifica en que «la mayoría de las mediciones hechas por científicos conductuales culminan en escalas ordinales, que son las que mejor se adaptan a los fenómenos observables». (7).

A continuación expresamos los principales datos obtenidos:

(7) SIEGAL, S.: *Estadística no paramétrica*. México, Trillas, 1972, pág. 47.

4.1. Representaciones gráficas en función de la mediana.

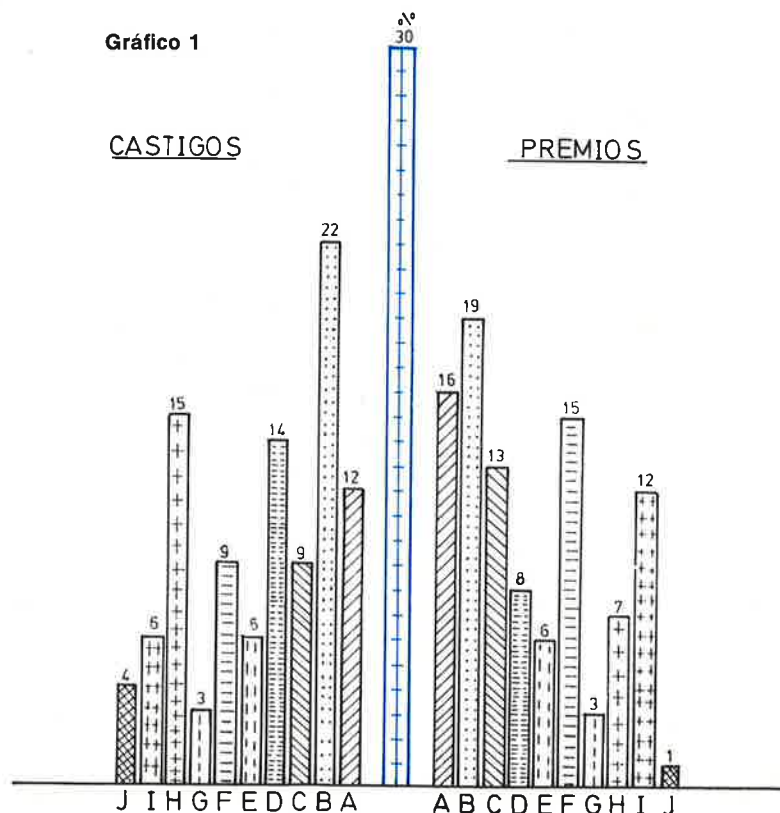


Gráfico 2

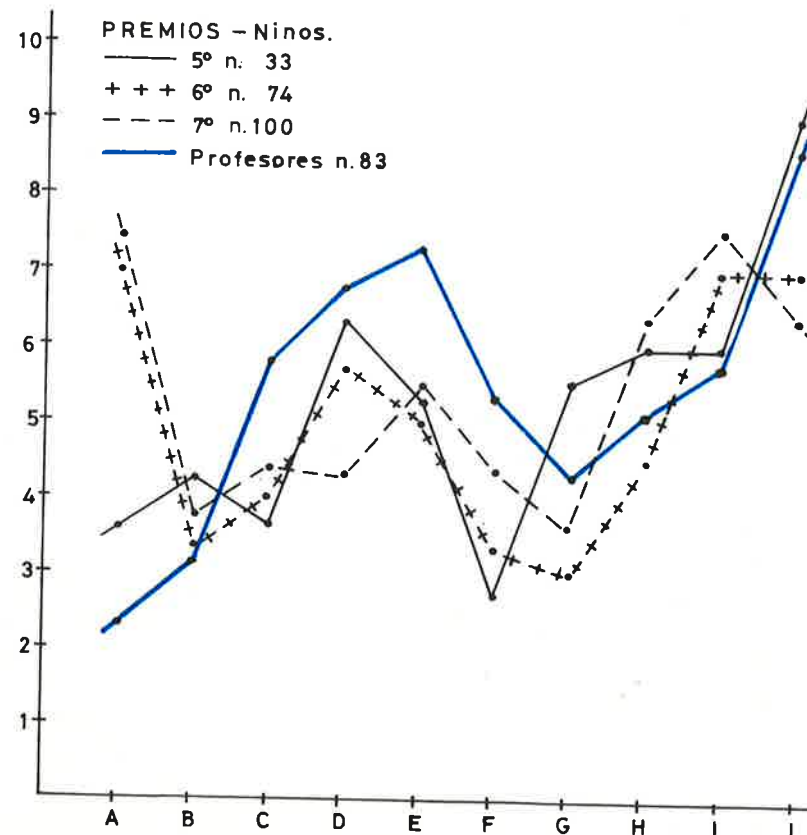
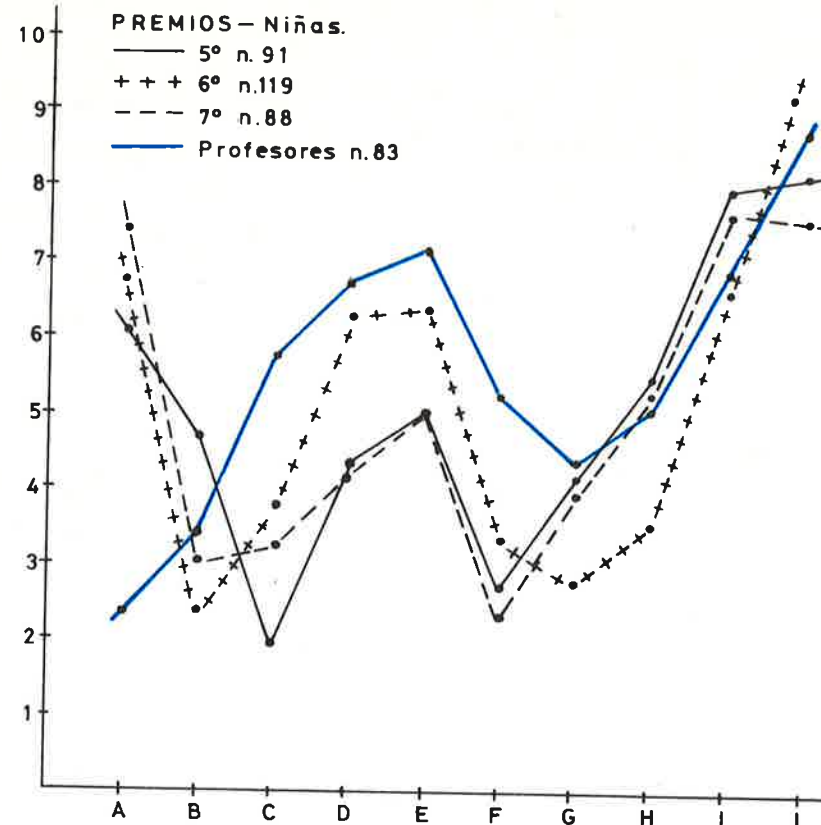


Gráfico 3

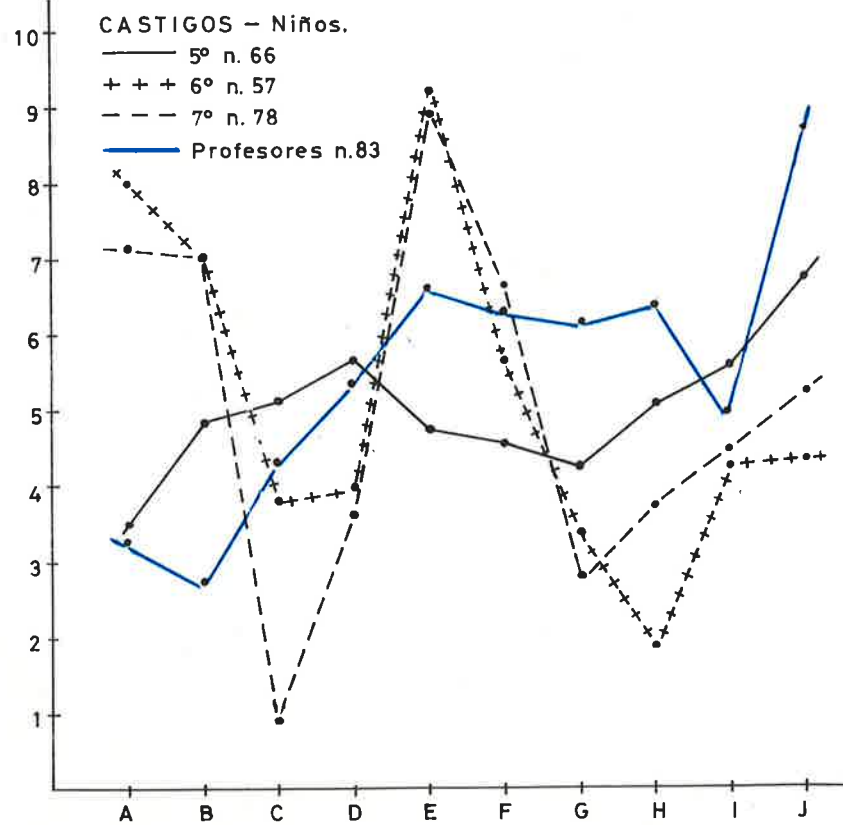
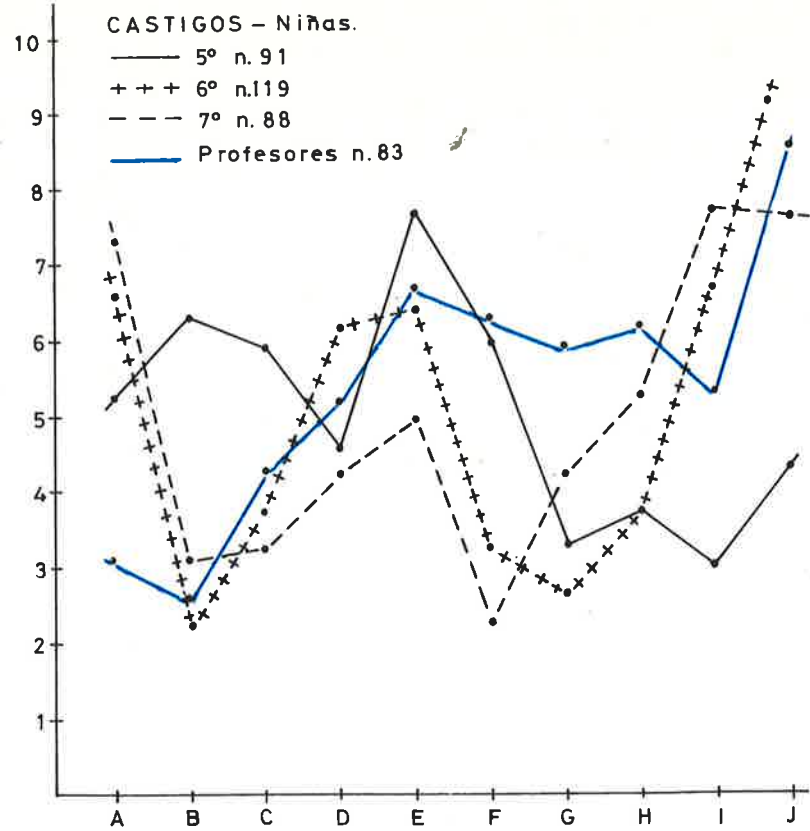
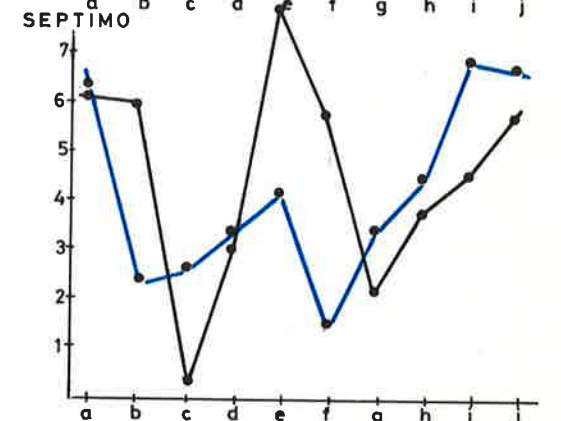
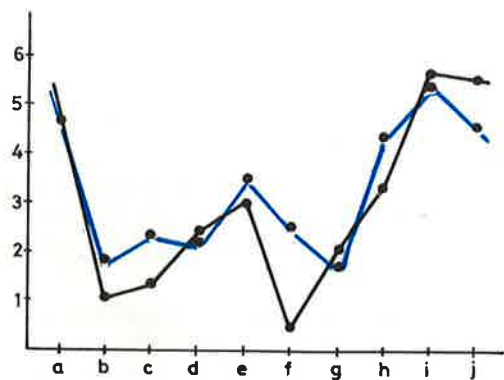
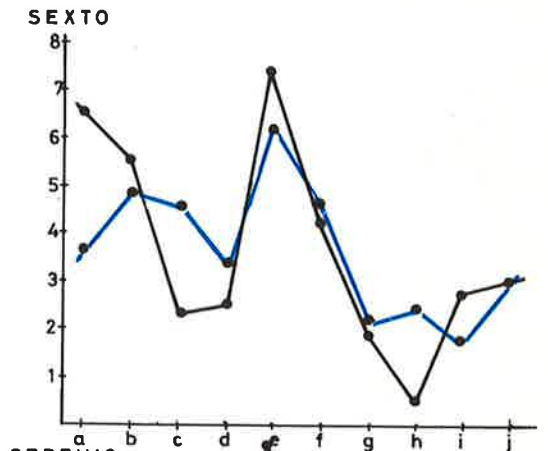
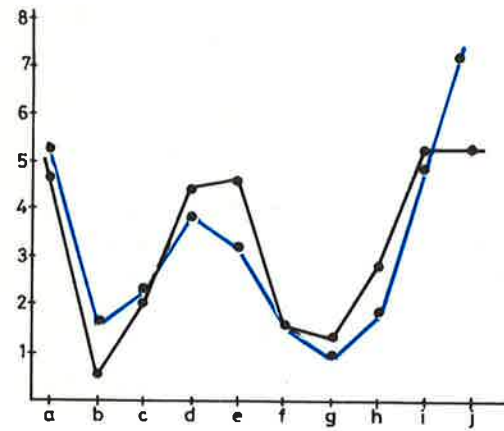
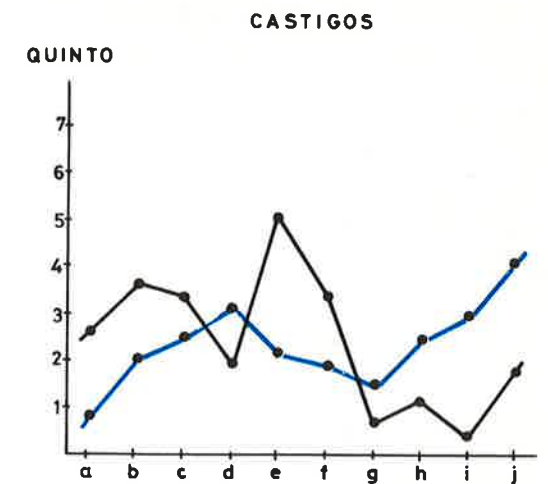
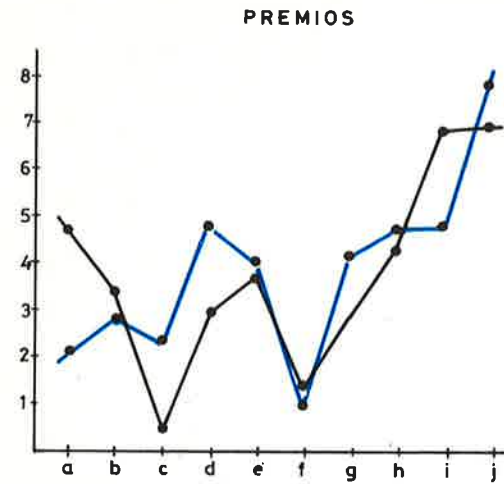


Gráfico 4



Niñas —
 Niños —

4.2. Datos obtenidos a partir del estudio de correlaciones.

Partiendo de la correlación por diferencias de rango hemos obtenido los coeficientes que a continuación reseñamos:

		1		2		3	Premios
		a	b	a	b		
1. ^a etapa	a. Varones		-31	-34	-55	-60	Castigos
	b. Hembras	-38		-75	-64	-05	
2. ^a etapa	a. Varones	-37	-70		-89	-30	
	b. Hembras	-31	-54	-92		-47	
3. ^a etapa	Profesores	-44	-61	-23	-34		

Como se puede observar, los alumnos presentan cierta tendencia a valorar de manera uniforme los estímulos que se les presentaron como premios, hecho que no sucede lo mismo respecto a los castigos. En uno y otro caso las diferencias con el profesorado son acusadas.

5. ANALISIS DE RESULTADOS

1. La primera observación importante que cabe señalar es que el docente desconoce la teoría skinneriana del refuerzo. En la práctica, los medios que utiliza para estimular a sus alumnos se fundamentan más en la ley del efecto de Thorndike, tal como éste la enunció a principios de siglo, que en los estudios y datos experimentales obtenidos posteriormente sobre el papel del refuerzo en la educación. El profesor sigue utilizando reforzantes que inciden en las relaciones satisfactorias e insatisfactorias entre los actos y las conductas que quiere consolidar o eliminar, sin analizar los efectos que en cada caso tienen estos medios en sus alumnos. Este dato se puede observar por el tipo de estimulaciones elegidas y la expresión porcentual de los mismos. Especialmente debemos destacar la

frecuencia con que utiliza la reprobación de la conducta del alumno —castigo B—, cuando es el medio menos indicado, ya que en la medida que se le presta atención a un sujeto lejos de eliminar la conducta indeseada, lo que hace es reforzarla.

2. Se manifiesta una acusada contraposición entre el tipo de medios de estimulación que el docente manifiesta que utiliza preferentemente y la percepción que de los mismos tienen los alumnos. Los docentes suelen aducir que utilizan con mucha mayor frecuencia de la que en realidad emplean, refuerzos positivos, como el acercamiento afectivo al alumno y la utilización de una metodología de trabajo más gratificante y libre e, inversamente, los alumnos manifiestan que los profesores abusan de estimulaciones negativas comparadas con las positivas, probablemente en mayor grado de lo real.

3. Se observa que respecto a las estimulaciones positivas —premios— existe una tendencia a coincidir en la valoración de los medios empleados tanto por profesores como alumnos de uno y otro sexo. Las gráficas expresan claramente esta coincidencia (cuadro

n.º 2). No obstante llama poderosamente la atención las divergencias obtenidas entre alumnos (varones y hembras) y profesores respecto al refuerzo A. —la alabanza— que nos induce a pensar el mal uso que se efectúa de este refuerzo, que por otra parte es primordial en la teoría del conductismo operante.

4. Respecto a los estímulos negativos —castigos— las discrepancias son mucho mayores. Casi podemos decir que no existen puntos de coincidencia, lo cual confirma la dimensión individualizada e imprevisible de los efectos de un castigo. No obstante en las curvas del gráfico n.º 3 se observa que los alumnos perciben como estímulos mucho más negativos que los profesores castigos que encierran restricciones de la libertad personal, malos tratos (sobre todo castigos físicos) y la privación de la posibilidad de satisfacer necesidades biológicas (sed, hambre, ir al servicio, etc., etc.).

5. De las comparaciones entre sexos no se obtienen datos discriminativos como se puede observar en el gráfico n.º 4. La tendencia es de uniformidad por lo que respecta a los premios y de divergencias, aunque no tan acusadas, en lo referente a los castigos. La afinidad es mayor entre los alumnos de 2.^a etapa como evidencian las correlaciones ordinales obtenidas.

6. Igualmente a través de nuestra experiencia hemos podido comprobar el carácter individual y relativo de todo refuerzo. Así en niños de ambiente rural el poder utilizar los lápices de colores de su profesor constituía un buen reforzante, para los alumnos de los primeros niveles de EGB el refuerzo primordial es la relación afectiva que mantienen con su profesor y, finalmente, los niños atendidos en unidades de educación especial valoran extraordinariamente refuerzos que les supongan la obtención de cromos, golosinas, objetos, etc... La aplicación de un programa de estímulos en el aula no puede generalizarse de una situación a otra, ya que la determinación de los refuerzos en cada caso debe estar supeditada a las circunstancias concretas, las características personales de los sujetos y su entorno.

En definitiva todos necesitamos más reflexión sobre nuestra conducta docente. Necesitamos entender mejor las claves de la conducta humana, especialmente cuando ésta opera en y desde el aula. Lograr identificar quién refuerza cada conducta, con qué medios y en qué circunstancias. Sólo así podremos planificar una buena política en la distribución de refuerzos que colabore eficazmente al logro de los objetivos educativos.



ACTIVIDADES DEL I. C. E.

CONVOCATORIA DE CURSOS DE VERANO DE PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO

El Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo convoca los siguientes cursos de perfeccionamiento del profesorado que tendrán lugar entre los días 3 al 22 de julio próximo en Oviedo y León.

CURSO PARA PROFESORES DE EDUCACION PREESCOLAR Y EDUCACION GENERAL BASICA

CURSO	FECHA (Julio)	LOCALIDAD
Educación de párvulos	3 al 15	León
Lingüística y metodología del francés (de ámbito nacional)	3 al 22	Oviedo
Lingüística y metodología del francés (de ámbito regional)	3 al 15	León
Lingüística y metodología del inglés	3 al 15	Oviedo
Globalización en la 1.ª etapa de E.G.B. Estudio y conservación del medio ambiente	10 al 15	Oviedo
Actualización de conocimientos lingüísticos	3 al 8	Oviedo
Programación de la enseñanza del área de la lengua	10 al 15	Oviedo
Didáctica de las Matemáticas en 1.ª y 2.ª etapa	3 al 22	Oviedo
La narración literaria como instrumento didáctico	17 al 22	Oviedo
Trastornos del lenguaje	3 al 8	Oviedo
Terapia de los trastornos del habla	10 al 15	León
Orientación y tutoría de alumnos	3 al 8	León
Problemática actual de la gestión y organización del Centro	3 al 8	Oviedo
Evaluación y recuperación	10 al 15	León
Problemática pedagógica de los centros de Profesor único	3 al 8	Oviedo y León
Problemática pedagógica de los centros de Profesor único	3 al 8	Oviedo
Tecnología educativa: utilización de aparatos y producción de material de paso	10 al 15	León
Educación física	3 al 8	León
Expresión dinámica	17 al 22	Oviedo
Dinámica de grupos	10 al 15	Oviedo
Técnicas de trabajo intelectual	10 al 15	León
Educadores de Escuelas Hogar e internados	17 al 22	Oviedo y León
Educación musical	17 al 22	Oviedo
Programación de la enseñanza en el área de Ciencias Naturales	13 al 15	Oviedo
	10 al 22	Oviedo

Cursos para asistentes técnicos sanitarios. Del 3 al 22 en Oviedo.

Quienes deseen participar en todos estos cursos enviarán por correo una instancia dirigida a la Directora del I.C.E. (calle Quintana, 30, Oviedo), especificando: nombre, apellidos, domicilio, enseñanza que imparte el solicitante, centro donde ejerce, curso en el que desea matricularse y régimen residencial (externo o interno) en que desea seguir las enseñanzas. La omisión de alguno de estos datos será motivo de no admisión.

El plazo de solicitudes terminará el día 27 de mayo. La formación de matrícula será comunicada oportunamente a los interesados.

La admisión de instancias se hará teniendo en cuenta las siguientes condiciones:

1.ª-Tendrán preferencia los profesores que no hayan asistido a ningún curso anterior.

2.ª-Los solicitantes no podrán participar en más de un curso, ni enviar más de una instancia. En ella indicarán, aparte de los datos que anteriormente se le piden, únicamente uno de los cursos especificados en la presente convocatoria.

3.ª-Se asignarán las plazas de acuerdo con la especialidad que actualmente están impartiendo los profesores. Esta especialidad ha de estar justificada documentalmente y de modo inexcusable, por el director del centro o por la Inspección Técnica, salvo en los casos de Profesor único.

4.ª-El orden de inscripción no significará orden de preferencia.

5.ª-Los asistentes podrán optar entre el régimen residencial gratuito (en los Colegios mayores universitarios de Oviedo y León) o en el régimen externo, percibiendo las bolsas de estudio reglamentarias de acuerdo con las normas que dicte el INCIE.

SEMINARIO DE CIENCIAS

ORIGEN:

En la publicación de las Nuevas Orientaciones pedagógicas de la 2.ª etapa de EGB, en el área de C. Naturales, existen dos novedades: una se refiere a los «contenidos de las bases de programación» con objetivos específicos y otra a «la metodología».

Convencidos de que la enseñanza de las ciencias en las escuelas en lugar de formar, lo que consigue es anular la iniciativa de los alumnos, pretendimos favorecer una actitud científica mediante la creación y organización de un Seminario que cubriera dos necesidades:

- Unir criterios para una programación teórica-práctica en este campo.
- Preparar con ello un posible curso a Profesores de EGB.

OBJETIVOS Y METODOLOGIA:

Este trabajo y estudio realizado lo hemos fundamentado en la idea de que el niño debe investigar partiendo de su propia experiencia y contrastarla con la de los demás; ha de relacionar los contenidos con el mundo que le rodea y con la tecnología; ha de existir secuencialidad global de 1.º a 8.º en el área de C. Nat., acomodando la programación al nivel de los mismos y viendo si con las prácticas los contenidos son o no formativos. Los objetivos propuestos podemos condensarlos en los siguientes:

- Análisis crítico de la enseñanza de las C. N. en cuanto a contenidos, métodos y experiencias.
- Estudio de las bases de programación, contenidas en las Orientaciones del Ministerio en relación a esta área.

- Determinación de niveles satisfactorios al final de cada una de las etapas de EGB.

- Elaboración de un programa en que la ciencia tuviera firme ligazón en toda la EGB.

- Elaboración de experiencias modélicas y orientaciones a seguir en cuanto a prácticas en cada nivel.

- Bibliografía y material de experiencias, como recurso para los profesores.

REALIZACION Y DESARROLLO:

La tarea que nos proponíamos resultaba demasiado ambiciosa: debido al escaso tiempo y al trabajo docente en que estábamos inmersos; la duración fue de 4 meses en sesiones quincenales. La meta propuesta se pudo alcanzar gracias a la colaboración de Profesores compañeros del Centro que pusieron en común sus iniciativas y conocimientos prácticos en relación a los primeros niveles de la EGB.

El grupo partió del estudio del primer nivel donde las ciencias naturales y sociales están integradas, para luego diversificarse en las ramas más específicas de la 2.ª etapa en cuanto a C. Naturales, Física y Química. En algunos casos nos apartamos de la programación de las Orientaciones, expresando, a través de modelos científicos, cómo se podría llegar a la interpretación de una experiencia y por tanto al conocimiento y estudio. Se expusieron experiencias que se podrían llevar a los alumnos con la consiguiente discusión coloquial y síntesis conceptual.

Después de todo el estudio y trabajo efectuado hemos visto la necesidad de:

Estimular la curiosidad y el descubrimiento y participación en aspectos científicos.

El desarrollo de vocabulario técnico, sustituirlo por el desarrollo conceptual a partir de una base de experimentación.

Nutrir la curiosidad innata en el niño proporcionando el ambiente que favorezca la investigación.

Fines estos que se lograrán llevando al escolar hacia lo que más le interesa. Por esto en nuestro trabajo hemos destacado las Bases de Progra-

mación y su continuidad a través de la EGB, junto con los Métodos y Materiales adecuados (para la aproximación por el descubrimiento y planteamiento de cuestiones) que los profesores deben usar en su clase para lograr del alumno: habilidad, interés y conocimiento de lo que le rodea, en definitiva: Formación.

ALFREDO MARTIN HERRERO

CURSILLO DE CIENCIAS SOCIALES

Entre los meses de noviembre de 1977 y abril de 1978, y organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación de Oviedo, se celebró en el colegio de Enseñanza General Básica, «Baudilio Arce», un seminario dedicado a las Ciencias Sociales. Los profesores participantes, de diferentes niveles de la enseñanza, pusieron en común experiencias, ideas y problemática de las ciencias sociales.

El centro de todas las discusiones y el objetivo último era lo regional haciendo especial hincapié en los aspectos didácticos y metodológicos.

Los temas tratados a lo largo de más de 10 semanas fueron:

- Objeto y Método de las Ciencias Sociales.
- Materiales de trabajo en la clase.
- Actividades extraescolares: el método de trabajo en las excursiones, visitas a museos etc...

-El Comentario de texto.
-Técnicas de trabajo en la enseñanza de la historia.
-El concepto de Región y métodos de aproximación al estudio de la Región.

Las sesiones, en mesa redonda, denotaron la gran preocupación de todos los profesores por adecuar la enseñanza de las ciencias sociales a la realidad socio-económica en la que el alumno se encuentra inmerso. Se constató la necesidad urgente de que profesores de distintas áreas y niveles aúnen esfuerzos de cara a conseguir una práctica docente más interdisciplinar, más permeable y más comprometida, con el objeto fundamental de hacer personas con capacidad crítica y amplitud de miras.

JULIO RODRIGUEZ FRUTOS

II SIMPOSIO NACIONAL SOBRE LA ENSEÑANZA DEL LATIN Y DEL GRIEGO EN EL BUP-COU

El ICE de la Universidad de Oviedo en colaboración con la Sociedad Española de Estudios Clásicos celebrará los días 26, 27 y 28 del próximo mes de septiembre el II Simposio Nacional sobre la enseñanza del Latín y del Griego en el BUP-COU.

Las fechas de inscripción de matrícula serán del 4 al 9 de septiembre en el ICE de Oviedo.

La Sociedad Española de Estudios Clásicos enviará más información a sus asociados a través de circulares.

PROYECTO DE INVESTIGACION EDUCATIVA SOBRE AUTONOMIA UNIVERSITARIA

El Instituto Nacional de Ciencias de la Educación ha aprobado la realización, en el ICE de la Universidad de Oviedo, de un trabajo de investigación sobre «Bases para una ordenación de la autonomía académico-docente de la institución universitaria española». El equipo investigador estará constituido por los doctores: Rogelio Me-

dina Rubio, director-adjunto del ICE; Francisco Sosa Wagner, profesor agregado y secretario general de la Universidad; Teófilo Rodríguez Neira, jefe de la División de Formación de Profesorado del ICE y Raúl Bocanegra Sierra, profesor numerario de Derecho Administrativo de la Universidad.

ACTIVIDADES DE OTROS CENTROS

II JORNADAS DE METODOLOGIA DE LA HISTORIA

Entre los días 17 y 20 de abril se celebraron en el aula «Vitoria» de la antigua universidad de Salamanca las II jornadas de Metodología de la Historia, organizadas por el Departamento de Historia Contemporánea de la Facultad de Filosofía y Letras y el Instituto de Ciencias de la Educación de dicha Universidad.

Las conferencias y coloquios estuvieron a cargo del Profesor Pierre Nora, Director de Estudios en la «Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales» de París, y creador de la colección «Archivos» y Maître de Conférences en el Instituto de Estudios Políticos de París. El Profesor Nora es especialista en Historia de las Mentalidades y autor de obras como: «Les Français d'Argelie», ensayo de psicología colectiva y «Vincent Auriol». Actualmente es consejero y colaborador de ediciones Gallimard en la que dirige dos importantes colecciones, «Biblioteca de ciencias humanas» y la «Biblioteca de Historia».

Los temas objeto de las jornadas fueron:

JULIO RODRIGUEZ FRUTOS

BIBLIOGRAPHIE

L'Avènement du contemporain

ROLAND BARTHES, «L'Écriture de l'événement», *Communications*, n.º 12, 1968.

— «Le discours de l'Histoire», *Social Science Information*, VI, 1967.

— «Structures du fait divers» dans *Essais critiques*, (Le Seuil, 1964).

PIERRE NORA, «Le Retour de l'événement», dans *Faire de l'Histoire*, 3 vol. (Gallimard, 1974), dirigé par J. Le Goff et P. Nora, vol. 1.

— «Pour une histoire contemporaine» dans *Mélanges en l'honneur de Fernand Braudel*, t. 2, *Méthodologie de l'Histoire et des sciences humaines* (Privat, 1972).

ANDRÉ, J. TUDESQ, éditeur, *La Presse et l'événement*, Publications de la Maison des sciences de l'Homme de Bordeaux (Mouton, 1973).

La Mémoire et l'Historien

HENRI BERGSON, *Matière et Mémoire* (P.U.F.).

MAURICE HALBWACHS, *La Mémoire collective* (2e éd., P.U.F., 1968).

- L'avènement du contemporain: Histoire et temps présent.

- La mémoire et l'Historien: Qu'est-ce qu'un lieu de mémoire historique?

- L'Histoire des mentalités: Existe-t-elle?

Del interés de las jornadas habla la gran participación de investigadores y profesores de diferentes universidades, que discuten la viabilidad actual de la historia de las mentalidades y la problemática de la Escuela de Annales.

Especialmente importantes fueron los debates sobre el acontecimiento histórico, la memoria histórica, ya colectiva, ya de los historiadores, la historia cuantitativa, la historia como ciencia, su objeto etc., etc., etc...

Sobre los temas tratados incluimos la siguiente bibliografía:

BERNARD LEWIS, *History Remembered, Recovered, Invented* (Princeton U.P., 1975).

FRANÇOIS YATES, *The Art of Memory* (1966), trad. franc., *L'Art de la Mémoire* (Gallimard, 1975).

à titre d'exemple:

PHILIPPE JOUTARD, *La Légende des Camisards* (Gallimard, 1977).

MAURICE HALBWACHS, *La topographie légendaire des Évangiles de Terre sainte* (P.U.F., 1941).

Méthodologie de l'histoire des mentalités

GEORGES DUBY, «L'Histoire des mentalités», dans *l'Histoire et ses Méthodes*, *Encyclopédie de la Pléiade* (Gallimard, 1961, p. 937-966).

JACQUES LE GOFF, «Les Mentalités, une histoire ambiguë» dans *Faire de l'Histoire*, 3 vol. (Gallimard, 1974), dirigé par J. Le Goff et P. Nora, vol. 2.

ROBERT MANDROU, «L'histoire des mentalités», dans l'article «Histoire», 5, *Encyclopedia Universalis*, vol. VIII (1968, p. 436-438).

TECNICAS DE PREESCOLAR

Del 27 de marzo al 1 de abril ha tenido lugar en Pamplona un Curso sobre «Técnicas de Preescolar», en el que han participado 70 profesores de EGB, en su mayoría navarras.

El Curso ha sido organizado por la Escuela Arga —obra coporativa del Opus Dei—, centro de formación profesional especializado en Hostelería, pero con perspectivas inmediatas de incor-

porar otras ramas y con interés por todas las profesiones en las que la mujer desempeña un papel primordial, como es la de parvulista.

Según nos informa la directora del curso, el haber elegido el tema de párvulos no sólo se debe a la actualidad que hoy tiene la preescolar en España, sino a dos convicciones de las organizadoras: por una parte, la de que estas edades son decisivas para la vida humana; y por otra parte, la necesidad de formar no sólo a los niños, sino también a los profesores. Apoyado en estas dos ideas básicas, el Curso se estructuró en tres bloques: clases teórico-prácticas sobre técnicas específicas de las distintas áreas de preescolar; coloquios sobre las tendencias actuales en este tipo de educación; y conferencias sobre temas educativos actuales (relaciones familia-centro educativo, incidencias de las ideologías en la educación, etc.).

«LA EDUCACION PREESCOLAR INSTITUCIONALIZADA SOLO ES EFICAZ A PARTIR DE LOS CUATRO AÑOS; ANTES, EL NIÑO ESTA MEJOR CON SU FAMILIA»

En el primer bloque de conferencias intervinieron especialistas en cada una de las áreas: psicomotricidad, educación rítmico-musical, expresión plástica, lógica matemática, etc. Entre estos especialistas cabe destacar la intervención de doña Amalia Bayón Alvarez, Directora del Colegio Juan José Alonso de Madrid y miembro del Comité Español de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEPE), entidad consultiva de la UNESCO, quien habló del desarrollo de la lógica matemática en el niño.

En cuanto al segundo bloque de conferencias, relativas a temas más nucleares de la educación de párvulos, hay que resaltar la presencia de doña Aurora Medina de la Fuente, Inspectora General de Educación Preescolar del MEC y Presidente del Comité Español de la OMEPE. Habló sobre «Tendencias actuales en la educación preescolar», «Organización Escolar en Párvulos» y «Las cualidades de una profesora de párvulos». Refiriéndose al primer tema, hizo una alusión a la situación en España: «Hasta hace poco —dijeron— teníamos 1.015.000 puestos de preescolar. Ahora, con las medidas tomadas a raíz del Pacto de la Moncloa, se intenta llegar a 1.215.000, con lo que todos los niños de 4 y 5 años podrían disponer de un puesto escolar. Yo misma he podido ver que muchos de estos centros proyectados ya se están construyendo aunque algunos no se están haciendo bien, no tienen las condiciones que requieren los niños de estas edades».

Después de referirse a España, doña Aurora Medina mostró las experiencias que algunos países europeos y americanos habían aportado al último Congreso de la OMEPE, celebrado en Var-

sovia en agosto de 1977. Algunas de estas experiencias se referían a la organización en la escuela de párvulos, según los dos sistemas más conocidos: el de Organización Horizontal (agrupar en cada clase a los niños de igual edad) y la Organización Vertical (reunir en una misma clase a niños de distinta edad).

Por fin, la conferenciante se refirió a un tema que es hoy de gran actualidad en España: «Hay un tema relacionado con la preescolar sobre el que se debe informar claramente a los padres. Y es que se detecta en la sociedad una especie de psicosis por enviar cuanto antes a los niños a las guarderías, incluso en familias que no tienen necesidad, pensando que es lo mejor. Sin embargo, hay que decirles que no, que tengan cuidado porque pueden perjudicar el psiquismo del niño, separándole prematuramente de los padres. La educación preescolar institucionalizada no es eficaz sino a partir de los cuatro años que es cuando el niño comienza a desarrollar su sociabilidad; hasta entonces el niño debe estar con su familia, que es donde encuentra la seguridad y afectividad necesarias para desarrollar su personalidad».

«LA ENSEÑANZA DE LA RELIGION OCUPA UN PAPEL PRIMORDIAL»

En el tercer grupo se situaron las conferencias relativas a cuestiones no exclusivas de la educación de párvulos, sino que atañen a todo el proceso educativo, como es la relación familia-centro educativo (que fue objeto de una mesa redonda con un psiquiatra infantil, el director de un centro y una madre de familia); la influencia de las ideologías en la educación; y el de educación y sociedad. Este último fue desarrollado por el profesor don Francisco Gómez Antón, Vicedecano de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad de Navarra. Según él, la educación no es algo circunscrito a la escuela sino «un proceso que dura toda la vida y en el que intervienen varios factores: la familia, el sistema educativo formal, el ambiente o entorno social y los medios de comunicación». Dentro de esta conferencia, contestando a una pregunta del coloquio, señaló la importancia que tiene la enseñanza de la religión. Dijo: «ocupa un papel primordial, ya que en la religión se encuentran esa serie de valores y normas morales objetivas en las que el individuo debe apoyar su conducta. Cuando falta esa educación en los auténticos valores, se degenera en un subjetivismo a ultranza, causa de muchas lacras de la sociedad actual».

El Curso terminó con la entrega de diplomas del ICE de la Universidad de Navarra a las participantes.

M.D.ALONSO



DOCUMENTACION BIBLIOGRAFICA

BIBLIOGRAFIA DE FILOSOFIA

Esta bibliografía es básica y de fácil acceso. Por eso se han omitido deliberadamente muchas obras que son conocidas en las distintas especialidades. Dentro de estos límites, se ha procurado recoger obras en ediciones modernas y de diversas tendencias con el fin de respetar el hecho del pluralismo filosófico.
(Continuación)

METAFISICA Y TEORIA DEL CONOCIMIENTO

ADORNO, Th. W.—Sobre la metacritica de la teoría del conocimiento. Estudios sobre Husserl y las antinomias fenomenológicas, Caracas, Monte Avila Editores, 1970.
 ADORNO, Th. W.—Dialéctica negativa, Madrid, Taurus, 1975.
 ALEJANDRO, J. M.—Crítica, Santander, Sal Terrae, 1953.
 ALEJANDRO, J. M.—Estudios gnoseológicos, Barcelona, Juan Flors, 1961.
 ALEJANDRO, J. M.—Gnoseología de la certeza, Madrid, Gredos, 1965.
 ALTHUSSER, L.—Sobre el trabajo teórico: dificultades y recursos, Barcelona, Anagrama, 1970.
 AMOR RUBAL, A.—Cuatro manuscritos inéditos, Madrid, Gredos, 1966.
 ARISTÓTELES.—Metafísica (Edición trilingüe de V. García Yebra), Madrid, Gredos, 1970.
 BACHELARD, G.—El compromiso racionalista, Buenos Aires, Siglo XXI, 2.ª ed., 1976.
 BERKELEY, J.—Tratado sobre los principios del conocimiento humano, Buenos Aires, Losada, 1945.
 BRUGGER, W.—Theologia naturalis, Barcelona, Herder, 1964.
 BUENO, G.—Ensayos materialistas, Madrid, Taurus, 1972.

CASSIRER, E.—El problema del conocimiento en la filosofía y en la ciencia moderna, 4 vols., México, F.C.E., 1956-57-63.
 CORETH, E.—Metafísica, Barcelona, Ariel, 1964.
 CHAIX-RUY, J.—Les dimensions de l'être et du temps, Lyon-Paris, Vite, 1953.
 DE FINANCE, J.—Conocimiento del ser, Madrid, Gredos, 1966.
 DEANO, A.—Metafísica y análisis del lenguaje, en el colectivo «Teoría y sociedad», Barcelona, Ariel, 1970.
 DEMPFF, A.—Metafísica de la Edad Media, Madrid, Gredos, 1957.
 DESCARTES, R.—Meditaciones metafísicas con objeciones y respuestas, Madrid, Alfaguara, 1977.
 DE VRIES, J.—Pensar y ser, Madrid, Fax, 1945.
 DEWEY, J.—La busca de la certeza, México, F.C.E., 1952.
 DOU, A.—Fundamentos de la metafísica, Barcelona, Labor, 1970.
 FABRO, C.—Introducción al problema de Dios, Madrid, Rialp, 1961.
 FABRO, C.—Percezione e pensiero, Brescia, Morcelliana, 1962.
 FOREST, A.—Du consentement a l'être, Paris, Montaigne, 1936.
 GILSON, E.—El ser y la esencia, Buenos Aires, Desclée de Brouwer, 1951.
 GILSON, E.—El realismo metódico, Madrid, Rialp, 1963.
 GÓMEZ CAFFARENA, J.—Metafísica fundamental, Madrid, Revista de Occidente, 1970.
 GONZÁLEZ ALVAREZ, A.—Tratado de metafísica. Ontología, Madrid, Gredos, 1961.
 GONZÁLEZ ALVAREZ, A.—Tratado de metafísica. Teología natural, Madrid, Gredos, 1963.
 GRENET, P. B.—Ontología, Barcelona, Herder, 1970.
 HARTMANN, N.—Ontología, 5 vols., México, F.C.E., 1954-56-59-65.

- HARTMANN, N.—La nueva ontología, Buenos Aires, Ed. Sudamericana, 1954.
- HARTMANN, N.—Metafísica del conocimiento, 2 vols., Buenos Aires, Losada, 1957.
- HEIDEGGER, M.—¿Qué es metafísica?, Barcelona, Cruz del Sur, 1963.
- HEIDEGGER, M.—Kant y el problema de la metafísica, México, F.C.E., 1954.
- HEIDEGGER, M.—Ser y tiempo, México, F.C.E., 1962.
- HEIMSOETH, H.—La metafísica moderna, Madrid, Revista de Occidente, 1966.
- HESSEN, J.—Teoría del conocimiento, Madrid, Espasa-Calpe, 11.ª ed., 1966.
- HUME, D.—Investigación sobre el entendimiento humano, Buenos Aires, Losada, 1945.
- HUSSERL, E.—Meditations cartésiennes, París, J. Vrin, 1953.
- HUSSERL, E.—Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica, México, F.C.E., 1949.
- JOLIVET, J.—Metafísica, Buenos Aires, Carlos Lohlé, 1959.
- KANT, M.—Crítica de la razón pura, Madrid, Librería V. Suárez, 1960. Vid. Buenos Aires, Losada, 1930. Buenos Aires, El Ateneo, 1950.
- KANT, M.—Prolegómenos a toda metafísica futura, Buenos Aires, Aguilar, 1965. Buenos Aires, El Ateneo, 1950.
- KROPP, G.—Teoría del conocimiento, México, Uteha, 1961.
- LEIBNIZ, G. W.—Tratados fundamentales, Buenos Aires, Losada, 1939.
- LEIBNIZ, G. W.—Discurso de Metafísica, Buenos Aires, Aguilar, 1955.
- LOCKE, J.—Ensayo sobre el entendimiento humano, México, F.C.E., 1956.
- LUKACS, G.—El asalto a la razón. La trayectoria del irracionalismo desde Schelling hasta Hitler, México, F. C. E., 1959.
- MALEBRANCHE, N.—De la recherche de la Vérité, París, J. Vrin, 1960.
- MANSER, G. M.—La esencia del tomismo, Madrid, C.S.I.C., 1953.
- MARC, A.—Dialéctica de la afirmación. Ensayo de metafísica reflexiva, Madrid, Gredos, 1964.
- MARECHAL, J.—El punto de partida de la metafísica, 5 vols., Madrid, Gredos, 1957-58-59.
- MILLÁN PUELLES, A.—El problema del ente ideal, Madrid, C.S.I.C., 1947.
- MOULINES, C. U.—La estructura del mundo sensible. Sistemas fenomenalistas, Barcelona, Ariel, 1971.
- MÜLLER, M.—Crisis de la metafísica, Buenos Aires, Ed. Sur, 1961.
- NERI, G. D.—Praxis y conocimiento, Venezuela, Tiempo Nuevo, 1970.
- OLASAGASTI, M.—Estado de la cuestión de Dios, Madrid, Espasa-Calpe, 1976.
- PIAGET, J.—Introduction à l'épistémologie génétique. 1/La pensée mathématique, París, PUF, 1973.
- PIAGET, J.—Introduction à l'épistémologie génétique. 2/La pensée physique, París, PUF, 1974.
- PIAGET, J.—La epistemología del tiempo, Buenos Aires, El Ateneo, 1971.
- PIAGET, J.—La epistemología del espacio, Buenos Aires, El Ateneo, 1971.
- PIAGET, J.—Adaptación vital y psicología de la inteligencia, Madrid, Siglo XXI, 1978.
- POPPER, K. R.—Conocimiento objetivo. Un enfoque evolucionista, Madrid, Tecnos, 1974.
- RÁBADE, R. S.—Verdad, conocimiento y ser, Madrid, Gredos, 1965.
- RÁBADE, R. S.—Kant. Problemas gnoseológicos de la Crítica de la Razón Pura, Madrid, Gredos, 1971.
- RÁBADE, R. S.—Estructura del conocer humano, Madrid, G. del Toro, 1969.
- RÁBADE, R. S.—Descartes y la gnoseología moderna, Madrid, G. del Toro, 1971.
- RAEYMAEKER, L.—Filosofía del ser, Madrid, Gredos, 1956.
- RENOUVIER, Ch.—Los dilemas de la metafísica pura, Buenos Aires, 1945.
- ROSMINI, A.—Teosofía, Roma, Ed. Nazionale, 1938.
- RUSSELL, B.—El conocimiento humano, su alcance y sus límites, Madrid, Taurus, 4.ª ed., 1968.
- SMITH, C.U.M.—El problema de la vida, ensayo sobre los orígenes del pensamiento biológico, Madrid, Alianza, 1977.
- SPINOZA, B.—Tratado de la reforma del entendimiento, Buenos Aires, Bajel, 1944.
- STEENBERGHEN, F. Von.—Epistemología, Madrid, Gredos, 1956.
- STEENBERGHEN, F. Von.—Ontología, Madrid, Gredos, 1962.
- SUÁREZ, F.—Disputaciones metafísicas, Madrid, Gredos, 1960-66.
- TOMÁS DE AQUINO.—Suma teológica, Madrid, BAC, 1953.
- VERNEAUX, R.—Epistemología general o crítica del conocimiento, Barcelona, Herder, 1971.
- VERNEAUX, R.—Lecciones sobre el ateísmo contemporáneo, Madrid, Gredos, 1971.
- WAHL, J.—Tratado de metafísica, México, F.C.E., 1960.
- ZUBIRI, X.—Sobre la esencia, Madrid, Sociedad de Estudios y Publicaciones, 1963.

ÉTICA

- ÁLCORTA, J. I.—El existencialismo en su aspecto ético, Barcelona, Bosch, 1955.
- ARISTÓTELES.—Ética a Nicómaco, Madrid, Aguilar, 1955.
- AXELOS, K.—Hacia una ética problemática, Madrid, Taurus, 1972.
- AYER, A. J.—Lenguaje, verdad y lógica, Barcelona, Martínez Roca, 1971.
- BARUK, H.—Psiquiatría moral experimental, México, F.C.E., 1960.
- BEAUVOIR, S. de.—Para una moral de la ambigüedad; Buenos Aires, Saphire, 1956.
- BÜKMANN, J.—La psicología moral, Barcelona, Herder, 1968.
- BOLLNOW, O. F.—Esencia y cambios de las virtudes, Madrid, Revista de Occidente, 1960.
- BONHOEFFER, D.—Ética, Barcelona, Edt. Estela, 1968.
- BRENTANO, F.—Origen del conocimiento moral, Madrid, Revista de Occidente, 1927.
- BRINTON, C.—Historia de la moral occidental, Buenos Aires, Losada, 1971.
- BULNES, J. P.—La filosofía del deber, Madrid, Razón y Fe, 1953.
- BUNGE, M.—Ética y ciencia, Buenos Aires, Siglo XX, 1960.
- CHAUCHARD, P.—Biología y moral, Madrid, Razón y Fe, 1964.
- DELLA VOLPE, G., Y OTROS.—Moral y sociedad, Argentina, Edit. Univ. de Córdoba, 1967.
- DEMPE, A.—La ética en la Edad Media, Madrid, Gredos, 1958.
- DERISI, O. N.—Los fundamentos metafísicos del orden moral, Madrid, C.S.I.C., 1951.
- DUNPHY, W.—La nueva moral. Continuidad o discontinuidad, Salamanca, Sígueme, 1972.
- EDEL, A.—El método en la teoría ética, Madrid, Tecnos, 1968.
- EDWARDS, P.—The Logic moral discourse, Glencoe, The Free Press, 1955.
- FLETCHER, J.—Ética de situación, Barcelona, Ariel, 1966.
- FROMM, E.—Ética y psicoanálisis, México, F.C.E., 8.ª reim., 1973.
- FRONDIZI, R.—¿Qué son los valores?, México, F.C.E., 1974.
- GÓMEZ ROBLEDO, A.—Ensayo sobre las virtudes intelectuales, México, F.C.E., 1957.
- GÓMEZ ROBLEDO, A.—Meditación sobre la justicia, México, F.C.E., 1963.
- GOULIANE.—El marxismo ante el hombre, Barcelona, Fontanella, 1970.
- GREGOIRE, F.—Las grandes doctrinas morales, Buenos Aires, C. General Fabril Editora, 1962.
- GUIBERG, M.—Ensayo sobre sociología y filosofía social, Madrid, Aguilar, 1961.
- HARTMANN, R. S.—El conocimiento del bien, México, F.C.E., 1965.
- HILDEBRAND, D. VON.—Ética cristiana, Barcelona, Herder, 1964.
- HUDSON, W. D.—La filosofía moral contemporánea, Madrid, Alianza, 1974.
- JAMES, W.—Pragmatismo, Buenos Aires, Aguilar, 1959.
- JOLIVET, R.—Moral, Buenos Aires, Carlos Lhlé, 1959.
- KAMENKA, E.—Los fundamentos éticos del marxismo, Buenos Aires, Paidós, 1972.
- KANT, M.—Fundamentación de la metafísica de las costumbres, Madrid, Espasa-Calpe, 1963.
- KANT, M.—Crítica de la razón práctica, Buenos Aires, Losada, 1961.
- LAVELLE, L.—Traité des valeurs, París, PUF, 1951-55.
- LECLERQ, J.—Las grandes líneas de la filosofía moral, Madrid, Gredos, 1960.
- LEEP, I.—La nueva moral, Buenos Aires, Carlos Lohlé, 1964.
- LE SENNE, R.—Tratado de moral general, Madrid, Gredos, 1972.
- LÓPEZ ARANGUREN, J. L.—Ética, Madrid, Revista de Occidente, 1959.
- LÓPEZ ARANGUREN, J. L.—Lo que sabemos de moral, Madrid, G. del Toro, 1971.
- LÓPEZ ARANGUREN, J. L.—Moralidades de hoy y de mañana, Madrid, Taurus, 1973.
- LÓPEZ ARANGUREN, J. L.—Ética y política, Madrid, Guadarrama, 1968.
- LÓPEZ CASTELLÓN, E.—Psicología científica y Ética actual, Madrid, Ed. Fragua, 1972.
- MACINTYRE, A.—Historia de la ética, Buenos Aires, Paidós, 1970.
- MARITAIN, J.—Los derechos del hombre, Buenos Aires, Siglo XX, 1965.
- MARITAIN, J.—Filosofía moral, Madrid, Morata, 1962.
- MESSNER, J.—Ética social, política y económica, Madrid, Rialp, 1967.
- MESSNER, J.—Ética general y aplicada, Madrid, Rialp, 1969.
- MOORE, G. E.—Principia Ethica, Universidad Autónoma de México, 1967.
- MUGUERZA, J.—La razón sin esperanza, Madrid, Taurus, 1977.
- MUGUERZA, J.—Teoría y sociedad, Madrid, Ariel, 1972.
- NAWIASKY, H.—Teoría general del derecho, Universidad de Navarra, Rialp, 1969.
- NISHIDA, K.—Ensayo sobre el Bien, Madrid, Revista de Occidente, 1963.
- NIETZSCHE, F.—La genealogía de la moral, Madrid, Alianza, 1972.
- NOHL, H.—Introducción a la ética, México, F.C.E., 1958.
- OPPENHEIM, F. E.—Ética y filosofía política, México, F.C.E., 1976.
- OSSOWSKA, M.—Determinantes sociales de las ideas morales, Navarra, Verbo Divino, 1974.
- PARSONS, T. Y OTROS.—Sociología de la religión y de la moral, Buenos Aires, Paidós, 1966.
- PIAGET, J.—El criterio moral en el niño, Barcelona, Fontanella, 1972.
- RADBRUCH, G.—Introducción a la filosofía del derecho, México, F.C.E., 1970.
- REINER, H.—Vieja y nueva ética, Madrid, Revista de Occidente, 1964.
- RITTER, G.—El problema ético del poder, Madrid, Revista de Occidente, 1974.
- ROBIN, L.—La moral antigua, Buenos Aires, Argós, 1947.
- RUBERT DE VENTÓS, X.—Moral y Nueva Cultura, Madrid, Alianza, 1973.
- RUSSELL, B.—Los elementos de la ética, en «Ensayos filosóficos», Madrid, Alianza, 1968.
- SANABRIA, J. R.—Ética, México, Ed. Porrúa, 1971.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A.—Ética, México, Grijalbo, 1969.
- SCHAFF, A.—Marxismo e individuo humano, México, Grijalbo, 1965.
- SCHELER, M.—Ética formal y ética material de los valores, Madrid, Revista de Occidente, 1942.
- SELSAM, H.—Ética y progreso, México, Grijalbo, 1968.
- SHISHKIN, A. F.—Ética marxista, México, Grijalbo, 1966.
- SIMÓN, R.—Moral, Barcelona, Herder, 1968.
- SPINOZA, B.—Ética, México, F.C.E., 1958; vid. Trad. de Vidal Peña, Madrid, Editora Nacional, 1975.
- STEINBÜCHEL, Th.—Los fundamentos filosóficos de la moral católica, Madrid, Gredos, 1963.
- STERN, A.—Filosofía de los valores, Buenos Aires, C. General Fabril Editora, 1960.
- STEVEN, P.—Ética social, Madrid, Fax, 1965.
- STEVENSON, Ch. L.—Ética y lenguaje, Buenos Aires, Paidós, 1971.
- STUART MILL, J.—El utilitarismo, Buenos Aires, Aguilar, 1955.
- THORPE, W. H.—Ciencia, hombre y moral. Barcelona, Labor, 1967.
- TOULMIN, S. E.—El puesto de la razón en la ética, Madrid, Revista de Occidente, 1964.

- UTZ, A. F.—Manual de ética, Barcelona, Herder, 1972.
- VASALLO, A.—El problema moral, Buenos Aires, Columba, 1954.
- WARNOCK, M.—Ética contemporánea, Barcelona, Labor, 1968.
- WENZEL, H.—Derecho natural y justicia material, Madrid, Aguilar, 1957.
- WRIGHT, D.—Psicología de la conducta moral, Barcelona, Planeta, 1974.
- WRIGHT, G., HENRIK VON.—Norma y acción. Una investigación lógica, Madrid, Tecnos, 1970.
- YURRE, G.—Ética, Vitoria, Eset, 1962.

SOCIOLOGIA

- ADORNO Y M. HORKHEIMER.—Sociológica, Madrid, Taurus, 1971.
- ALBERONI Y OTROS.—Cuestiones de sociología, Barcelona, Herder, 1971.
- ALCORTA, J. I.—Sociología, Barcelona, Bosch, 1959.
- ALVAREZ, A.—Las fuerzas sociales. Ensayo de sociología aplicada, México, Biblioteca de Ensayos Sociológicos, 1954.
- ANDRESKI, S.—Las ciencias sociales como forma de brujería, Madrid, Taurus, 1972.
- ARON, R.—Las etapas del pensamiento sociológico, Buenos Aires, Siglo XX, 1970.
- BANDURA, A. y WALTERS, R. H.—Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad, Madrid, Alianza, 1974.
- BARBER, B.—La estratificación social, México, F.C.E., 1964.
- BERGER, P. L.—Introducción a la sociología, México, Ed. Limusa, 1967.
- BERNAUD.—Principales formas de integración social, México, Biblioteca de Ensayo Sociológicos, 1950.
- BIRNBAUM, N.—Hacia una sociología crítica, Barcelona, Península, 1974.
- BOTTOMORE, T.—Introducción a la sociología, Barcelona, Península, 1967.
- BOTTOMORE, T.—Las clases en la sociedad moderna, Buenos Aires, La Pleyade, 1974.
- BOUDON, R.—Los métodos en sociología, Barcelona, A. Redondo, 1970.
- BOUDON, R.—La crisis de la sociología, Barcelona, Laia, 1974.
- BRUYN, S.—La perspectiva humana en sociología, Buenos Aires, Amorrortu, 1972.
- CASTILLO, J.—Introducción a la sociología, Madrid, Guadarrama, 1968.
- CLINARD, M. B.—Anomía y conducta desviada, Buenos Aires, Paidós, 1967.
- CUVILLIER, A.—Manual de sociología, Buenos Aires, El Ateneo, 3.ª ed., 1963.
- CHILDE, V. G.—La evolución social, Madrid, Alianza, 1973.
- CHINOY, E.—La sociedad, México, F.C.E., 1974.
- CHORUSKY, N. Y OTROS.—La explicación en las ciencias de la conducta, Madrid, Alianza, 1974.
- DE FEO, N.—Weber-Luckács, Barcelona, A. Redondo, 1969.
- DUNCAN, M. G.—Historia de la sociología, Madrid, Guadarrama, 1973.
- DURKHEIM, E.—Las reglas del método sociológico, Buenos Aires, Schapire, 1971.
- DURKHEIM, E.—Pragmatismo y sociología, Buenos Aires, Schapire, 1970.

- DUVERGER, M.—Los métodos en las ciencias sociales, Barcelona, Ariel, 1967.
- DUVIGNAUD, J.—La sociología, Barcelona, Anagrama, 1974.
- EISENSTADT.—Ensayos sobre el cambio social y la modernización, Madrid, Tecnos, 1970.
- FICHTER, J. H.—Sociología, Barcelona, Herder, 1964.
- FILLOUX, J.—Los pequeños grupos, Buenos Aires, Universidad Nacional del Litoral, 1962.
- FREYER, H.—Introducción a la sociología, Madrid, Aguilar, 1973.
- GERMANI, G.—Estudios sobre sociología y psicología social, Buenos Aires, Paidós, 1966.
- GERTH-MILLS.—Carácter y estructura social, Buenos Aires, Paidós, 1967.
- GIBSON, O.—La lógica de la investigación social, Madrid, Tecnos, 1961.
- GINER, S.—Sociología, Barcelona, Península, 1973.
- GINER, S.—El progreso de la ciencia sociológica, Barcelona, Península, 1974.
- GONZÁLEZ SEARA.—La sociología, aventura dialéctica, Madrid, Tecnos, 1971.
- GOULDNER, A.—La crisis de la sociología occidental, Buenos Aires, Amorrortu, 1973.
- GREEN Y JOHNS.—Introducción a la sociología, Barcelona, Labor, 1969.
- GURVITCH, G.—Tratado de sociología, 2 vols., Buenos Aires, Kapelus, 1963.
- GURVITCH, G.—El concepto de clases sociales de Marx a nuestros días, Buenos Aires, Nueva Visión, 1973.
- HALBWACHS, M.—Las clases sociales, México, F.C.E., 3.ª rem., 1970.
- HALLET CARR, E.—La nueva sociedad, México, F.C.E., 1969.
- KLAUSNER, S.—El estudio de las sociedades, Buenos Aires, Amorrortu, 1968.
- KÖNIG, R.—Tratado de sociología empírica, Madrid, Tecnos, 1973.
- KWANT, R. C.—Filosofía social, Buenos Aires, Carlos Lohlé, 1969.
- LAZARUSFELD, P. F. Y OTROS.—La sociología en las instituciones, Buenos Aires, Paidós, 1967.
- LEBRET, L.—Manual de encuesta social, Madrid, Rialp, 1967.
- LÉVI-STRAUSS, Cl.—Tristes trópicos, Buenos Aires, Ed. Universitaria, 1973.
- LITTLEJOHN, J.—La estratificación social, Madrid, Alianza, 1975.
- LUNDBERG.—Técnicas de la investigación social, México, F.C.E., 1949.
- MAC-IVER, R. M., PAGE, CH. H.—Sociología, Madrid, Tecnos, 1963.
- MAGNINO, B.—Strutture sociali e indagini sociologiche, Brescia, La Scuola Editrice, 1963.
- MANN, R. H.—Los métodos en la investigación sociológica, Madrid, G. del Toro, 1969.
- MANNUCI, C.—La sociedad de masas, Buenos Aires, Ed. Corregidor, 1972.
- MARTINDALE.—Teoría sociológica, naturaleza y escuelas, Madrid, Aguilar, 1968.
- MAYNTZ, R.—Sociología de la organización, Madrid, Alianza, 1972.
- MERRIL, F.—Introducción a la Sociología, Madrid, Aguilar, 1969.
- MURILLO, F.—Estudios de sociología política, Madrid, Tecnos, 1963.

- NEUMANN, S.—Partidos políticos modernos, Madrid, Tecnos, 1965.
- NIMKOFF, F.—Ejercicios de sociología, Madrid, Aguilar, 1971.
- OGBURN, W. F. y NIMKOFF, M. F.—Sociología, Madrid, Aguilar, 6.ª ed., 1966.
- O'NEIL, M.—Introducción al método en sociología, Buenos Aires, Eudeba, 1968.
- PARIS, C.—Mundo técnico y existencia auténtica, Madrid, Guadarrama, 1959.
- PÉREZ DÍAZ, V.—Emigración y cambio social, Barcelona, Ariel, 1971.
- PIAGET, J.—Estudios sociológicos, Barcelona, Ariel, 1977.
- RECASENS, S. L.—Sociología, México, Porrúa, 1965.
- REISMAN, D.—La muchedumbre solitaria, Buenos Aires, Paidós, 1967.
- ROCHER, G.—Introducción a la sociología general, Barcelona, Herder, 1973.
- RUDNER, R. S.—Filosofía de la ciencia social, Madrid, Alianza, 1973.
- RYAN, A.—Metodología de las ciencias sociales, Madrid, Euramérica, 1973.
- SAHAY, A.—Max Weber y la sociología moderna, Buenos Aires, Paidós, 1974.
- SIMPSON, G.—El hombre en la sociedad, Buenos Aires, Paidós, 1964.
- SMELSER, N. J.—Sociología, Madrid, Euramérica, 1971.
- SOROKIN, P.—Las filosofías sociales de nuestra época de crisis, Madrid, Aguilar, 1966.
- SOROKIN, P.—Dinámica social y cultural, Madrid, Inst. de Est. Políticos, 1970.
- SOROKIN, P.—Sociedad, cultura y personalidad, Madrid, Aguilar, 1965.
- SPROTT, W. J. H.—Grupos humanos, Buenos Aires, Paidós, 1964.
- SPROTT, W. J. H.—Introducción a la sociología, México, F.C.E., 1964.
- ST-ARNAUD, I.—Ensayo sobre los fundamentos psicológicos de la comunidad, Madrid, Sociedad de Educación Atenas, 1973.
- TIERNO GALVÁN, E.—Conocimiento y ciencias sociales, Madrid, Tecnos, 1966.
- TIMASHEFF, N.—La teoría sociológica, México, F.C.E., 1961.
- TODOLI, J.—Filosofía del trabajo, Madrid, I. S. León XIII, 1954.
- TOURNAINE, A.—La sociedad post-industrial, Barcelona, Ariel, 1969.
- WALLNER, E. M.—Sociología. Conceptos y problemas fundamentales, Barcelona, Herder, 1975.
- WEBER, M.—El político y el científico, Madrid, Alianza, 1967.
- WEBER, M.—La ética protestante y el espíritu capitalista, Barcelona, Península, 1968.
- WEBER, M.—Economía y sociedad, México, F.C.E., 1944.
- WRIGHT-MILLS, C.—Sociología y pragmatismo, Buenos Aires, Losada, 1968.
- YURRE, G.—Lecciones de filosofía social, Vitoria, Eset, 1959.
- ZEHERBERG, H.—Teoría y verificación en sociología, Buenos Aires, Nueva Visión, 1968.

HISTORIA DE LA FILOSOFIA

- ABBAGNANO, N.—Historia de la filosofía, 3 vols., Barcelona, Montaner y Simón, 1955.

- ADORNO, Th. W.—Tres estudios sobre Hegel, Madrid, Taurus, 1974.
- ALTHUSSER, L.—Para leer «El Capital», México, Siglo XXI, 1969.
- ASTER, E. VON.—Introducción a la filosofía contemporánea, Madrid, Guadarrama, 1965.
- ASTRADA, C.—Fenomenología y praxis, Buenos Aires, Siglo XX, 1967.
- AUZIAS, J. M.—El estructuralismo, Madrid, Alianza, 1969.
- AYER, A. J.—El positivismo lógico, México, F.C.E., 1965.
- BARLOW, M.—El pensamiento de Bergson, México, F.C.E., 1968.
- BARNETT Y OTROS.—Un siglo después de Darwin, 2 vols., Madrid, Alianza, 1966.
- BERLÍN, I.—Karl Marx, Buenos Aires, Ed. Sur, 1964.
- BESTEIRO, J.—Marxismo y antimarxismo, Madrid, Zyx, 1968.
- BIERWISCH, M.—El estructuralismo: Historia, problemas, métodos, Barcelona Tusquets, 1971.
- BLOCH, E.—Avicena y la izquierda aristotélica, Madrid, Ciencia Nueva, 1966.
- BOCHENSKI, I. M.—La filosofía actual, México, F.C.E., 1951.
- BREHIER, E.—Historia de la filosofía, Buenos Aires, Sudamericana, 4.ª ed. 1956.
- BRINTON, C.—Las ideas y los hombres, historia del pensamiento de Occidente, Madrid, Aguilar, 1966.
- BROCHARD, V.—Los escépticos griegos, Buenos Aires, Losada, 1945.
- BRUCKHARDT, J.—Historia de la cultura griega, 5 vols., Barcelona, Iberia, 1953-54.
- BRUYNE, E. DE.—Estudios de estética medieval, 3 vols., Madrid, Gredos, 1859.
- BURNET, J.—L'auore de la Philosophie grecque, Paris, Payot, 1952.
- BUENO, G.—La metafísica presocrática, Madrid-Oviedo, Pentalfa, 1974.
- CAPEK, R.—El impacto filosófico de la física contemporánea, Madrid, Tecnos, 1965.
- CAPELLE, W.—Historia de la filosofía griega, Madrid, Gredos, 1958.
- CAPELLETTI, A. J.—La filosofía de Heráclito de Efeso, Caracas, Monte Avila, 1969.
- CARRERAS ARTAU.—Historia de la filosofía española, Madrid, AEPG, 1941.
- CASSIRER, E.—Filosofía de la Ilustración, México, F.C.E., 1972.
- CHATELET, F.—El pensamiento de Platón, Barcelona, Labor, 1967.
- CHEVALIER, J.—Historia del pensamiento, Madrid, Aguilar, 1958-63.
- COHEN, I. B.—La obra de Galileo, Madrid, Revista de Occidente, 1964.
- COLLADO, J.—Kierkegaard y Unamuno, Madrid, Gredos, 1962.
- COLLINGWOOD, R. G.—Idea de la historia, México, F.C.E., 1952.
- CORNFORN, F. M.—La teoría platónica del conocimiento, Buenos Aires, Paidós, 1968.
- COPELSTON, F.—Historia de la filosofía, 6 vols., Barcelona, Ariel, 1969.
- COPELSTON, F.—El pensamiento de St. Tomás, México, F.C.E., 1960.
- DA PONTO, O.—La unidad del saber en el neopositivismo, Madrid, G. del Toro, 1969.

- DE ANDRÉS, T.—El nominalismo de Guillermo de Occam, Madrid, Gredos, 1969.
- DELLA VOLPE, G.—Rousseau y Marx, Barcelona, Martínez Roca, 1969.
- DÍAZ CERIO.—Dilthey y el problema del mundo histórico; Barcelona, J. Flors, 1959.
- DIELS.—Die Fragmente der Vorsokratiker, Berlín, Ed. W. Krnaz, 1952.
- DILTHEY, W.—Introducción a las ciencias del espíritu, Madrid, Revista de Occidente, 2.ª ed., 1966.
- DODDS, E. R.—Los griegos y lo irracional, Madrid, Revista de Occidente, 1960.
- ELORDUY, E.—El estoicismo, 2 vols., Madrid, Gredos, 1972.
- FABRO, C.—La dialéctica de Hegel, Buenos Aires, Columbia, 1969.
- FARRINGTON, B.—Francisco Bacon, filósofo de la revolución industrial, Madrid, Ayuso, 1971.
- FARRINGTON, B.—Ciencia y política en el mundo antiguo, Madrid, Ayuso, 1973.
- FARRINGTON, B.—Ciencia y filosofía en la antigüedad, Barcelona, Ariel, 1971.
- FERRATER MORA, J.—Cambio de marcha en filosofía, Madrid, Alianza, 1974.
- FERRATER MORA, J.—La filosofía actual, Madrid, Alianza, 1973.
- FRAILE, G.—Historia de la filosofía, Madrid, BAC, 1956.
- GAOS, J.—Introducción a la fenomenología, Universidad de Veracruz, 1960.
- GARCÍA BACCA, J. D.—Tipos históricos de filosofar físico, Universidad Nacional de Tucumán, 1941.
- GARCÍA MORENTE, M.—La filosofía de Henri Bergson, Madrid, Espasa-Calpe, 1972.
- GARCÍA MORENTE, M.—La filosofía de Kant, Madrid, Victorino Suárez, 1961.
- GARAGORRI, P.—Introducción a Ortega, Madrid, Alianza, 1970.
- GIGÓN, O.—Los orígenes de la filosofía griega (De Hesíodo a Parménides), Madrid, Gredos, 1970.
- GILSON, E.—La filosofía en la Edad Media, Madrid, Gredos, 1965.
- GILSON, E.—Introduction a l'étude de Saint Augustin, Paris, Vrin, 1949.
- GLUCKSMANN, A.—Althusser: un estructuralismo ventríloco, Barcelona, Anagrama, 1971.
- GOMPERZ, Th.—Pensadores griegos, Asunción del Paraguay, Guaranía, 1951.
- HARTNACK, J.—Wittgenstein y la filosofía contemporánea, Barcelona, Ariel, 1972.
- HEGEL, G. W. F.—Lecciones sobre la historia de la filosofía, México, F.C.E., 1955.
- HERNÁNDEZ, C.—La filosofía árabe, Madrid, Revista de Occidente, 1963.
- HIRSCHBERGER, J.—Historia de la filosofía, 2 vols., Barcelona, Herder, 1965.
- HOLZ, H.—Leibniz, Madrid, Tecnos, 1970.
- HULL, L. W. H.—Historia y filosofía de la ciencia, Barcelona, Ariel, 1961.
- JAEGER, W.—Paideia, México, F.C.E., 1942.
- JAEGER, W.—La teología de los primeros filósofos griegos, México, F.C.E., 1952.
- JAEGER, W.—Aristóteles, México, F.C.E., 1947.
- JIMÉNEZ MORENO, L.—Nietzsche, Barcelona, Labor, 1972.
- JOLD, F.—Historia de la filosofía moderna, Buenos Aires, Losada, 1951.
- JOLIVET, R.—Las doctrinas existencialistas (Desde Kierkegaard a J. P. Sartre), Madrid, Gredos, 1972.
- KANT, M.—Filosofía de la historia, Buenos Aires, Ed. Nova, 1964.
- KAUFMANN, W.—Hegel, Madrid, Alianza, 1968.
- KIRK, G. S. y RAVEN, J. E.—Los filósofos presocráticos, Madrid, Gredos, 1969.
- KLIMKE, F.—Historia de la filosofía, Barcelona, Labor, 1953.
- KOJEVE, A.—La dialéctica de lo real y la idea de la muerte en Hegel, Buenos Aires, La Pleyade, 1972.
- KONSTANTINOV, F. V.—Los fundamentos de la filosofía marxista, La Habana, Editora Política, 1964.
- KRAFT, V.—El círculo de Viena, Madrid, Taurus, 1966.
- KÜLPE, O.—Kant, Barcelona, Labor, 1939.
- KURTZ, P.—Filosofía norteamericana del siglo veinte, México, F.C.E., 1972.
- LEROY, A. L.—Locke. Sa vie..., Paris, PUF, 1964.
- LÉVI-STRAUSS, Cl.—El pensamiento salvaje, México, F.C.E., 1972.
- LEWIS, J.—Hombre y evolución, México, Grijalbo, 1968.
- LÜWITH, K.—El sentido de la historia, Madrid, Aguilar, 1958.
- LÜWITH, K.—De Hegel a Nietzsche, Buenos Aires, Sudamericana, 1968.
- LUYPEN, W.—La fenomenología es un humanismo, Buenos Aires, Carlos Lohlé, 1967.
- MILLÁN PUELLES, A.—Ontología de la existencia histórica, Madrid, Rialp, 1951.
- MONDOLFO, R.—Problemas y métodos de investigación en la historia de la filosofía, Buenos Aires, Eudeba, 1960.
- MONDOLFO, R.—El genio helénico, Buenos Aires, Columba, 1960.
- Mondolfo, R.—El pensamiento antiguo, 2 vols. Buenos Aires, Losada, 1942.
- MONDOLFO, R.—El humanismo de Marx, México, F.C.E., 1964.
- MONDOLFO, R.—Tres filósofos del Renacimiento (Bruno, Galileo, Campanella), Buenos Aires, Losada, 1947.
- MONNEROT, J.—Dialéctica del marxismo, Madrid, Guadarrama, 1968.
- MONTERO MOLINER, F.—Parménides, Madrid, Gredos, 1960.
- NESTLE, W.—Historia del espíritu griego, Barcelona, Ariel, 1964.
- NILSON, M.—Historia de la religiosidad griega, Madrid, Gredos, 1953.
- NOACK, H.—La filosofía europea occidental, Madrid, Gredos, 1970.
- ORTEGA Y GASSET, J.—En torno a Galileo, Madrid, Revista de Occidente, 1959.
- ORTEGA Y GASSET, J.—La idea de principio en Leibniz, Madrid, Revista de Occidente, 1967.
- PACI, E.—La filosofía contemporánea, Buenos Aires, Eudeba, 1961.
- PARAIN-VIAL, J.—Análisis estructurales e ideologías estructuralistas, Buenos Aires, Amorrortu, 1969.
- PEÑA GARCÍA, V.—El materialismo de Spinoza, Madrid, Revista de Occidente, 1974.
- PIAGET, J.—El estructuralismo, Buenos Aires, Proteo, 1969.
- PICAVET, F.—Esquisse d'une histoire générale et comparée des philosophies médiévales, Paris, Alcan, 1907.
- PIEPER, J.—Filosofía medieval y mundo moderno, Madrid, Rialp, 1973.
- PIRENNE, H.—Historia económica y social de la Edad Media, México, F.C.E., 1963.
- POUILLON, J. Y OTROS.—Problemas del estructuralismo, México, Siglo XXI, 1969.
- RABADE, S.—Guillermo de Occam y la filosofía del siglo XIV, Madrid, C.S.I.C., 1966.
- RABADE, S.—Descartes y la gnoseología moderna, Madrid, G. del Toro, 1970.
- REININGER, R.—Locke, Berkeley, Hume, Munich, Reinhardt, 1922.
- REYES, A.—La filosofía helenística, México, F.C.E., 1959.
- RIAZANOF, D.—Marx y Engels, Buenos Aires, Ed. Claridad, 4.ª ed., 1962.
- ROBBERECHTS, L.—El pensamiento de Husserl, México, F.C.E., 1968.
- ROBIN, L.—El pensamiento griego, México, UTEA, 1962.
- ROSS, W. D.—Aristóteles, Buenos Aires, Ed. Sudamericana, 1957.
- RUGGIERO, G. DA.—Storia della filosofía, Bari, Laterza, 1920-34.
- RUSSELL, B.—Historia de la filosofía occidental, Madrid, Espasa-Calpe, 1971.
- SAUER, E. F.—Filósofos alemanes, México, F.C.E., 1973.
- SCIACCA, M. F.—La filosofía hoy, 2 vols. Barcelona, Luis Miracle, 1961.
- SCIACCA, M. F.—San Agustín, Barcelona, Luis Miracle, 1955.
- SCHAFF, A.—La filosofía del hombre, Buenos Aires, Lautaro, 1964.
- SCHERER, R.—La fenomenología de las Investigaciones Lógicas de Husserl, Madrid, Gredos, 1969.
- SCHWEITZER, A.—El pensamiento en la India, México, F.C.E., 1958.
- SEBAG, D.—Marxismo y estructuralismo, Madrid, Siglo XXI, 1969.
- SERTILLANGES, A. D.—El cristianismo y las filosofías, Madrid, Gredos, 1966.
- SERTILLANGES, A. D.—Sto. Tomás de Aquino, Buenos Aires, Desclée de Brouwer, 1946.
- STEGMÜLLER, W.—Corrientes fundamentales de la filosofía actual, Buenos Aires, Nova Terra, 1967.
- THOMSON, G.—The First Philosophers, London, Lawrence-Wishart, 1961.
- VERWEYEN, J. M.—Historia de la filosofía medieval, Buenos Aires, Ed. Nova, 1957.
- VIGNAUX, P.—El pensamiento en la Edad Media, México, F.C.E., 1958.
- VILLORO, L.—La idea y el ente en la filosofía de Descartes, México, F.C.E., 1965.
- VLEESCHAUWER, H. J. DE.—La evolución del pensamiento kantiano, Universidad Nacional Autónoma de Méjico, 1962.
- VUILLEMIN, J.—Physique et Métaphysique Kantien-nes, Paris, PUF, 1955.
- WAELEHENS, A. DE.—Phénoménologie et Vérité, Louvain, Nauwelaerts, 1965.
- WEINBERG, J. R.—Examen del positivismo lógico, Madrid, Aguilar, 1959.
- WERNER.—La filosofía griega, Barcelona, Labor, 1966.
- WINDERBAND, W.—Historia general de la filosofía, Barcelona, El Ateneo, 1970.
- WULFF, M. DE.—Historia de la filosofía medieval, México, Ed. Jus, 1945-49.
- ZELLER, E.—Sócrates y los sofistas, Buenos Aires, Ed. Nova, 1955.
- ZUBIRI, X.—Cinco lecciones de filosofía, Madrid, Sociedad de Estudios y Publicaciones, 1963.

TEÓFILO RODRÍGUEZ NEIRA

Se invita al profesorado a reflejar sus opiniones en esta Revista, sobre el BUP, que en este curso acaba su implantación completa.

RECENSIONES

BETTELHEIM, BRUNO. **Psicoanálisis de los cuentos de hadas.**—Trad. esp. de Silvia Furió, Barcelona, Ed. Crítica, 1977, 463 págs.

Esta obra de Bettelheim, sugerente y emotiva, ofrece una de las lecturas más placenteras que sobre los cuentos de hadas pudieran haberse realizado. Sin duda, este material narrativo es susceptible de múltiples consideraciones. Incluso una óptica distinta nos hubiese introducido en paisajes muy diferentes. Los críticos literarios, los lingüistas, los sociólogos han encontrado en los cuentos de hadas elementos artísticos, estructurales, folklóricos y étnicos de muy digna consideración. Pero los análisis de Bettelheim nos aproximan a un mundo sorprendente, reviven el asombro inicial ante lo fantástico, ante lo originario. Y despiertan posibilidades inéditas.

La hipótesis de que parte y la conclusión a que llega buscan una confirmación constante desde la perspectiva psicológica y educativa. Esta hipótesis y conclusión están claramente formuladas: «Todo cuento de hadas es un espejo mágico que refleja algunos aspectos de nuestro mundo interno y de las etapas necesarias para pasar de la inmadurez a la madurez total». (p. 432).

Caperucita Roja, Blancanieves, Hansel y Gretel, Jack y las habichuelas mágicas, Cenicienta, La bella durmiente, etc. son algo más que un mundo de encantamiento y hechizos con el que los niños se introducen en bosques, en valles lejanos, o en castillos misteriosos. Son pautas escondidas, recónditas, a cuyo través se va iluminando el sentido de la vida. En esta dirección recoge Bettelheim aquellas palabras de Schiller: «El sentido más profundo reside en los cuentos de hadas que me contaron en mi infancia, más que en la realidad que la vida me ha enseñado».

El hecho de que estos cuentos hayan perdurado a lo largo de los siglos, el hecho de que hayan sido, generación tras generación, el alimento narrativo más importante de la primera infancia, hace sospechar que desempeñan una función decisiva en el desarrollo de la personalidad humana. Y, en verdad, las tensiones más profundas tienen allí una fácil representación y una pertinente solución. El miedo, la tristeza, la esperanza, la ilusión, la muerte, el odio y el amor, el mal y el bien, se personifican, se hacen corpóreos, tangibles, en los cuentos de hadas. Y el niño toma contacto con sus propias luchas y con las luchas futuras. Y el niño va percibiendo, en lo remoto y en lo inmediato de sus vivencias, la salida a los más íntimos e inevitables problemas.

«Los profundos conflictos internos, indica Bettelheim, que se originan en nuestros impulsos primarios y violentas emociones están ausentes en gran parte de la literatura infantil moderna; y

de este modo no se ayuda en absoluto al niño a que pueda vencerlos. El pequeño está sujeto a sentimientos desesperados de soledad y aislamiento, y, a menudo, experimenta una angustia mortal. Generalmente es incapaz de expresar en palabras esos sentimientos, y tan sólo puede sugerirlos indirectamente: miedo a la oscuridad, a algún animal, angustia respecto a su propio cuerpo... Los cuentos de hadas se toman muy en serio estos problemas y angustias existenciales y hacen hincapié en ellas directamente: la necesidad de ser amado y el temor a que se crea que uno es despreciable; el amor a la vida y el miedo a la muerte. Además, dichas historias ofrecen soluciones que están al alcance del nivel de comprensión del niño» (p. 18-19).

El realismo despiadado que ahora, y desde muchas consideraciones, quiere imponerse al niño, es una manera de destruir lo maravilloso y de violentar su vida. Conocer directamente las cosas, enfrentarse con las experiencias concretas y descarnadas, no es el mejor método educativo. El niño, se dice, ha de saber desde el primer momento, y sin tapujos, encararse con los hechos, llamarlos por su nombre. Pero, al forzarlo a este contacto duro, áspero, estamos reduciéndolo a un instrumento de constatación, estamos destruyendo la infancia. Porque la realidad no es tan patente como a las personas adultas, y poco críticas, pueda parecer. Y porque la vida tiene su ritmo, sus cauces, sus procesos de los que no podemos prescindir sin prescindir de la vida que en ellos se desarrolla y crece.

El estudio que hace Bettelheim de los cuentos de hadas camina hacia el sentido que desempeñan en la infancia y hacia una defensa de la infancia en los cuentos de hadas. Como si, en definitiva, quisiera demostrar que no existen cuentos de hadas sin infancia, ni debe existir infancia sin cuentos de hadas. Sólo a través de éstos y de aquella puede llegarse a la madurez. La identificación se experimenta al modo de un hábito emocional en el que los dos mundos se encuentran, se armonizan y emparejan. «El cuento avanza de manera similar a cómo el niño ve y experimenta el mundo; es precisamente por este motivo que el cuento de hadas resulta tan convincente para él. El cuento lo conforta mucho más que los esfuerzos por consolarlo basados en razonamientos y opiniones adultas. El pequeño confía en lo que la historia le cuenta, porque el mundo que ésta le presenta coincide con el suyo» (p. 65).

T.R.N.

HUGO CERDA. **Literatura infantil y clases sociales.** Akal editor, Madrid, 1978, 207.

La literatura infantil está siendo objeto de los más diversos estudios y análisis. Este de HUGO CERDA parte de la situación del niño en la sociedad y en las clases sociales que la componen, presenta a continuación el aspecto mítico y real de la literatura infantil, describe su antecedente folklórico, y concluye con unas consideraciones acerca de la moral en los cuentos de hadas.

Hay un hecho que nadie niega. La sociedad no es un simple accidente vanal del individuo y de la personalidad. La sociedad es una dimensión constitutiva del hombre. Su desarrollo y formación, incluso gran número de peculiaridades, dependen del medio social en que haya nacido y vivido. Como, por otra parte, las sociedades adquieren múltiples configuraciones, las posibilidades de incidencia son también múltiples y diversas. A veces contradictorias. Por eso, casi siempre, el individuo, en cuanto partícipe de esas múltiples configuraciones, es una tensión permanente y una contradicción. También una lucha dentro de las distintas clases.

LANDSHEERE, G. de y otros: «**La formación de los enseñantes de mañana.**»—Narcea, S. A. de Ediciones. 232 págs. Estudios: Educación hoy, Madrid-1977.

El profesorado que consciente de su responsabilidad, se preocupa hoy por «su puesta al día», encontrará en este libro que reseñamos, datos sobre su formación y la actualización de ésta.

Comienza con unas pautas para satisfacer las exigencias profesionales con que se encontrará el profesor desde ahora y hasta el año 2.000.

Se trata de un estudio prospectivo hecho por la Fundación Europea de la Cultura, creada en Ginebra en 1954, con miembros del Consejo de Europa.

Abarca distintos aspectos de interés que van desde los cambios estructurales que deben llevar a cabo la Administración y la sociedad hasta la acción personal del profesor. El desarrollo social exige la transformación del papel de la escuela y la formación adecuada del profesor, dividiendo ésta en la inicial, la primera, y otra posterior, más amplia.

Explica el método general de la formación y las formaciones especiales.

Luego se centra en el profesor de enseñanza secundaria con las características propias del mismo: especialización, formación psico-pedagógica, apuntando los diferentes aspectos de ésta, desde la general a la aplicada, pasando por la experimental.

Presenta la valoración de los métodos a seguir para alcanzar los objetivos de la educación, sin olvidar los materiales didácticos aplicables a los

Todos los productos humanos resultan matizados, afectados, contagiados por el orden social de procedencia. La exageración resulta cuando se cae en el absoluto, cuando todo se ve desde la óptica de una corrupción inevitable, de una perversión irreductible. La música sería, desde esta perspectiva, sobre todo lo que llamamos música clásica, solamente un instrumento de dominio. Y lo mismo ocurriría con la pintura, la literatura, la ciencia, etc.... En esta exageración cae HUGO CERDA con plena conciencia y deliberación.

Y la exageración le hace incurrir en hipótesis grotescas. Tal ocurre cuando se aventura a decir que el niño chileno de ocho años que fue devorado por un oso cuando se entretenía jugando con él, lo pudo ser por haber leído «Caperucita Roja». Esto, sencillamente, es una deformación.

T.R.N.

«nuevos valores» hacia los que tiende la juventud actual. En este apartado señala las actitudes del educador hacia sí mismo, hacia los alumnos, hacia los compañeros, hacia los padres y hacia su actividad profesional.

Dedica una parte a las instituciones educativas en Francia, Inglaterra, Suiza y Dinamarca.

Al referirse a la educación permanente del profesor para su actualización, describe los cursos de promoción, la formación recurrente y señala los permisos a conseguir por los docentes tales como: el sabático, de investigación, viajes de estudio...

No olvida la promoción profesional, ni los métodos de selección del profesorado, para lo cual nos refiere los seguidos en Suecia y en Finlandia.

Destaca la importancia de la investigación educativa para el acierto en la construcción de los «currícula».

Y, al final, presenta unos artículos sobre las funciones de promoción a distintos niveles: director, profesor asesor, jefe de equipo de enseñanza, inspector de enseñanza y la preparación que estos cargos requieren.

Escrito en un lenguaje claro; en edición cuidada, interesa por la actualidad del contenido y por la abundante bibliografía sobre temas educativos con que cierra el libro.

M.ª PAZ MERINO GARCIA-CIAÑO

TOMAS DE LA A. RECIO.—«Latín, Guía BUP.(2) Latín, Guía BUP (3)», Edelvives. Zaragoza.

1.—Es consabido que los profesores franceses son los mejores pedagogos y expositores europeos. Sus textos de enseñanza media y universitaria son modelos de diáfana y de orden lógico en la exposición de sus ideas. Cualquier estudiante que lea textos franceses pronto se percatará que sus autores están mentalizados en pedagogía con una mente tan organizada, que las ideas más profundas de la ciencia aparecen expuestas con una claridad meridiana, contrastando con la exposición oscura de los alemanes o con la excesiva brevedad de los ingleses.

Frente a este hecho positivo de los galos, el «status» pedagógico español se encuentra a bajo cero, porque los profesores españoles apenas han tomado conciencia práctica de la problemática pedagógica y didáctica de la enseñanza. Así pues, la pedagogía dentro del sistema de enseñanza español está ocupando un lugar bastardo, porque el profesor español es autodidacta en el arte de transmitir la ciencia. Sucede esto, porque en nuestro país todavía no se ha tomado en serio la formación integral del profesor.

2.—Sin embargo, los profesores de idiomas clásicos, ante la reducción de las humanidades clásicas en el Bachillerato y ante el temor de su desaparición, han tomado conciencia sobre la transmisión de los mismos contenidos de antaño en menor tiempo, por medio de más eficaces sistemas pedagógicos.

3.—En efecto, en nuestro país, las Clásicas comienzan a contar con ensayos metodológicos y pedagógicos en revistas de vanguardia y con pedagogos consagrados. Entre estos sobresale, como pionero de la pedagogía latina, el profesor Tomás de la A. Recio García, que ha dedicado las mejores horas de su vida a investigar sobre los métodos pedagógicos franceses y a perfeccionarlos en lo posible, y, como resultado de este esfuerzo, nos presenta sus «Guías didácticas de 2.º y 3.º de BUP», imprescindibles al profesor para el razonamiento de la enseñanza del latín. Con estos dos manuales del profesor se evitará, como ocurría antaño, el anarquismo y la incomprensibilidad de la pedagogía latina, porque con ellos se hace comprender a los alumnos que «rosa, aè» es una «rosa» y no un cardo y que «Gallia est omnis divisa» es una frase sencilla y no una maraña de zarzas y espinas.

4.—No cabe duda que el profesor Recio con la exposición de sus textos de latín para 2.º y 3.º de BUP y con su razonamiento pedagógico a través de las «Guías Didácticas», como complemento recíproco entre teoría y práctica, conlleva de la mano al profesor iniciante e inexperto en las difíciles lides de la transmisión del latín e incluso al profesor experimentado que no ha conocido otra pedagogía del latín que su autodidactismo pedagógico.

5.—Muchas de sus ideas pedagógicas son la resultante empírica de sus largos años de profes-

or de latín, entre las que anotamos, como ejemplo, éstos conceptos:

—Interdependencia asociativa entre morfología y sintaxis, obedeciendo a fines lógicos y a la «economía» del aprendizaje, como acontece con el estudio morfológico del comparativo y superlativo + sus regímenes, o con el estudio de «qui, quae, quod» + las oraciones de relativo, etc.

—La doble función de la morfosintaxis latina, como proyección en sí misma y como proyección en el romance.

6.—Otras de sus ideas son una síntesis y lo mejor de las experiencias logradas por la pedagogía francesa, como la regla de oro de la traducción latina, formulada por Marouzeau:

—«Hágase la traducción tan literal como sea posible y tan libre como sea necesario».

7.—Son muchas las ideas y las normas que el profesor Recio explana en sus «Guías Didácticas», que sería imposible sintetizar en esta reseña como son la prudencia en el manejo del diccionario, etc. Sin embargo, no podemos pasar por alto, dentro del microconcepto sintáctico, el aprendizaje y el razonamiento de la oración simple.

En efecto, con un organigrama del -1- al -10-, el profesor Recio razona la oración simple por medio de pasos o «frames», con que el alumno contempla, como en una película, las partes formantes de la oración, según un orden lógico preestablecido de antemano, que corresponde a la exposición sintáctica de nuestro pensamiento.

(Vide «Guía Didáctica» de 3.º de BUP, pág. 20-21).

No cabe duda que este sistema de análisis de la oración simple responde a las ideas sintácticas de Chomski, porque enseña a contabilizar los conjuntos sintácticos plenos y vacíos, como objetivo informativo; y, por otra parte, como objetivo formativo, obedece a una de las ideas primordiales de la supervivencia del latín en el Bachillerato, que tanto valorizan los pueblos germanos para la gimnasia y disciplina mental de sus alumnos.

8.—Finalmente, dentro del macroconcepto sintáctico, razona la estructura compleja del período latino, logrando por medio de gráficas ternerianas señalar los nexos sintácticos que para los alumnos son como los puntos cardinales con que orientar y deducir la interdependencia de oración a oración, respetando siempre la estilística y el hipérbaton latino.

9.—Como conclusión a mis palabras, he de anotar que las enseñanzas pedagógicas del profesor Recio, expuestas en sus «Guías Didácticas», responden a la más alta fidelidad de la pedagogía moderna, que todo profesor de latín debiera conocer para su perfeccionamiento pedagógico.

M. G. MENENDEZ NADAYA

BEREITER, C. y ENGELMANN, S.: **Enseñanza especial preescolar**. Barcelona, Fontanella, 1977, págs. 415.

El contenido fundamental del texto constituye un conjunto de experiencias que ponen de manifiesto que la mayoría de los retrasos escolares tienen su origen en las deficiencias del lenguaje. Los autores consideran que las principales dificultades del aprendizaje en los momentos iniciales de la enseñanza obligatoria se deben especialmente al desarrollo lingüístico adquirido por los niños durante el período preescolar, e igualmente, piensan que las aptitudes verbales y de razonamiento, que pueden combinarse bajo la fórmula general de capacidad para manipular símbolos, constituyen el principal factor en los buenos resultados académicos a lo largo de los años escolares.

Ahora bien el desarrollo del lenguaje en el niño está en relación directa con su medio ambiente y éste con el nivel socioeconómico familiar, y experimentalmente se ha comprobado que los niños procedentes de sectores sociales más oprimidos presentan una seria desventaja en la adquisición y desarrollo del lenguaje que condiciona desfavorablemente su rendimiento escolar. Toda política de igualdad de oportunidades respecto a estos sectores marginados debe partir de esta realidad y establecer los adecuados sistemas correctivos que permitan paliar estas deficiencias.

Partiendo de este punto de vista, la obra recoge los principales programas y experiencias que se han realizado a nivel de preescolar para compensar las deficiencias en el área del lenguaje de forma que sitúen a los niños procedentes de sectores desventajados en mejores condi-

ciones de emprender su proceso de aprendizaje institucional. El método de enseñanza básico es el ejercicio «tipo» de acuerdo con un sistema parecido al utilizado en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Todos los conceptos iniciales del lenguaje se enseñan a través de frases de primer orden (Esto es un _____) o de segundo orden (Este _____ es _____). A partir de estas estructuras, los conceptos se ordenan atendiendo a su creciente dificultad, partiendo de designaciones de primer orden y procediendo a continuación a perfeccionamientos de segundo orden: contrarios polares y dimensiones no polares de color, ubicación y nombre de la clase respectiva; y así sucesivamente hasta la inclusión de todos los modificadores de nivel superior. Aunque en una segunda parte también recoge técnicas concretas de actuación en el campo de la música y la aritmética, no cabe duda que el interés de los autores es centrar todo el programa compensatorio en el área lingüística.

El libro es un buen manual muy sugerente en ideas y técnicas que consideramos muy útil para todas las personas preocupadas por los condicionamientos socioculturales del rendimiento académico, y que igualmente interesará a filólogos y especialistas en la enseñanza lingüística. No obstante quienes deben meditar su contenido son los profesores y responsables de la educación preescolar y de los primeros niveles de la enseñanza obligatoria.

M. DE MIGUEL

ROF CARBALLO, GRANDE COBIAN y otros. **«La creatividad en la Ciencia»**. Ediciones Marova. Madrid, 1977, 121 págs.

Como se expresa en el prólogo del libro (resultado de los trabajos de un Seminario, con participación de seis médicos de categoría internacional, tanto por su calidad de investigadores, cuanto por su excepcional formación humanística), se recogen en él los resultados de un profundo análisis sobre el hombre, capaz de englobar todos los ámbitos que le afectan como ser humano.

Es éste el primer Seminario sobre Creatividad en la Ciencia organizado por el Patronato «Miguel Servet», que supuso un reconocimiento público a estos científicos que con «su ingenio, constancia e ilusión, mejoran día a día nuestra cultura, nuestra ciencia y nuestra salud». Por su fuerza y contenido humano despertó el mayor interés en el auditorio, compuesto por jóvenes y adultos de diversa índole y profesión. El libro consta de seis densos capítulos.

En el Cap. 1, se hace una *Introducción al tema de la creatividad* por el doctor Martínez Osorio, cuya introducción, como en el caso de las restantes conferencias, corre a cargo de Javier del Amo, quien conoce profundamente los temas, está sensibilizado con todos los aspectos de los mismos y se expresa con lenguaje ágil, penetrante y creativo. «Crear es hacer universal lo pequeño, lo trivial, incluso lo mezquino. Crear es una forma de transfiguración. Es, al mismo tiempo, vibrar hacia lo absoluto».

El doctor Martínez Osorio, se refiere a las enfermedades cardiovasculares y a la aportación del Patronato para apoyar las investigaciones en este campo. «Y, el que investiga, crea». Considera que la falta de medios no es una excusa, pero sí una traba. Sin embargo, los medios sin ánimos a nada conducen, debiendo plantearse un «ordenado y racional uso de los que ya existen». Es verdaderamente aleccionador reflexivo.

nar sobre las ideas del doctor Martínez Osorio, cuando, en tantas ocasiones, se hace compatible la penuria y el despilfarro. «No construir los edificios más allá de los necesarios, para rellenar huecos que existen todavía. La investigación no consiste en edificios ni títulos; la investigación es un problema de actitud y de amplitud, diría, pero de actitud básicamente».

El Cap. 2, sobre *La personalidad del científico*, a cargo del doctor Hernández Gómez, es un estudio amplio, esencialista y perfectamente estructurado en siete apartados, cuya introducción, por parte de Javier del Amo, supone una rica consideración de los aspectos desarrollados en la conferencia.

En el apartado I se refiere el doctor Hernández Gómez a los «rasgos de la personalidad del científico» expresando, en primer término, un ensayo de definición de creatividad. «Creatividad es, para mí, la actitud humana derivada de una situación personalística para producir lo nuevo, descubriendo y ordenando uno mismo los distintos matices del proceso creador, poético»; engranaje entre lo formativo, lo espiritual, lo noológico —la función neuronal— y lo manifestativo». La creatividad es uno de los rasgos del científico; también como la adopción de un «sistema filosófico de base». Postura ante la vida; «intentar llegar a lo esencial sin dejarse seducir por lo accesorio».

En el apartado II se estudian las «Figuras de apoyo»; conocer el sacrificio de otros, «ayuda, conforta y galvaniza». Y el propio doctor Hernández ahonda en el sentido de este apoyo, y en las figuras que han tenido alto significado en su vida; cita a Ortega, Kant, Platón y Unamuno y, sobre todo, a Vives, donde encuentra aquello que creía haber pensado. La admiración por otros hombres ordena los ideales que mueven: sentido de la vocación. En el apartado III se refiere a «la dedicación de la ciencia como dedicación total».

Con la sutileza filosófica que caracteriza todo lo expresado en su conferencia, considera ciencia «todo esfuerzo aplicado a desentrañar el pensamiento de Dios y a ayudar a sus criaturas»; ciencia que siempre ve humanizada en la entrega a los demás, a los enfermos. En el IV, «Ciencia y religión», estudia esta relación en tres ángulos, con una profundidad compatible con la brevedad. Más cerca de Platón que de Aristóteles, de San Agustín que de Santo Tomás, da fuerza creativa y científica en esta aproximación a Dios desde la ciencia y la Ética. «En lo hondo del microscopio un día, un hombre que consiga ser mejor, se encontrará, sin asombro, con la mirada serena de Dios». En el V, en torno a «El azar y la preparación», se expresa claramente que el edificio del científico se hace poco a poco, y que el hallazgo científico es la compensación a los sacrificios de un hombre preparado y entregado, «en un 1 por ciento de inspiración y un 99 por ciento de transpiración». Los dos últimos apartados están dedicados «a la soledad y a la incompreensión del científico», aunque la ciencia «consigue que esa fatiga se haga menor para

muchos a cambio de que resulte mucho mayor para unos pocos».

En el Capítulo 3, *Los alrededores de la creatividad*, el doctor Rof Carballo, a cuyo cargo corre esta conferencia, se refiere a las etimologías «crear», crear, en el doble sentido de engendrar, dar a luz y, al mismo tiempo, nutrir a un ser vivo, alimentarle. Así, enlaza con la necesidad de tutela, sin la cual no tiene lugar el normal desarrollo del ser nacido. Ello nos recuerda sus valiosos trabajos sobre la «urdimbre» que necesita haber sido tejida con amor, como continuación de la otra creación. «Una vez dado a luz, esto es, creado, exige imperiosamente ser criado, o sea tutelado». Entre las paradojas de la creatividad, cita con sobrado acierto, a Lawrence Kubie, en el sentido de que «los actuales sistemas educativos no solamente no promueven la creatividad del alumno, sino que hacen todo lo posible por distorsionarla, por ahogarla». Señala en otro apartado los factores psicológicos de la creatividad; de acuerdo con Hillman, considera que en toda creatividad hay una cierta «regresión». «El retroceso cíclico a etapas psicológicas inmaduras es condición indispensable de la creación», lo que es punto de reflexión al error que supone privar a los niños de investigaciones ancladas en su propio nivel madurativo. En el apartado de «La esquizofrenia sin lágrimas», analiza las características que permiten describir nuestra época como *esquizofrénica*: a) la frialdad afectiva; b) la despersonalización; c) la ausencia de afectividad en la vida sexual, manifiesta en el erotismo desenfrenado, en los que quieren «educar sexualmente», en la «mecánica sexual»; d) la fragmentación; e) el tomar los deseos por realidades; f) la fijación en un estado de puerilidad. Lo sintomático no es que exista en nuestra cultura un «tras-torno étnico», que siempre lo ha habido, sino «que tal trastorno sea de orden despersonalizante, de carácter grave».

El Capítulo 4, *Relación entre ciencia y arte*, fue desarrollado a lo largo de la conferencia por el doctor Torrent Guasp, cuya peripecia científica de descubridor en el ámbito de la Cardiología es conocida internacionalmente. Por cuyos motivos su aportación en el libro que comentamos es de excepcional interés.

Otro tanto ocurre con la aportación del doctor Grande Cobián en el Capítulo VI, «El azar en la creatividad científica», que se refiere al movimiento científico y anti-científico y al camino a tomar en la encrucijada que lleva a la ciencia. Como en el caso de la conferencia anterior, la valía del doctor Grande Cobián excusa cuantos comentarios podamos hacer en esta ocasión.

El Capítulo 5, *Relaciones entre la ciencia y la literatura*, de Castillo Puche, ha permitido contar con la presencia de un novelista de alta calidad que ha plasmado en su narrativa una serie de experiencias en la temática literatura-neurosis. Y que ha dado ángulos de visión de excepcional interés, en el encuentro entre la Medicina y la Literatura.

MARIA ASUNCION PRIETO

MIGUEL DIEZ, FRANCISCO MORALES y ANGEL SABIN: «Las lenguas de España». Breviarios de Educación. I. Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto Nacional de Ciencias de la Educación. Madrid. 1977.

Con este Volumen se abre la colección titulada «Breviarios de Educación», que el INCIE se propone publicar bajo su patrocinio entre aquellos textos que considere «pueden ofrecer experiencias y conocimientos enriquecedores a los lectores preocupados por los temas educativos».

El libro que presentamos había ya sido anteriormente publicado por Ediciones Alcalá, S. A. en 1976, en diferente formato y, en parte, con distinta distribución de su contenido.

Debe hacerse la salvedad, como en el mismo texto se consigna, que el Capítulo dedicado al catalán ha sido redactado por Jesús Moreno Bernal.

Sus autores, Profesores del C.O.U. en el Centro de Estudios Universitarios de la capital de España, nos ofrecen este libro como el fruto maduro de cinco años de experiencias docentes en clase, de la asignatura de Lengua del Curso de Orientación Universitaria del Plan todavía vigente en el curso 1977-78, como materia común para todos los alumnos.

La estructura del libro es la siguiente:

Introducción: Lenguaje y lengua.

Primera parte: El español actual.

Segunda parte: Origen y evolución del español.

Tercera parte: Catalán, gallego y vascuence.

Cuarta parte: Textos de Antología: castellano, catalán, gallego y vascuence.

Bibliografía sobre cada una de las partes fundamentales del libro.

Cada una de estas grandes divisiones del libro está subdividida a su vez en varios amplios Capítulos, que desarrollan de una manera ordenada y sistemática los respectivos contenidos de cada parte.

Una colección de «Textos» cierra cada uno de estos Capítulos, que consisten en selecciones o citas de diversas autoridades en las materias que han sido objeto de exposición teórica, con la finalidad de confirmar con el prestigio de dichos autores los puntos fundamentales expuestos. De esta manera se adquiere la seguridad de que el desarrollo de la materia, a menudo insegura o controvertida, está avalado científicamente con el peso de personalidades elegidas con acertado criterio, tanto del mundo estrictamente hispánico o hispano-americano, como de extranjeros estudiosos de problemas históricos, lingüísticos o literarios, en general, o que afectan especialmente a las lenguas nacionales de España.

Ilustran la obra varios cuadros sinópticos relativos a las principales familias lingüísticas y a los grupos que de ellas se derivan, y diversos mapas históricos y lingüísticos sobre la distribución de etnias y de lenguas, preferentemente relativos a España, desde la época prerromana hasta la fijación, triunfo y expansión de los idiomas hispánicos y del castellano en especial.

Unido esto a la forma esencialmente pedagógica en que está expuesta la materia, con lenguaje didáctico y distribución en abundantes apartados, con una construcción sintáctica de breves períodos gramaticales, hacen de esta obra un auténtico Manual, de amena exposición y de fácil manejo, imprescindible para el estudio de un capítulo tan importante de nuestra cultura, como es el del origen, historia y características de las lenguas hispánicas.

En sucesivas ediciones sería de sumo interés la corrección de bastantes erratas de imprenta, breves omisiones y algún desliz de contenido o simplemente de expresión, transcripción exacta de la edición anterior, que sería largo enumerar, pero no nos resistimos sin consignar, al menos algunos de los que más han saltado a la vista:

Pág. 14: «El latín es una variante de la lengua común europea».

Pág. 81: En la relación de las naciones hispano-americanas en las que se habla español se omiten Nicaragua y Uruguay.

Pág. 86: El italiano lo hablan 29 millones de personas.

Pág. 88: En los siglos VIII al X «en todos los reinos cristianos (de España) se hablaban dos lenguas entre la gente que habitaban estas zonas: el latín y el romance».

Pág. 101: «Un vulgarismo extendido es el pronunciar la *-b* ante *-ue* como *g: agüelo* por *abuelo; abuja* en vez de *aguja*».

Pág. 105: «En el resto del actual Aragón (fuera de los valles pirenaicos) se habla un español vulgar que se conoce con el nombre de *aturro*».

Pág. 136: «Los Celtas procedían del sur de Alemania».

Pág. 271: «Galicia fue sometida por los romanos en tiempos del emperador Augusto (año 19 a. C.)».

T. RECIO

NORMATIVA LEGAL

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

REAL DECRETO 1.074/1978, de 19 de mayo, por el que se regula la integración en los Cuerpos de Catedráticos numerarios y Profesores agregados de Escuelas Universitarias y en los de Catedráticos numerarios y Profesores agregados de Bachillerato.

El artículo ciento ocho, número tres, de la Ley catorce mil novecientos setenta, de cuatro de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, establece el cuadro de Cuerpos especiales de Profesorado del Estado, que, en congruencia con dicha reforma educativa, sustituye al existente hasta entonces. En relación con el citado proyecto, la disposición transitoria sexta de dicha Ley señala el procedimiento para la integración de los funcionarios de los Cuerpos docentes anteriores en los Cuerpos nuevos.

Hasta hoy se ha realizado la integración del profesorado correspondiente en los Cuerpos de Catedráticos Numerarios de Universidad, Profesores Agregados de Universidad, Profesores Adjuntos de Universidad y Profesores de Educación General Básica. Resulta necesario continuar el proceso de integración con relación al restante profesorado y es urgente hacerlo con referencia a los Cuerpos de Escuelas Universitarias y de Bachillerato, una vez que han sido fijadas las plantillas de dichos Cuerpos y, por lo que al Bachillerato respecta, regulado el ingreso en los Cuerpos respectivos por Real Decreto ciento sesenta y uno mil novecientos setenta y siete, de veintuno de enero, y realizada, en cumplimiento de dicho Real Decreto, la oportuna provisión de vacantes, a través de los correspondientes concurso-oposición libre y concurso-oposición restringido. Procede subrayar al respecto que la provisión del cincuenta por ciento de dichas vacantes, al estar reservada al Cuerpo de Profesores Agregados de Bachillerato, no podrá hacerse en tanto no se haya efectuado la integración en este Cuerpo.

Dado que en la citada disposición transitoria sexta de la Ley General de Educación se recogen con precisión los tres criterios a que ha de sujetarse la integración —función docente, titulación y coeficiente— a ellos se atiene el presente Decreto.

De conformidad con lo preceptuado por el número tres de la repetida disposición transitoria sexta de la Ley General de Educación, sólo cuando no ha sido posible la integración de funcionarios docentes en uno de los Cuerpos nuevos, se ha declarado su situación a extinguir en el Cuerpo al que actualmente pertenecen. Pero en este caso, se ha rodeado dicha situación de todas las garantías posibles, en orden a preservar el conjunto de derechos de diversa índole que deben ser inherentes a dichos funcionarios.

Finalmente, se regulan los efectos de la integración con referencia a cada una de las situaciones en que pueden hallarse los afectados por la misma.

En su virtud, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, previo Informe de las Asociaciones del respectivo profesorado del Ministerio de Hacienda, del Consejo Nacional de Educación y de la Comisión Superior de Personal, de conformidad con el dictamen del Consejo de Estado, previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día diecinueve de mayo de mil novecientos setenta y ocho.

DISPONGO:

Artículo primero.—Quedan integrados en el Cuerpo de Catedráticos Numerarios de Escuelas Universitarias, los funcionarios de los Cuerpos de Catedráticos de Escuelas Técnicas de Grado Medio, Catedráticos Numerarios de Escuelas de Comercio y Catedráticos Numerarios de Escuelas Normales que estén en posesión del título de Licenciado, Ingeniero, Arquitecto, Intendente o Actuario Mercantil y sean titulares de disciplinas iguales o que puedan declararse análogas a las actualmente existentes en las correspondientes Escuelas Universitarias.

Artículo segundo.—Quedan integrados en el Cuerpo de Profesores Agregados de Escuelas Universitarias los funcionarios de los Cuerpos de Profesores Adjuntos de Escuelas Normales, Auxiliares Numerarios a extinguir de las Escuelas de Ingeniería Industrial y Profesores Auxiliares Numerarios de Escuelas de Comercio, que estén en posesión del título de Licenciado, Ingeniero, Arquitecto, Intendente o Actuario Mercantil y sean titulares de disciplinas iguales o que puedan declararse análogas a las actualmente existentes en las correspondientes Escuelas Universitarias.

Artículo tercero.—Quedan integrados en el Cuerpo de Catedráticos Numerarios de Bachillerato los funcionarios de los Cuerpos siguientes:

Uno. Los funcionarios del Cuerpo de Catedráticos Numerarios de Enseñanza Media que estén en posesión del título de Licenciado, Ingeniero, Arquitecto, Intendente o Actuario Mercantil.

Dos. Los funcionarios del Cuerpo de Catedráticos Numerarios de Institutos Técnicos de Enseñanza Media que estén en posesión del título de Licenciado, Ingeniero, Arquitecto, Intendente o Actuario Mercantil. El Ministerio de Educación y Ciencia determinará las materias que han de impartir los Catedráticos que actualmente son titulares de asignaturas de ciclo especial.

A los efectos de este artículo y para los Catedráticos de Dibujo, se considera equiparado al de Licenciado el título de las Escuelas Superiores de Bellas Artes.

Artículo cuarto.—Uno. Quedan integrados en el Cuerpo de Profesores Agregados de Bachillerato, los funcionarios de los Cuerpos de Profesores Agregados de Institutos de Enseñanza Media y Profesores Especiales Numerarios de Institutos Técnicos de Enseñanza Media que estén en posesión del título de Licenciado, Ingeniero, Arquitecto, Intendente o Actuario Mercantil. A estos efectos y para los Agregados de Dibujo, se considera equiparado al de Licenciado el título de las Escuelas Superiores de Bellas Artes.

Dos. Por lo que respecta al concurso de méritos al que se refiere el artículo ciento doce uno de la Ley General de Educación podrán tomar parte en el mismo los funcionarios integrados según el apartado uno de este artículo, cuyo ingreso en el Cuerpo de procedencia derive de oposición o concurso-oposición.

Artículo quinto.—Uno. En los casos en que no fuera posible la integración en virtud de lo establecido en los artículos anteriores, los funcionarios quedarán en situación a extinguir y conservarán todos sus derechos actuales, incluso los económicos y de residencia, de conformidad con lo dispuesto en la disposición transitoria sexta número tres de la Ley General de Educación.

Dos. De conformidad con lo preceptuado en dicha disposición transitoria sexta, número tres de la Ley General de Educación, por el Ministerio de Educación y Ciencia se determinará el Centro o Centros en los que los funcionarios declarados en situación «a extinguir» prestarán sus servicios docentes y que serán de naturaleza idéntica o análoga a su actual función.

Artículo sexto.—Uno. Las integraciones y las declaraciones de situación «a extinguir» que se regulan en el presente Decreto se producirán con efectos desde la fecha de su entrada en vigor y en la misma situación administrativa en la que se encuentren los funcionarios afectados en el momento de su integración o declaración de situación «a extinguir».

Dos. A tal efecto, por Orden del Ministerio de Educación y Ciencia se aprobarán las relaciones de funcionarios integrados en los nuevos Cuerpos docentes y de los que quedan en situación «a extinguir», con arreglo a las normas del presente Decreto. Estas relaciones se ajustarán a lo dispuesto en el artículo veintisiete de la Ley Articulada de Funcionarios Civiles del Estado, de siete de febrero de mil novecientos sesenta y cuatro y demás disposiciones complementarias.

(Continuará)