

# **AULA ABIERTA**

REVISTA DEL  
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

## 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, reseñas 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

MARZO, 1979. N.º 25

## ESTUDIOS

Niños tartamudos: Aspectos psicofisiológicos, socio-educativos y familiares, por Flórez-Lozano .....	4
Nueva concepción del perfeccionamiento del profesorado, por Jesús García Alvarez .....	12
El comentario de textos filosóficos, por Miguel Recio Muñiz .....	18

## EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES

Programación de las actividades de lengua inglesa en bachillerato, por Carmen Mestre y otros .....	29
Hacia una nueva concepción del período de prácticas, por Alberto José Rodríguez González .....	42
Materiales para la clase. Historia I, II y III, por José Luis Vázquez Fernández .....	44
La granja del Colegio, por F. C. Quintana .....	46

## INFORMACION

Actividades del ICE .....	48
Seminario sobre Metodología ..	49
Jornadas Nacionales sobre «Familia y Constitución» .....	49

## DOCUMENTACION

Obras ingresadas en la biblioteca del ICE recientemente	54
Recensiones .....	58

**ADVERTENCIA**

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



## NIÑOS TARTAMUDOS: ASPECTOS PSICOFISIOLOGICOS, SOCIOEDUCATIVOS Y FAMILIARES

FLOREZ-LOZANO, J. A.  
Departamento Interfacultativo  
de Fisiología (Medicina y Ciencias)  
Universidad de Oviedo.  
Director: Prof. Dr. Bernardo Marín

### RESUMEN

En el desarrollo psicológico del niño, pueden aparecer dificultades en la comunicación y en el lenguaje que se van a hacer notar una vez que el niño ingresa en el medio escolar. Posiblemente hasta entonces, no se hubiese detectado ningún signo anómalo indicativo de la existencia de la tartamudez, y es entonces, cuando en pleno desarrollo escolar este trastorno, puede adquirir una importancia trascendental para el aprendizaje y desarrollo de la personalidad del niño. Pensamos, que el educador puede y debe detectar estos trastornos de la comunicación, que en el momento actual,

por diversas causas que vamos a analizar a lo largo del trabajo que nos ocupa adquieren una gran proporción y relevancia.

Desde este punto de vista y teniendo en cuenta, la enorme dificultad que supone para el niño este desorden que surge durante el desarrollo del habla, vamos a estudiar y analizar los diversos factores (afectivos, stressantes, emocionales, sociológicos, fisiológicos, etc.) que intervienen en el fenómeno de la tartamudez o disfemia. Estos factores, van a intervenir de una u otra forma en la articulación, haciendo que el niño hablé espasmódicamente, con numerosas repeticiones indeseables e interrupciones en la cadena hablada.

Según algunas investigaciones realizadas al respecto, cerca del 1 % de la población general está constituida por tartamudos, y la mitad de estos son niños (BÁRBARA, 1959). Es necesario introducirse en el medio escolar y familiar, al objeto de deshacer prejuicios y estereotipos que inciden y facilitan la aparición de los trastornos de la comunicación. En líneas generales y «a priori», podemos decir que cuando el niño manifiesta una zurdería establecida y diagnosticada como tal, no se le debe corregir, a pesar, de que aún son muchos los padres y educadores que presionados por valores y normas culturales se esfuerzan e incluso castigan a sus hijos para que predomine el dextrismo. Si el niño es zurdo manifiesto, no se le debe contrariar ni coaccionar con reprimendas y castigos que provocarían dislexias, disturbios en su sensibilidad, en el aprendizaje del lenguaje, en la personalidad.

A veces, por otra parte, en los trastornos de la comunicación, es necesario investigar en detalle la organización y funcionamiento del medio familiar y/o escolar. En muchos casos, como veremos, estas alteraciones del lenguaje, traducen y revelan un ambiente hostil y desequilibrado.

En suma, nuestro interés, además de agotar los objetivos del presente tra-

bajo, en el sentido de conocer profundamente esta patología del habla, que incluso en algunos medios no se le da en absoluto importancia, es sensibilizar al medio educativo en general, con el fin de que en determinadas circunstancias estos niños se descubran precozmente y subsecuentemente sean sometidos a tratamientos adecuados. Creemos finalmente, que si logramos este objetivo, habremos cubierto una parte importante de los fines de este estudio.

## ASPECTOS DE LA TARTAMUDEZ

El tartamudeo, uno de los problemas más comunes de articulación, consiste en hablar espasmódicamente, con numerosas repeticiones indeseables e interrupciones en la cadena hablada. Todo el mundo, los padres, los profesores, cualquiera puede reconocer el fenómeno de la tartamudez, pero sin embargo, la respuesta científica a este problema psicopatológico ha sido mínima, aun cuando se puede considerar que es uno de los problemas más importantes que se dan en los medios educativos. En algunas ocasiones, los educadores reconocen esta traba del lenguaje, en otras, la ignoran o no le dan la importancia que realmente tiene, o simplemente se justifican con el ya le pasará más adelante...

De otro lado, los padres también se dan cuenta de este fenómeno, pero puede suceder también, que debido a sus conocimientos no le presten la debida atención a este disturbio del lenguaje. Incluso, esta forma de hablar del niño, puede resultar simpática a los padres, abuelos, familiares, etc., con lo cual inconscientemente, están contribuyendo a reforzar este comportamiento verbal. En otros casos, el niño adquiere un rol muy singular entre los demás niños, siendo etiquetado como «hazmereir» de la clase. Asimismo, el niño tartamudo con frecuencia es tildado de «retrasado mental» o «subnormal».

Así pues, teniendo en cuenta esta problemática y el rol social, interesa

conocer indudablemente los mecanismos psicofisiológicos subyacentes a la tartamudez, para instaurar una urgente terapéutica, sólida, científica y coherente a la que el niño tartamudo tiene pleno derecho, sobre todo, teniendo en cuenta el índice de afectación entre la población escolar.

Según VAR RIPER (1971), el tartamudeo consiste en la pronunciación de una palabra desfasada fonéticamente y en la reacción peculiar del sujeto. De ahí, que no sea nada fácil diferenciar la tartamudez de la falta de fluidez normal cuando está bien desarrollada. Por eso, el diagnóstico diferencial de la afección, no es fácil cuando éste es leve o está en las primeras fases de su desarrollo. Recientemente, DENYSE ROCKEY, en 1977, ha publicado una excelente revisión sobre el problema de la disfemia o más comúnmente conocido como tartamudez. De acuerdo con ROCKEY, los impedimentos del habla que constituyen la tartamudez, se deben a la interrupción de la secuencia de movimientos musculares, como resultado no de anomalías de los órganos de la fonación sino de una «disfunción».

En estos desórdenes de la comunicación, evidentemente uno de los factores más relevantes que conviene poner de manifiesto, es el factor psicológico. Según ROCKEY (1977), incluso —en algunos casos—, «los padres a veces constituyen la enfermedad». Obviamente en muchas circunstancias, el niño refleja a través del lenguaje los conflictos familiares o sociales que van a interferir en sus mecanismos de ajuste y/o adaptación. Precisamente esos conflictos y/o tensiones familiares van a encontrar su salida por medio del lenguaje. Así pues, un ambiente familiar que produzca stress, puede producir en algunos niños el fenómeno de la tartamudez, de tal manera, que esta enfermedad desaparecerá cuando se suprima el stress familiar. Dado el enorme y complejo mecanismo psicofisiológico que subtiende a la expresión hablada, es fácil comprender la

sensibilidad de este sistema a cualquier estimulación psicológica nociva.

Uno de los mecanismos que parecen intervenir claramente en la disfemia, es la sobreprotección familiar. En muchas ocasiones, la excesiva afectividad de los padres, de los abuelos, del entorno social en definitiva, así como una preocupación constante y obsesiva por el niño, inducen una creciente pasividad en el niño que no favorece en modo alguno el desarrollo psicológico, sino más bien lo entorpece. Por otra parte, la interpretación del habla del niño por los diversos miembros familiares, no aporta estímulo alguno a la mejoría del niño. En este sentido, podemos decir que los hijos únicos suelen presentar este tipo de trastornos posiblemente debido a una excesiva focalización afectiva y emotiva en el niño. En este orden de cosas, también hay que subrayar que cuando surge un desequilibrio afectivo en el niño, como por ejemplo el nacimiento de un nuevo hermano, puede aparecer la tartamudez, indicando en este caso, una reacción inconsciente ante el temor de perder el cariño y amor de los padres en pro del nuevo niño. En estas circunstancias, los padres habrán de ser muy cautelosos en el tratamiento del niño, procurando un equilibrio afectivo y observando la evolución de la patología del habla que se instaló tras el nacimiento del hermano. En el caso de que no exista una adaptación y/o ajuste y subsecuentemente una supresión total de la disfemia, será necesario un tratamiento especializado a la mayor brevedad posible.

No solamente existen estos factores psicológicos y sociológicos que favorecen la aparición de estas trabas del lenguaje. El factor de personalidad, a este respecto, se muestra muy importante y significativo. Una excesiva emotividad, inestabilidad e hiperactividad —en algunos casos de origen fisiológico—, favorecen la aparición de la disfemia. Asimismo, esta traba del lenguaje, va haciendo que el niño se comunique cada vez menos, que su ex-

presividad sea menor y que finalmente se encuentre distante y, por tanto, marginado del grupo escolar. Paralelamente, se van desarrollando unos sentimientos de inseguridad que hacen que el niño no exprese sus pensamientos. Así pues, esta dificultad del lenguaje, que en principio no parece tener más problema que como tal patología de la comunicación, es capaz de producir determinadas alteraciones de la personalidad, afectando incluso al área de la inteligencia y contribuyendo al fracaso escolar.

Algunos autores han indicado que la tartamudez, no es un trastorno permanente, sino intermitente. Desaparece cuando el sujeto se siente seguro, menos nervioso, más tranquilo, menos inquieto, menos hiperactivo (1), lo cual vuelve a sugerirnos que en el fondo de esta enfermedad, laten problemas psicofisiológicos e incluso propiamente sociológicos que es necesario pergeñar. Posiblemente otros factores no examinados aquí tengan un gran relieve en la incidencia de esta patología del lenguaje. La alimentación y el sueño, en este sentido, pueden ser elementos importantes en la tartamudez. Alimentos sólidos o líquidos excitantes, sueños interrumpidos, insomnios, terrores nocturnos, etc., son factores que hay que tener presentes en la etiología de la tartamudez y de ahí, que sería muy deseable someterles a serias investigaciones con el fin de conocer su peso específico en el referido síndrome.

## DATOS DE INVESTIGACION

En primer lugar, sorprende la poca investigación realizada en torno a esta dificultad del habla, a pesar de los ele-

---

(1) El síndrome hiperactivo, se caracteriza por una inquietud constante, incapacidad de atender, de seguir una tarea, agresividad, impulsividad, incoordinación, trastornos de la percepción, de la memoria y del aprendizaje. Pero, quizás, la incapacidad de concentración y de realizar algún trabajo estructurado es la característica principal del niño hiperactivo (FLÓREZ-LOZANO, 1978).

vados porcentajes que se dan en los medios educativos.

Algunos científicos afirman que no existen pruebas de que la incidencia del tartamudeo esté relacionada con factores como la inteligencia, el status socioeconómico, la raza, etc. Incluso, se han aducido pruebas de que la tartamudez puede ser debida a factores hereditarios. En este sentido, se ha informado que la disfemia es relativamente común en gemelos. Empero, no existen pruebas contundentes para afirmar que la tartamudez, sea en gran manera heredada.

El problema etiológico de la tartamudez, es un tema ampliamente debatido por los diversos especialistas que han abordado este tema. BLOODSTEIN, en 1969, describe cuatro fases en el fenómeno de la tartamudez. Sus observaciones, se derivan de una profunda investigación realizada sobre una muestra de 418 niños tartamudos en edades comprendidas entre 2 y 16 años. A raíz de este estudio, BLOODSTEIN, detectó una primera fase comprendida entre los 2 y los 6 años de edad. En estos momentos, el habla, poco fluida, es episódica, aparece durante semanas o meses, desaparece y vuelve aparecer más tarde. El niño, en esta primera fase tartamudea cuando tiene mucho que decir y poco tiempo para decirlo. Las trabas características en esta fase, son la repetición de sílabas al principio de palabras y/o frases.

En una segunda fase que BLOODSTEIN cifra hasta los ocho años, existe una concienciación de la tartamudez por parte del niño. Es decir, el niño se da cuenta de su dificultad en el lenguaje, de las reacciones que se producen a su alrededor, de su incapacidad para expresarse normalmente. Esta traba del lenguaje, sigue produciéndose cuando el niño está excitado o habla con rapidez.

La tercera fase de la tartamudez, según BLOODSTEIN (1969), puede observarse a partir de los ocho años hasta los estadios adultos siendo muy fre-

cuenta al final de la infancia y al principio de la adolescencia.

Por último, la fase cuatro se extiende aproximadamente desde el final de la adolescencia hasta la edad adulta. La patología del lenguaje instaurada en la primera infancia, adquiere en estos momentos una clara manifestación psicopatológica y fisiopatológica. El tartamudo, adquiere plena conciencia de la tartamudez, intenta superarse pero no le es posible y cada fracaso en el lenguaje incrementa significativamente la ansiedad y en consecuencia la dificultad del lenguaje. Se trata de una verdadera minusvalía, que en algunos casos puede producir desadaptaciones y/o desajustes en sus puestos de trabajo. En otras circunstancias, el tartamudo no va a tener la posibilidad de acceder a determinados puestos de trabajo en los que predomina la función lingüística. El proceso patológico sigue haciendo mella en el sujeto tartamudo. El sujeto afecto de esta dificultad del lenguaje, comenzará a desarrollar determinadas alteraciones de la personalidad difícilmente superables, aumentando los sentimientos de inseguridad, inferioridad y marginación. El tartamudo, tiende a evitar las relaciones sociales y, en todo caso, a no expresar sus pensamientos, es una persona que puede alcanzar un grado extremo de introversión.

En la Fig. 1, mostramos un modelo teórico de actuación de la ansiedad sobre la tartamudez. Se trataría de un verdadero circuito de retroalimentación positivo —en feedback—. La ansiedad, la intranquilidad, el nerviosismo, etc., engendra la tartamudez o coadyuva a su aparición. El fracaso en el lenguaje, aumenta nuevamente la ansiedad, con lo cual la dificultad de la comunicación tiende a agravarse. Creemos, por tanto, la necesidad de corregir ya desde los primeros momentos de su aparición, esta importante patología del lenguaje que puede producir en algunas personas alteraciones de la personalidad, hasta el punto de

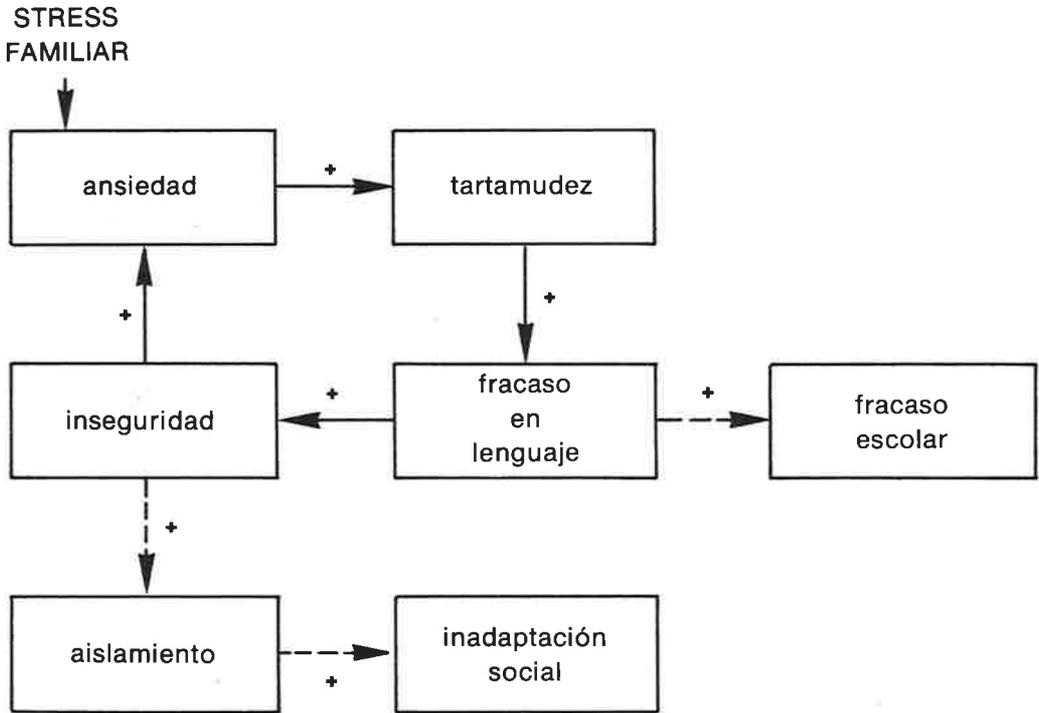


Fig. 1.—Modelo teórico de actuación del stress sobre la tartamudez. Se trata de un verdadero circuito de retroalimentación positivo. La inseguridad y el miedo derivados, además de producir el fracaso escolar, pueden facilitar el aislamiento y la marginación social.

considerarse como una verdadera minusvalía.

A pesar de que BLOODSTEIN (1969), indica la posibilidad de que la tartamudez aparezca a los dos años, otros autores sugieren que no todas las tartamudeces se reconocen o diagnostican en una edad temprana. En efecto, BEECH y FRANCELLA (1968), investigaron una muestra de 80 niños disfémicos, de los cuales el 95 % fueron diagnosticados a la edad de los siete años. En la Fig. número 2, se puede observar la relación anteriormente descrita.

En lo que se refiere a las diferencias sexuales, parece ser que el varón es más susceptible de adquirir la tartamudez que la hembra (JOHNSON et al., 1956). No existen, de cualquier forma, resultados científicos para explicar el porqué de estas diferencias sexuales.

Por otro lado, hay que tener en cuenta la importancia de la tartamudez que en el medio escolar puede ser un

factor de retraso mental y en la vida adulta de inadaptación social y laboral. Es necesario insistir en el hecho de que hay que descubrir a estos niños ya en edad preescolar y desarrollar subsecuentemente una labor terapéutica eficaz en íntima colaboración con los padres; en caso contrario, es casi seguro que cualquier acción psicoterapéutica fracasará o no producirá ningún efecto.

De otro lado, ANDREWS y HARRIS, en 1964, informaron tras un estudio con 1.000 niños británicos menores de ocho años, que la disfemia alcanzaba la preocupante cifra del 4 %. Así pues, teniendo en cuenta estos índices de prevalencia y las condiciones de vida moderna que, en gran manera, facilitan la aparición de determinadas psicopatologías del lenguaje, podemos llegar a la conclusión de que la tartamudez constituye una patología del lenguaje relevante en la infancia y, como tal, ne-

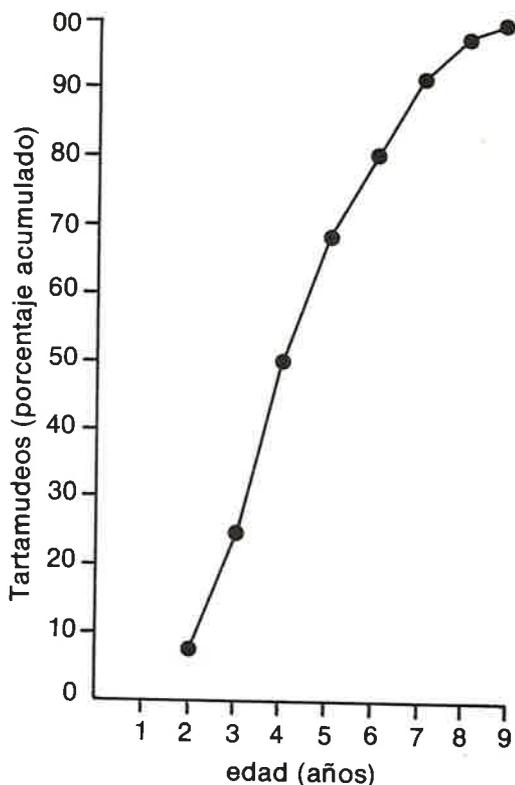


Fig. 2.—Relación entre la edad y el inicio del tartamudeo. De los 80 tartamudeos investigados el 95 por ciento fueron diagnosticados a la edad de siete años. (Según BEECH y FRANCELLA, 1968).

cesita el adecuado tratamiento que asegure el desarrollo psicológico normal del niño, pues de lo contrario, se van a producir una serie de inadaptaciones socialmente indeseables.

No obstante, tenemos que reconocer, que a pesar de la importancia de esta enfermedad, no se le ha prestado la suficiente atención. Todavía no es extraño oír a los padres, educadores, etc., que no tiene importancia, ya le pasará... Posiblemente en estas aseveraciones exista parte de razón, dado que se ha demostrado que ciertas formas de tartamudez se recuperan espontáneamente durante la adolescencia. No obstante, hay que subrayar que estas recuperaciones espontáneas se refieren sobre todo a la tartamudez leve, y aún así, no podemos ni debemos esperar el azar de el que pasará.

Recientemente SHEHAN y MARTYN (1970), encontraron que aproximadamente cuatro quintos de adultos reconocidos por ellos mismos y diagnosticados de tartamudez en algún momento de la niñez, se recuperaron espontáneamente. En la Fig. 3, se muestran los resultados obtenidos en esta investigación. Podemos observar que la recuperación se puede producir en las formas leve y moderada de la tartamudez. Posiblemente esta recuperación obedezca también a determinados factores psicofisiológicos que han ido desapareciendo paulatinamente (maduración nerviosa, hostilidad maternal, conflicto familiar, etc.) y que, en consecuencia, han favorecido la supresión de esta enfermedad.

Por último, el tartamudeo, puede surgir en el medio educativo cuando se

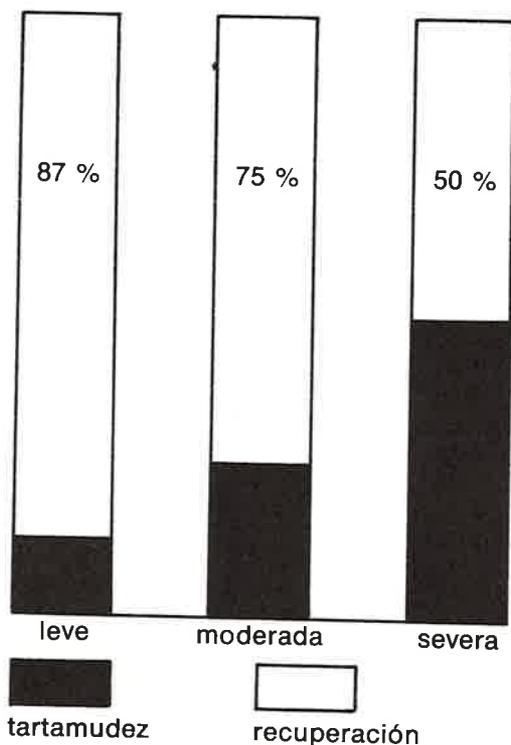


Fig. 3.—Porcentaje de recuperación espontánea de la tartamudez relacionado con la severidad de la enfermedad. Nótese que los niños considerados como tartamudeos leves presentan muchas más posibilidades de recuperación espontánea que los niños disfémicos severos. (Según SHEEHAN, 1970).

fuerzan al máximo las capacidades del educando y cuando se favorece, hasta un grado elevado, la competitividad educativa. Los medios educativos que facilitan la competición en todas las áreas psicológicas del niño, producen frustraciones, tensiones, conflictos (2), stress, etc., de tal manera que pueden facilitar la disfemia u otras formas patológicas de la comunicación.

En último término, SVAB et al., en 1972, han puesto de manifiesto, que el niño tartamudo incrementa su tasa de dificultad y de repeticiones cuando se le exige un gran rendimiento, y cuando se compara y trabaja con otros niños en tareas fuertemente competitivas.

### TRATAMIENTOS Y TECNICAS

Frente a posturas escépticas que aseguraron que la disfemia no era objeto de tratamiento alguno, debido primordialmente a su carácter genético, existen otras alternativas menos pesimistas y posiblemente más científicas que han demostrado que la tartamudez tratándose a su debido tiempo puede desaparecer totalmente.

En lo que respecta a los tratamientos físicos, estos van desde el empleo de un cierto número de drogas hasta métodos más o menos acientíficos y vulgares como el empleo de gomas de mascar. No obstante, de acuerdo con las investigaciones aportadas en este campo de patología lingüística, se ha llegado a la conclusión de que esta enfermedad es virtualmente intratable.

Las dificultades del tratamiento en la tartamudez, estriban bien en su etiología o bien en los múltiples factores psicofisiológicos que se imbrican en la enfermedad, ORTON, en 1927, y TRAVIA en 1931, habían comunicado que la disfemia se producía porque una ausencia de predominio cerebral (3) inducía una asincronía de impulsos motores en los músculos bilaterales del habla. En apoyo de esta teoría, existían observaciones importantes en el sentido de que los tartamudos, con frecuencia, son zurdos y se les ha obligado en la

infancia a cambiar su tendencia. Este hecho fisiológico ampliamente conocido, debería ser difundido aún más ampliamente en los ambientes familiares y educativos, donde aún, se continúa —en algunos casos— forzando al niño a utilizar la mano derecha en los procesos de escritura y en los diferentes hábitos cotidianos. De esta forma, sin darse cuenta, están contribuyendo a un déficit y a un no aprovechamiento de las posibilidades psicofisiológicas del hemisferio dominante (4), en este caso, el derecho.

En suma, creemos que deben ser eliminados prejuicios y estereotipos culturales, y por el contrario, deben prevalecer criterios de salud, de desarrollo y de afirmación de la personalidad del niño. Se trata, pues, de que el niño ya sea diestro, ya sea zurdo, sea educado de acuerdo con sus posibilidades psicofisiológicas atendiendo siempre a su dominancia cerebral.

De otra parte, la tartamudez aparece como consecuencia de una asincronía muscular en la dinámica «oro-linguo-faríngea», y desde este punto de vista, se han practicado tratamientos que gozan de una gran popularidad y aceptación y que como denominador común utilizan el «habla rítmica». El su-

---

(2) *Stress*. Cualquier situación vital que excite (frustración, ofensa, pena, alegría, confusión, privación afectiva, etc.) provoca alteraciones de determinada índole que deterioran el equilibrio nervioso y mental. En las condiciones de vida moderna, estas situaciones de tensión, de intensa preocupación, se dan con gran frecuencia, produciendo el síndrome de stress, que inevitablemente alcanza al niño y a otros miembros familiares (FLÓREZ-LOZANO, 1976).

(3) En el hombre y en muchos animales, existe una clara diferenciación entre los dos hemisferios cerebrales, de los cuales uno predomina sobre el otro. Parece ser que en el ser humano existe una marcada preponderancia del hemisferio cerebral izquierdo.

(4) El hemisferio dominante controla el lado opuesto del cuerpo. Así, por ejemplo, el sujeto con predominancia del hemisferio cerebral izquierdo, será diestro. El individuo utilizará preferentemente ambas extremidades de la parte derecha. Los sistemas sensoriales, vista, oído, etc., también serán utilizados preferentemente atendiendo a esta regla.

jeto enfermo, tratará de cantar o recitar sin dificultades. Sin embargo, el gran inconveniente consiste en pasar del habla rítmica a la normal, pudiendo —en gran número de casos— existir recaídas.

KELHAM y McHALE (1966), han comunicado que el sujeto tartamudo mejora cuando sigue las palabras pronunciadas por otro locutor que lee o habla espontáneamente.

El habla mediante sílabas sincronizadas es otro de los métodos característicos del tratamiento. Se trata de programas consistentes en pronunciar sílabas a intervalos iguales de tiempo. Con niños pequeños, algunos autores han obtenido resultados positivos.

De otro lado, los tratamientos estrictamente psicológicos, tales como las terapéuticas de conducta, parecen reducir significativamente las deficiencias y/o disturbios que integran la tartamudez. MARTÍN, en 1968, aplicó a sujetos tartamudos una suave descarga eléctrica en el momento que tartamudeaban. Tras un programa continuado de diversas sesiones, los sujetos disminuyeron sustancialmente los trastornos del habla.

En cualquier caso, un tratamiento ha de exigir la absoluta cooperación y entrega de los padres. Los padres, no deben, en ningún modo, criticar o tratar de ayudar al niño. El objetivo consiste en tratar de no llamar la atención sobre su modo de hablar.

Si el niño se diese cuenta de las alteraciones familiares y/o matrimoniales, así como de su propia habla, se volvería más ansioso, y en consecuencia trataría de corregir su modo de expresarse, pudiendo aumentar sensiblemente sus dificultades comunicativas.

Por último, no conviene olvidar que la interacción «padres-niños» es una relación básica de la cual va a depender el equilibrio, la fluidez, la ritmicidad del lenguaje, el desarrollo de la personalidad y de la inteligencia, etc. Hasta tal punto, esto es así, que la dis-femia que el niño presenta, puede re-

flejar sencillamente situaciones transitorias o permanentes de stress y de tensión familiar. En algunas circunstancias que retorna el equilibrio, la comprensión, el afecto, la atención, etc. hacia el niño, la enfermedad cede definitivamente.

#### BIBLIOGRAFIA

- ROCKEY, D.—*Britis Journal of disorders of communication*. October, 1977, 12, 83.
- VAN RIPER, C. G.—*The nature of Stuttering*. Prentice Hall. Englewood Cliffs. New Jersey, 1971.
- VAN RIPER, C. G.—*The treatment of Stuttering*. Prentice Hall. Englewood Cliffs. New Jersey, 1973.
- BLOODSTEIN, O.—*A handbook on Stuttering*. National easter Seal Society for Crippled Children and adults. Chicago, 1969.
- BEECH, H. R. y FRANSSELLA, F.—*Research and Experiment in Stuttering*. Pergamon Press. Oxford, 1968.
- JOHNSON, W., BROWN, S. F., CURTIS, J. F., EDNEY, C. W. y KEASTER, J.—*Speech handicapped school children*. 2nd edn. Harper and Row. New York, 1956.
- ANDREWS, G. y HARRIS, M.—*The syndrome of Stuttering*. Spastic Medical Education and Information. Heinemann. London, 1964.
- SHEEHAN, J. G. y MARTYNN, M. M.—*Journal of Speech and Hearing Research*. 1970, 13, 279.
- ORTON, S. T.—*Archives of Neurology and Psychiatry*. 1927, 18, 671.
- TRAVIS, L. E.—*Speech Pathology*. Appleton Century. New York, 1931.
- KELHAM, R. y McHALE, A.—*British Journal of Disorders of Communication*. 1966, 1, 114.
- MARTYN, M. M.—*Journal of Speech and Hearing Research*. 1966, 9, 121.
- BÁRBARA, D. A.—*Stuttering*. American Handbook of Psychiatry. vol. 1. New York: Basic Books, 1959, 950-963.
- FLÓREZ-LOZANO, J. A.—*La tensión de la vida*. Ya-tros, 1976, 815, 8-22.
- FLÓREZ-LOZANO, J. A.—*Comportamiento hiperactivo en el niño: Implicaciones en el proceso educativo*. Aula Abierta. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo, 1978, 21, 14-19.

---

# NUEVA CONCEPCION DEL PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO

---

JESUS GARCIA ALVAREZ  
INCIE. Madrid.

## UNA CRITICA UNIVERSAL

La crítica a los cursos de perfeccionamiento del profesorado es común a todos los demás países y no exclusiva del nuestro. Se reiteran las mismas palabras y los puntos básicos de acusación.

Se repite en todas partes que estos cursos son demasiado teóricos, alejados de los intereses y necesidades concretas de los profesores; por tanto, sus enseñanzas no son aplicables; que son superficiales, más un recetario que una formación profunda; un temario sin ninguna unidad e interrelación de contenidos, etc.

El resultado es la ineficacia para transformar la enseñanza, porque ha sido «incapaz de ofrecer al sistema escolar personas dotadas de competencias» (MAXIME GREEN, 1973).

Como resumen de lo ocurrido, podríamos citar las palabras de BORIS FORD (1976): «Casi toda la historia de formación del profesorado se ha caracterizado por la insuficiencia y el oportunismo y, hasta un período reciente, por una organizada mediocridad.»

Aunque las críticas puedan ser coincidentes, los intentos de cambios radicales que se han introducido en otros países no parecen influir en nada en el nuestro.

## DEFECTOS INSTITUCIONALIZADOS

Aparte de la crítica que se pueda hacer a los cursos en sí, por parte del profesorado asistente, nuestra acusación se dirige a las entidades que son responsables de su concepción.

El primer defecto fundamental es concebir la formación del profesorado,

no como un proceso permanente, sino como un curso válido para toda la vida profesional.

Si a esto añadimos su presentación, como trámite obligado para acceder a determinados puestos, caemos en el inveterado vicio de considerar el curso como un medio para obtener el título y no para alcanzar un perfeccionamiento. Trastocamos la motivación intrínseca por otra extrínseca y de carácter negativo.

La solución no radica en hacerlos opcionales, para evitar la falta de interés e, incluso, la agresiva oposición de que ahora son objeto.

El planteamiento debe hacerse desde su necesidad en el ámbito educativo nacional. Si nuestro óptimo nivel educativo nos disuade de su necesidad, debiéramos eliminarlos por innecesarios.

Si, en cambio, la preparación pedagógica de nuestro profesorado es más que deficiente y la calidad de la enseñanza no alcanza los niveles deseados, hemos de incrementar el perfeccionamiento según otras líneas y directrices.

Podrían servirnos de ejemplo otros países de Europa que lo conciben como tarea permanente y con enfoques, como veremos, diferentes del nuestro.

Así, en Inglaterra se establece un perfil de carrera con cursos que se suceden en períodos de tiempo de días, meses, trimestres o un año en el transcurso de la vida docente.

Los profesores suecos deben dedicar una semana cada año a este perfeccionamiento.

Podríamos recordar el sistema LIL,

alemán, que integra la práctica con la teoría en proporciones cada vez mayores de práctica durante muchos años.

A nosotros nos parece demasiado un sólo curso para toda la vida, que deseamos no sea obligatorio.

Otro de los defectos que contrasta con los demás países es la falta de coordinación de los cursos de perfeccionamiento con la diferente formación inicial de los profesores.

Un análisis de contenidos también nos podría descubrir una falta de integración sistemática de las materias impartidas.

## DEFECTOS ESTRUCTURALES DE LOS CURSOS

### 1.º Al margen de las necesidades de los individuos y de los centros.

a) *Necesidades personales.*—Para que respondan a estas necesidades deberían programarse diferencialmente, según la preparación previa del profesor y de acuerdo con las necesidades de su tarea diaria.

El modelo de formación del profesorado, considerado tradicional, que es el que prevalece entre nosotros, consiste en programar un curso al que asisten personas de diversos centros. Aunque fuera programado en razón de sus necesidades, tiene poca repercusión en los centros docentes para que éstos «se conviertan en instituciones creativas, susceptibles de resolver los problemas con los que se enfrentan» (R. BOLAM y J. PORTER, 1976).

Los cursos que entre nosotros responden a esta idea son los organizados por diversos ICEs, empleando el CCTV, para el análisis y observación de la acción docente (ICE de las Universidades de Pamplona, Politécnica de Madrid, Complutense, etc.).

b) *Formación centrada sobre el sistema escolar.*—A partir de la Conferencia para las «Innovaciones en el Per-

feccionamiento del Profesorado en ejercicio». (Milán, 1973), se va haciendo realidad la política propugnada en la misma de establecer, a nivel regional, una red de centros de formación que actúen directamente sobre la realidad escolar, centro natural del reciclaje del profesorado.

Los programas suecos de formación del profesorado en ejercicio, (FECS), se apoyan en los servicios regionales de formación y pretenden no sólo que ayuden al profesor en su trabajo cotidiano, sino también que tengan en cuenta las finalidades de los centros de enseñanza, procurando la participación activa de los docentes en su elaboración. (S. MARKLUND y H. EKLUND, 1976).

En Alemania, la formación se articula sobre las necesidades y problemas del profesor en su clase y se vincula a la actuación sobre las estructuras del sistema escolar. (K. FREY, 1976).

En Inglaterra prevalece la idea de la formación centrada sobre la escuela y se constata su aplicación a la clase. También se concibe la formación como innovación —lo mismo que en Alemania—, procurando integrar todo el sistema a través de la actuación sobre los grupos funcionales (departamentos, directivos....) (R. BOLAM y U. PORTER, 1976).

Una de las características de la formación del profesorado basada en las competencias, de máxima difusión en Estados Unidos, es el criterio de *actuación en la clase*.

El ICE de la Universidad de Zaragoza, en un interesante y documentado estudio sobre la formación del profesorado en el mundo, se hace eco de esta corriente y propone una regionalización de la formación y la consiguiente organización de los ICEs para responder a estas demandas.

Entre nosotros, nadie parece ser consciente de esta necesidad y preferimos seguir el modelo tradicional, a pesar de su demostrada ineficacia.

## 2.º Desconocimiento práctico de las corrientes humanistas.

a) *Su extensión.*—Cualquier persona interesada en conocer el estado actual de la formación del profesorado en otros países podrá descubrir la enorme influencia que van adquiriendo las corrientes humanistas frente a las tecnológicas.

Como ejemplo, citamos las palabras de ROLAND GODDU (1976), tras el análisis de las corrientes tecnológicas en Estados Unidos:

«Sin embargo, tendencias paralelas, pero divergentes, parecen caracterizar actualmente la evolución de la formación de profesor en establecimientos de enseñanza superior.

La educación de la afectividad, el desarrollo de la colectividad, la enseñanza interdisciplinaria y los equipos de aprendizaje, la educación de tipo humanista, son ideas y tendencias cuya existencia se puede constatar en numerosos «campus».

Cada una de estas tendencias implica teorías diferentes del porvenir de la enseñanza y de la formación de profesores».

En Europa, en un análisis de sistemas de formación del profesorado de índole innovadora (OCDE, 1974), se constata un modelo irreversible en todas las experiencias:

1.º una corriente de formación *individualizada-personalizada*, que hace referencia a los aspectos profesionales;

2.º una corriente de *interformación*, tendente al desarrollo de la personalidad y actitudes, basada en experiencias de grupo.

Por nuestra parte, podríamos citar numerosos programas de formación en base a estas corrientes humanistas o simplemente integradores de las mismas, como sucede en numerosos programas de competencias, o en los sistemas de Bélgica, Suecia, Inglaterra, Alemania, Francia.

Como este artículo es un resumen de un trabajo más amplio, no podremos ahora detenernos en puntos concretos.

b) *Sus ataques.*—Preconizan «drásticas reformas de los programas de formación de profesorado» (R.V. IANNONE y J. L. CARLINE, 1971) o la inutilidad de tales programas para modificar las conductas del profesor (A.W. COMBS, 1974) o el efecto deshumanizante de los modelos tecnológicos (D.I. SEABERG, 1974).

c) *Su teorías.*—Presentadas de modo confuso, estimamos que pretenden alcanzar dos objetivos: 1) desarrollo de los aspectos deseables de la personalidad (en dependencia de su concepción de la enseñanza) y, 2) actuar sobre los mecanismos que posibiliten o impiden la innovación y cambio que implica toda formación.

Intentamos resumir el pensamiento de sus dos máximos exponentes. Para C. ROGERS, en la educación, lo importante son las *actitudes* del profesor y su *personalidad*. Actitud de confianza en la capacidad realizadora de la persona que le permita actuar de modo de que posibilite su expresión: libertad, iniciativa, clima acogedor, aceptación incondicional, respeto... Su rol es de facilitador del aprendizaje, el cual es posible si es *significativo*, es decir si responde al proyecto de vida del alumno.

La cualidad más destacada de la personalidad es la *autenticidad*, que, junto a las características humanas que exige toda auténtica relación, nos ofrece un elenco de rasgos que determinan la eficacia del profesor para realizar su tarea.

A.W. COMBS, desde la psicología perceptiva, que es la expresión científica de las corrientes humanistas, parte de la idea de la conducta como función de la percepción, por tanto concebida como síntoma.

La modificación de esa conducta sólo es posible si modificamos el campo perceptivo, estructurado por el

yo. Ese campo se selecciona y estructura en un proceso de diferenciación en base a la totalidad de la persona en que intervienen experiencias, metas, creencias, valores, cultura... El aprendizaje sólo es posible a través de nuevas estructuraciones del campo perceptivo en razón de nuevas relaciones significativas del campo con el yo.

Por otra parte, el logro de la auto-percepción positiva de sí mismo es la meta de toda educación y prerrequisito para que el profesor desempeñe el rol que tiene encomendado.

El parangón entre las corrientes humanistas y tecnológicas, lo establece en una de sus obras y la repercusión que éstas tienen en el concepto de formación del profesorado (1976):

«Para un *behaviorista* la buena enseñanza está concebida en términos de la conducta del profesor. Trata de medir y catalogar esas conductas. Se han gastado millones de dólares y no podemos asociar rasgos de conducta al buen profesor.

La *Psicología perceptiva* trata de descubrir cómo el buen profesor percibe su tarea, a sí mismo y a los alumnos con los que trabaja; los propósitos que ellos intentan llevar a cabo.

Partiendo de los *resultados behavioristas*, muchos centros de formación del profesorado han desarrollado programas basados en las competencias con mucho énfasis en los métodos de enseñanza, empleo de la tecnología educativa y organización sistemática de objetivos operativos y con criterios basados en la realización». (Suponemos que el lector conoce perfectamente las características de los programas basados en las competencias).

Contrariamente, los centros de formación del profesorado que siguen los resultados de la *psicología perceptiva*, han desarrollado programas de orientación humanista, enfatizando al profesor como persona que aprende a emplearse a sí mismo como instrumento de la clase y procurando una instrucción centrada en la persona, desarro-

llando su sensibilidad y unos enfoques abiertos en el empleo de estrategias instructivas (COMBS, BLUME, NEWMAN and WASS, 1974; WASS, BLUME, COMBS and HEDGES, 1974; BLUME, 1971).

Dejando de lado la crítica que hemos hecho en otra ocasión a estas corrientes concebidas con exclusividad, podemos aceptar las ideas básicas: La importancia de la personalidad del profesor y de sus actitudes, tanto para el proceso educativo como para la eficacia de un programa de formación innovadora.

Todo programa de formación debe incluir estos objetivos y tratar de alcanzarlos con una metodología que no es precisamente la expositiva. Otros países ya han integrado ambas corrientes, esperemos que nosotros algún día hagamos lo mismo.

### 3.º **Incongruencia metodológica.**

Se puede constatar universalmente que el principio que rige todos los programas innovadores de formación del profesorado es el de la *equivalencia metodológica*. Es decir, no podemos pretender formar al profesor para que aplique una metodología determinada, entrenándole mediante una metodología opuesta o siendo nosotros modelos negativos de la misma.

Así, no parece muy acertado explicarle o entrenarle en metodologías activas mediante clases expositivas.

Pero este principio se completa analizando el concepto de enseñanza y aprendizaje que toda metodología comporta. Si aceptamos el concepto de enseñanza como transmisión de conocimientos y el aprendizaje como reproducción de los mismos, —principio implícito en la mayor parte de nuestra enseñanza—, es lógico que la metodología más congruente sea la expositiva.

Si, en cambio, basamos el aprendizaje en la actividad del alumno, en la que incluimos tanto la indagación en fuentes informativas como la elaboración personal, la metodología deberá ser más activa.

En esta concepción del proceso enseñanza-aprendizaje, el rol del profesor no es de transmisor de conocimientos, sino organizador del aprendizaje, creador y suministrador de fuentes informativas y recursos, orientador del proceso. En esta línea están de acuerdo todos los países que hemos estudiado.

Consecuentemente, del concepto de enseñanza surge el concepto del rol del profesor.

Y para realizar este rol, como destaca un documento francés sobre política educativa del profesorado (1974), no se les prepara con cursos ex cathedra.

El principio de incongruencia, como contrapartida del de equivalencia, sigue imperando en muchos de nuestros cursos de formación del profesorado.

#### **4.º Uniforme en vez de diferencia.**

En relación con el principio precedente, los hechos demuestran que la metodología del estudio independiente —el autoaprendizaje— se está imponiendo en todos los países como solución a la masificación y como preparación necesaria a una educación permanente.

Algunos llegan a afirmar que el estilo de la enseñanza del futuro será el impuesto por la Open University.

Un hecho conocido es la extensión que van adquiriendo, a nivel universitario, los cursos basados en el «Sistema de Instrucción Personalizado».

Como indica De Landsneere, en su obra sobre el profesor del futuro, los sistemas de autoaprendizaje se van imponiendo en las universidades europeas, y los profesores responsables de la formación de estos alumnos no podrán llevarlos a la conquista personal e independiente del saber si no han sido formados en esta metodología.

La extensión de los sistemas modulares de formación del profesorado en Estados Unidos responden a esta necesidad.

El autoaprendizaje es el camino que posibilita la individualización. La individualización se basa en la diferenciación, tanto de capacidades como de intereses y ritmos de aprendizaje.

Los programas han dado entrada a esos intereses diferenciados, permitiendo la elección de objetivos, posibilitando alternativas de estrategias; han tenido presentes las diferentes capacidades, respetando el ritmo personal de aprendizaje.

Esta individualización de programas se ha conjugado con el principio de socialización, fomentando las actividades de grupo.

Este principio de individualización-socialización no parece tener vigencia en nuestros cursos, en parte porque supondría un cambio en la mentalidad de la Administración que los subvenciona en base a una concepción no en consonancia con estas ideas

#### **5.º Asistemática y sin control de resultados.**

Aunque el enfoque científico del proceso del aprendizaje y sus resultados está dominando el panorama instructivo actual (enfoque sistemático, diseño de instrucción, enseñanza por objetivos de aprendizaje, teorías del currículum, o con la denominación que se quiera), no comprobamos su paralela difusión, en razón del principio de equivalencia metodológica, en nuestros cursos de formación del profesorado, salvo algún modelo copiado.

La OECD, 1971, propugnaba una innovación en los sistemas de enseñanza europeos aplicando un modelo de analogía de sistemas centrado sobre el ambiente.

Para ello, decía, se exigirán cambios radicales en los sistemas de formación del profesorado. No importa tanto el saber dar una lección como la capacidad para crear una programa, partiendo de las necesidades de los alumnos, aplicarlo y evaluarlo.

Constatamos que estos modelos

cada día adquieren más difusión. Así, en *Alemania*, la formación del profesorado se concibe como un proceso *dinámico y sistemático*; en *Suecia*, uno de los objetivos es la reflexión crítica del profesor en términos de sistemas de enseñanza; una de las características de los modelos americanos basados en las competencias es ser modelos sistémicos.

Sería preciso analizar esta influencia no sólo desde el punto de vista científico sino también sociológico. Es decir, la influencia que en otros países haya tenido el movimiento de exigencia de responsabilidad (accountability). Los enormes presupuestos educativos han conciencizado a los ciudadanos sobre la necesidad de pedir cuentas tanto a niveles administrativos como al mismo profesorado de su adecuado empleo. Exigencia de control de los resultados tanto en el sistema educativo general como en los centros y programas de formación del profesorado.

Debemos saber de qué modo repercuten esos cursos en la mejora de la enseñanza y, para ello, se precisa de algún tipo de control, tanto de los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas en los mismos, como de su aplicación a la acción docente y cómo, en definitiva, esa mejora repercute en el aprendizaje de los alumnos.

El modelo que mejor puede respon-

der a esta exigencia es el enfoque de sistemas aplicado a la formación del profesorado.

Quizá la irresponsabilidad imperante entre nosotros haga difícil este control, pero, por ello, es más necesario.

## CONCLUSION

Hemos intentado un análisis comparativo de las líneas que siguen los programas de formación del profesorado en otros países con las seguidas en el nuestro. Personalmente preferiría que mi visión fuera un error de percepción selectiva, más que la constatación de una realidad.

No creo que a nuestros responsables de formación del profesorado se les pueda acusar, como se ha hecho en otros países, de estar al margen de todos los movimientos actuales de formación del profesorado. Quizá el problema reside en una mala organización del sistema, de una falta de especificación de puestos en los centros responsables, de una falta de definición de los mismos, en sus funciones y en los prerrequisitos para su desempeño; en una adecuada selección de quienes los ocupen; en una dedicación y estabilidad en los mismos. Es decir, una política de personal que, juzgada con criterio empresarial, su misma organización le permita llevar a cabo los objetivos que se propone.

MIGUEL RECIO MUÑIZ

Catedrático del INB de Requena  
(Valencia)

## I. INTRODUCCION

El comentario de textos filosóficos aparece como una figura de señaladas características en la didáctica de la filosofía. No es un simple auxiliar de lo que con demasiada facilidad llamamos la manera tradicional de impartir la docencia en nuestra asignatura; caso de quedarse en eso, el texto suele tener un valor ejemplar respecto de los contenidos expuestos en el libro de texto o por el profesor en clase, o, todo lo más, servir de pretexto para intervenciones eruditas y no demasiado importantes por parte del profesor.

A nuestro juicio el comentario de textos filosóficos tiene su valor didáctico dentro de una programación de la asignatura, atendiendo a los objetivos tanto en el plano de los conocimientos como en el de las actitudes.

## II. CLASES DE TEXTOS

¿A qué niveles de la programación afectaría? ¿Qué entendemos por texto?

Empecemos por esta última cuestión, para, a través de los distintos modelos de comentario, señalar su incidencia en los objetivos.

Hay, a mi juicio, tres tipos distintos de textos. Los compuestos por una cantidad de líneas entre las diez y las treinta, entresacados de la obra de un autor, representativos de éste o de un movimiento característico. Estos textos pueden servir como actividad o ejercicio en determinado tema. Se colocarían al final, al principio o en el medio de cualquier unidad temática. Se pueden utilizar como prueba objetiva o ser propuestos por los propios alumnos como resultado de un trabajo o

ejercicio sobre un aspecto del tema en concreto. A este texto va dirigido el esquema que sobre su comentario haremos más adelante, por extenso.

En segundo lugar, entendemos por texto, en un sentido ciertamente más amplio, selecciones de la obra de un autor relevantes para una lección, de extensión no superior a ocho o diez folios y que sustituyen con ventaja, según los casos, al propio libro de texto. El texto sería una parte determinada de una obra, sin admitir selección dentro de él. En este caso el texto puede sustituir a toda una lección, o como consulta o referencia de un grupo de ellas. Para poner un ejemplo del primer caso serviría el capítulo titulado «II. La sintaxis lógica del lenguaje», de Carnap (1), que sustituiría al contenido que habitualmente presentan los manuales al uso sobre la lección 9 del programa de III de B.U.P. denominada «El lenguaje formal. La lógica». Ejemplo del segundo caso sería el texto de S. Freud titulado «Compendio de Psicoanálisis» (2), que se utilizaría como referencia para todos los temas de Psicología (lecciones 2, 3, 4, 5, 6 y 7), del mismo programa, pues esta corriente psicológica normalmente es excluida por los autores, que no ven motivo para tratarla desde la formulación de las lecciones.

En este caso el comentario no va a seguir el esquema que más adelante desarrollaremos, por razones obvias; el profesor queda obligado a realizar sobre el texto los pasos necesarios que faciliten una comprensión de la termi-

(1) CARNAP, R.—*Filosofía y sintaxis lógica*, ed. U.N.A.M., México, 1963, pp. 25-41.

(2) FREUD, S.—*Compendio del Psicoanálisis (1.ª parte)*, obras completas, T. IX, Biblioteca Nueva, Madrid, 1975, pp. 3.379-3.395.

nología, de los giros y figuras literarias y filosóficas, debe suprimir la función de las citas y del aparato erudito (en su mayoría) y, por último, facilitar al alumno el esquema lógico de las afirmaciones del texto señalando las cuestiones más relevantes. Al alumno le queda, eliminadas la contextualización, la terminología y el análisis, las fases de comprensión y síntesis y un desarrollo más amplio de la contextualización e influencias. Todo lo anterior permite elaborar pruebas objetivas sobre el texto, obteniendo, junto a un nivel de conocimientos, una cierta medida del trabajo personal.

En tercer lugar podemos considerar desde el comentario de textos los ejercicios que realizan los alumnos tras la lectura de algún libro o partes de diversos libros centradas en un tema, de contenido en cualquier caso filosófico o afín. Los libros serán comentados de acuerdo con un esquema que el profesor expondrá al inicio del curso de una manera formal y del que los alumnos conocerán su desarrollo gracias a los otros comentarios antes citados. El esquema podría ser éste: 1. Introducción en donde se justifique la elección del tema o del libro y su interés personal. 2. Terminología filosófica, basada en los diez conceptos fundamentales que aparezcan en el libro. 3. Síntesis o resumen, desde el punto de vista del lector, de las tesis más importantes que se exponen en el libro o libros. 4. Crítica y valoración personal del libro, o, en su defecto, crítica histórica o simple confrontación con otras opiniones sobre el mismo tema. 5. Bibliografía empleada para realizar el comentario señalando, en primer lugar, el propio libro, y, luego, diccionarios filosóficos, o de otro tipo, libros de consulta, etc..., con las referencias completas e incluidas las páginas exactas consultadas y reseñando en un par de líneas el tipo de obra de que se trata.

Al alumno se le entregará al inicio del curso una lista con las posibles lecturas, señalando el tema o temas del programa de la asignatura con los que

tiene relación. La lista puede ser abierta, dejando a la libre iniciativa del alumno la posibilidad de leer cualquier otro, siempre que llegue a un acuerdo con el profesor. El número de estos ejercicios de comentario sería de dos durante el curso en tercero de B.U.P. y tres, por ejemplo, en C.O.U.

En este tipo de comentario se mide tanto el interés y la motivación del alumno por las distintas cuestiones filosóficas, como su capacidad de expresión y el dominio de la terminología técnica, junto con su capacidad de síntesis y su actitud crítica. No debemos relegar nunca a un segundo plano los aspectos metodológicos que el ejercicio conlleva: la corrección en la elaboración de las referencias bibliográficas y reseñas, el conocimiento y uso de las citas, fundamentalmente en la parte de «síntesis», sabiendo distinguir su opinión de la del autor, aunque coincida con ella.

### III. CARACTERÍSTICAS DEL COMENTARIO DE TEXTOS

Veamos ahora el tratamiento que debemos dispensar a un texto, entendiendo por éste lo que vimos en primer lugar en la anterior clasificación: selecciones de la obra de un autor de unas diez a treinta líneas. Este tipo de textos son los que abundan en ciertos libros o manuales correspondientes tanto a tercero de B.U.P. como a C.O.U. Los propios organismos oficiales lo han propiciado. Ha sido defendido por M. Philibert (3) y por el Instituto Pedagógico Nacional de París y las correspondientes entidades españolas.

El texto posee unas inmejorables condiciones para nuestra asignatura, haciéndolo, sino único, al menos insustituible instrumento pedagógico. El texto nos acerca a las cuestiones filo-

(3) PHILIBERT, M.—«Méthode et théorie de l'explication de textes» en la «Revue de l'enseignement philosophique», n.º 5 y 6, 1955. Citado en *La Enseñanza de la Filosofía*, edición española de *L'Enseignement de la Philosophie*, D. G. de Enseñanza Media, Madrid, 1967.

sóficas de la mano de los grandes autores: esta nota, por sí sola, es digna de tenerse en cuenta, sobre todo a la luz de las nuevas técnicas educativas que buscan, más que un enfrentamiento del alumno con la materia ya hecha, transformada y sistematizada, una elaboración y una participación activa por parte del alumno en los conocimientos a adquirir. El texto muestra abiertamente la dimensión polémica de los conceptos filosóficos, esquivando su reducción a opiniones de escuelas históricas: de nuevo debemos detenernos en esta nota, pues cuando la filosofía busca la actitud crítica y un tratamiento actualizado de las cuestiones fundamentales, la dimensión histórica debe servir de puente que permita el paso enriquecedor de visiones ya pasadas, pero aún llenas de sugerencias en su interpretación.

Pero la historia no debe estar nunca sobre el presente determinándolo y, en este sentido, la intencionalidad de un comentario muestra esta faz actual de opiniones ya pasadas. El texto es insustituible para la introducción de una terminología filosófica, a la vez que es acicate de una posterior lectura de obras filosóficas.

El tratamiento didáctico de un texto pasa por dos puntos fundamentales: comprensión del texto y explicación de éste; ambos potencian un comentario adecuado.

La comprensión de un texto significa la aclaración de las diversas dificultades que en una primera lectura puedan surgir; éstas pueden afectar a ciertas palabras, contrasentidos, giros especiales o términos estrictamente filosóficos que se den en el texto; deberá por tanto aclararse la terminología en todos sus matices, filosóficos o literarios. Se informará sobre los hechos, personajes y cualquier alusión que el texto conlleve.

Hecho esto deberá dividirse el texto en párrafos, haciéndose el número necesario de subdivisiones y mostrando el orden lógico del texto, la

fuerza de sus conexiones, el carácter lógico de sus conjunciones y llegando, si fuera conveniente y posible, a formalizarlo lógicamente. Esto se hará tanto con los conceptos como con las actitudes que subyazcan a las afirmaciones. Con este armazón del texto pueden empezar a plantearse las principales cuestiones de contenido: seleccionar las categorías por su importancia y valor dentro del texto. En general todo texto plantea uno o dos problemas fundamentales y estos a su vez se pueden reducir a una categoría que, explícita o implícita en el texto, aparece como su título.

La comprensión de un texto exige señalar el valor del texto en el autor respecto de su otra obra, dentro de la discusión de la temática tratada en su tiempo; deben así mismo señalarse las teorías que preceden o influyen en la aparición del texto, así como sus posteriores repercusiones; en fin, y por último, el texto debe mostrarnos su valor para la problemática de la actualidad, llegándose a la máxima comprensión por medio de su relación con nuestro tiempo.

La explicación de un texto supone su comprensión como fase previa. Cuando los alumnos ya están habituados a ejercitarse en su comprensión, pueden profundizar en el conocimiento del texto mediante el desarrollo por extenso de alguna de las fases de ésta. Así pueden realizarse paráfrasis literarias de las afirmaciones del texto, desarrollar la contextualización o relacionar las ideas del texto con las de otro autor o corriente. La explicación del texto se presta a la consecución de objetivos de tipo opcional, permitiendo al alumno el cumplimiento de aquellas facetas que más le interesen.

#### **IV. USOS DEL COMENTARIO DE TEXTOS**

El comentario de textos filosóficos es un instrumento didáctico que se presta a muy distintos usos. Puede servirnos para introducirnos en el conocimiento de un autor concreto, o de

una trayectoria evolutiva de una línea de pensamiento, o de un tema, ó. en otro orden de cosas, como prueba objetiva. Veámos —siguiendo a A. González Fernández (4)— las cuestiones características de cada uno de estos usos del comentario de texto.

El comentario, como instrumento didáctico de exposición de contenidos, tiene la ventaja de que centra la exposición del profesor y de los posibles alumnos, sobre una materia concreta. El alumno, ante el texto, sabe a qué atenerse y toma, en el texto, pie para su intervención, venciendo en la propia formulación de las cuestiones, los problemas que aparecen insalvables.

En el caso de que el comentario de texto se enfoque hacia el estudio de un autor deben cuidarse varios detalles: el texto debe ser representativo de la opinión del autor, conteniendo a ser posible elementos tales como definiciones, leyes, categorías específicas del autor y claramente definidas. Si el texto se centra demasiado en uno o dos de estos puntos específicos, debe ser completado con otros, que bien pueden ampliar la temática, bien discutirla, pero en general han de tener una faceta de contextualización respecto del primer texto. El texto, para ser trabajado en este sentido y con éxito en clase, debe ser entregado y aclarado en sus dificultades terminológicas con anterioridad al día del comentario. El autor y la obra serán conocidos previamente y el alumno debe tener en todo momento la cita o referencia del texto clara y completa, para su confrontación o estudio. No hemos de descartar que sea el alumno el que lo proponga o el que sugiera los próximos textos en relación al comentado.

Todas las características que anteriormente señalamos (terminología, análisis, etc...) deben estar presentes a la hora de estudiar, a través del comentario de textos, una línea de pensamiento. Esta puede ser representativa de un autor o escuela; según los casos cobra importancia o no la firma del texto. En esta perspectiva, los textos

deben escogerse de las distintas etapas, las más importantes, del autor o escuela en cuestión, teniendo en cuenta: la evolución de la terminología, los cambios de opinión respecto de cuestiones en concreto, y las distintas influencias que, por evolución del medio ambiente, vayan haciendo mella en el pensamiento del autor.

Cuando el comentario de texto busca la penetración en un tema, se impone el criterio sistemático. Los textos deben ser ricos en informaciones y categorías; la firma del texto disminuye en importancia; estos textos deben ser estudiados ejercitando sobre ellos el análisis y la síntesis, así como la elaboración y exposición, por parte del alumno, de sus contenidos, en una segunda etapa. Debe resistirse el profesor a hacer cualquier «excursus» de tipo histórico, presentando a los alumnos los resultados de la tematización, si ello fuera posible, mediante cuadros sinópticos. En este caso interesa mucho la relación entre los diversos conceptos y la definición de las categorías básicas. La labor de contextualización se reduce.

Uno de los usos didácticos más relevantes consiste en presentarlo como prueba objetiva. En este caso debemos cuidar de que el alumno no se encuentre con un texto de un tipo para él desconocido. Sobre cualquier texto el profesor debe haber realizado, al menos, una explicación modélica y otra real en clase, habiendo asimismo corregido y hecho las pertinentes observaciones a algún comentario elaborado por los alumnos.

El profesor debe señalar cómo es entendido el texto y qué perspectiva quiere que se denote, o si entiende el texto como mera ejercitación. El alumno debe tener bien claro qué niveles de penetración le son sugeridos, cuáles exigidos y en qué orden deben hacerse. No se descarta, a la hora de

---

(4) Varios.—*Primer Coloquio de Filosofía*, I.C.E. de la Universidad Compostelana, 1973, especialmente la ponencia titulada: El comentario de textos filosóficos.

utilizar el texto como prueba objetiva, el acompañar la exigencia del comentario con una serie de preguntas concernientes al texto o al contexto que sean de interés preferente para el profesor. Por último, el profesor debe acompañar el texto de cuantas aclaraciones terminológicas y sugerencias crea precisas.

## V. ALGUNOS CASOS PRACTICOS

¿Cómo enseñar a nuestros alumnos a comentar textos filosóficos y obtener el máximo provecho de esta actividad desde el punto de vista didáctico?

Ya hemos visto en el plano de las actitudes y de los conocimientos los objetivos que persigue el comentario; al iniciar a nuestros alumnos en él debemos, desde el principio, procurar asegurar nuestro éxito eligiendo textos claros e interesantes en donde el alumno siga con relativa facilidad la comprensión y explicación que de él haga el profesor.

No una sola, sino varias veces, realizará el profesor explicaciones ejemplares indicando de paso el esquema que sigue y las dificultades con que tropieza. Poco a poco se irá dando pie para intervenciones de los alumnos, de tal manera que llegado cierto momento pueda entregárseles textos como actividad, al final de una lección, para ser comentados por ellos mismos. Estos textos, sin embargo, estarán sometidos a un dirigismo por parte del profesor, señalándole al pie del texto las principales preguntas de terminología, análisis, etc., que considere oportunas. Este dirigismo facilitará a los alumnos la labor de comentario, en tanto que les permite centrar su actividad en las respuestas, evitando problemas de imaginación que suelen ser habituales a la hora del comentario, a la par que le da una imagen más objetiva.

Nunca, sin embargo, tales cuestiones deben carecer de objetivos opcionales o sugerencias, ni deben servir de impedimento para una exposición personal interesante.

No hemos hecho, en lo que llevamos

escrito, distinción alguna por lo que respecta al comentario de textos filosóficos en 3.º de B.U.P. y en C.O.U.; no pensamos que deba hacerse.

Veamos un ejemplo de comentario de texto de C.O.U. El texto serviría de actividad después de haber logrado los niveles mínimos de conocimientos en el tema siete, «Galileo y Kepler. La lucha por el método experimental».

«SAGREDO.—Yo, sin embargo, señor Simplicio, que no he hecho la prueba, os aseguro que una bala de cañón que pese cien o doscientas o más libras, no aventajará ni siquiera en un palmo en su llegada al suelo, a una bala de mosquete de media libra, aunque la altura de la caída sea de doscientas brazas.

SALVIATI.—Sin recurrir a otras experiencias, podemos probar claramente, sin embargo, con una demostración breve y concluyente, que no es verdad que un móvil más pesado se mueva a más velocidad que un móvil más liviano, con tal de que ambos sean de la misma materia, como es el caso, sin duda, de aquellos de los que habla Aristóteles. Pero decid antes, señor Simplicio, si admitís que a todo cuerpo pesado en caída libre le corresponda una velocidad determinada, de modo tal que no se pueda aumentar o disminuir a no ser que le hagamos violencia o le pongamos alguna resistencia.

SIMPLICIO.—Está fuera de toda duda que el mismo móvil en el mismo medio tiene una velocidad reglamentada y determinada por naturaleza, la cual no podrá aumentarse a no ser por un impulso (ímpetu) nuevo ni disminuirse si no es recurriendo a algo que la obstaculice y la retarde.

SALVIATI.—Entonces si nosotros tuviéramos dos móviles, cuyas velocidades naturales fuesen distintas, es evidente que si uniésemos ambos, el más rápido perdería velocidad por obra del más lento, mientras que éste aceleraría debido al más rígido. ¿Estáis de acuerdo con lo que acabo de decir?

SIMPLICIO.—Me parece que las cosas deben ciertamente de ocurrir así.»

GALILEO, G., **Consideraciones y demostraciones matemáticas sobre dos nuevas ciencias**. Editora Nacional, edición a cargo de J. Sádaba, Madrid, 1976, pp. 149.

(Simplicio representa al aristotelismo, Sagredo al espectador ilustrado y Salviati al propio Galileo).

Siguiendo el esquema propuesto se impondría en *primer* lugar una lectura pausada y atenta, haciendo hincapié en la estructura dialogada; la cita del texto debería aumentarse con la breve nota que en nuestra referencia consta. En *segundo* lugar debemos resolver las cuestiones de terminología literaria y filosófica; dentro del primer tipo estarían términos como «libras», «palmo», «mosquete», «brazas», «liviano», etc...; los términos filosóficos deberían explicarse de un modo más reglamentado; viendo que el texto trata, en general, del movimiento, habría que aclarar los términos que se refieren a estas situaciones (prueba, experiencia, demostración...), los verbos de acción (aventajar, llegar, mover, acelerar, retardar, disminuir, etc.) y, en tercer lugar, los sujetos de la acción y sus calificativos (móvil, pesado y liviano, velocidad natural, lento y rápido, violencia y resistencia, caída, altura, ímpetu, etc...). Estos términos y otros muchos que los alumnos nos propongan deben ser explicados con claridad, precisando su uso en el texto, señalando las oposiciones (violencia/resistencia...), las equívocidades (la primera vez que sale el término «prueba» se refiere a una contrastación, a un acudir a la experiencia, la segunda vez, en cambio, y como contraposición, a una demostración matemática) y todos los giros y expresiones que formen y sean características.

En *tercer* lugar, en este texto, en concreto, hay dos formulaciones de sendos principios de la caída de los graves, cuya explicación cabe situarse a caballo entre el epígrafe de terminología y el de datos históricos. El defendido por Salviati dice: «a todo cuerpo pesado en caída libre le corresponde una velocidad determinada, de modo tal que no se puede aumentar o disminuir a no ser que hagamos violencia o

le pongamos alguna resistencia». El propuesto por Simplicio es: «el mismo móvil en el mismo medio tiene una velocidad reglamentada y determinada por naturaleza, la cual no podrá aumentarse a no ser por un impulso (ímpetu) nuevo ni disminuirse sino es recurriendo a algo que la obstaculice y la retarde». Junto a estas dos formulaciones del mismo principio el texto precisa abundante información sobre hechos específicos y datos históricos. Debe aludirse a la característica que supone la propia presentación de la obra en diálogo, a la obra concreta de Galileo de donde está tomado el texto y su importancia histórica, etc... Pero en el texto en sí hay dos alusiones que exigen una explicación precisa; la primera de ellas es la que nos refiere Sagredo cuando, al inicio, afirma que él «..., sin embargo, que no he hecho la prueba, os aseguro...». Sagredo está respondiendo a una experiencia que líneas más arriba le propone Simplicio y que (y esto es fundamental, en boca de Galileo) él contradice sin recurrir a la experiencia. La segunda alusión es la nueva experiencia en la que desembocan Salviati y Simplicio y que está formulada cuando aquél afirma: «Entonces, si nosotros tuviéramos dos móviles, cuyas velocidades naturales fueran distintas, es evidente que si uniésemos ambos, el más rápido perdería velocidad por obra del más lento, mientras que éste aceleraría por obra del más rápido. ¿Estáis de acuerdo con lo que acabo de decir?».

Pasemos ya en *cuarto* lugar a la división del texto en párrafos. Este texto se presta a ello gracias a la estructura dialogada. Pero no se trata simplemente de ver desde un punto de vista formal las relaciones entre los contenidos, sino desde las conclusiones a las que los contenidos nos llevan. En principio el tema que parece agrupar todas

las intervenciones es el de el movimiento de los graves. Habría que distinguir entre «ciencia del movimiento local» y «dinámica»; pero junto a los argumentos de tipo físico está la batalla por su implantación. Se recurre a la experiencia (Simplicio), se acude a la demostración matemática como más fiable (Salviati); se formulan teóricamente las posiciones (los dos principios antes aludidos) y de nuevo se vuelve a la experiencia. El método experimental, pues, queda demandado. Profesor y alumnos tienen donde tomar pie para sus alusiones y críticas. A nosotros nos interesa señalar, desde el punto de vista didáctico, que conviene, en este *quinto* epígrafe de la comprensión del texto, poner un título al texto, como resumen del armazón lógico de sus afirmaciones. Este título aludiría al problema o problemas que aparezcan en el texto y que suelen resumirse en una categoría o concepto fundamental, explícito o no en el texto. Así, en nuestro caso, podría ser: «Experiencia y matemáticas en la caída de los graves».

Por *último* vendría la valoración y la influencia en sus contemporáneos, viendo el papel que juega la Iglesia, su contraposición al aristotelismo clásico y a la versión nominalista (teoría de los ímpetus), etc.

El texto queda comprendido y podemos utilizarlo como motivo para ejercicios literarios por parte de los alumnos o sugerir una elaboración más detenida del contexto, de la crítica o de cualquier otro aspecto.

Los textos deben ser comentados por el profesor durante un mes por lo menos, haciendo cada vez más preguntas a los alumnos, incorporándolos al comentario activamente. De aquí se pasaría al comentario dirigido por medio de preguntas.

Veamos a continuación un ejemplo de comentario dirigido sobre el siguiente texto de S. Freud.

«El psicoanálisis parte de un su-

puesto básico cuya discusión concierne al pensamiento filosófico, pero cuya justificación radica en sus propios resultados. De lo que hemos dado en llamar nuestro *psiquismo* (o vida mental) son dos las cosas que conocemos: por un lado, su órgano somático y teatro de acción, el *encéfalo* (o sistema nervioso); por el otro, nuestros actos de conciencia, que se nos dan en forma inmediata y cuya intuición no podría tornarse más directa mediante ninguna descripción. Ignoramos cuanto existe entre estos dos términos finales de nuestro conocimiento; no se da entre ellos ninguna relación directa. Si la hubiera, a lo sumo nos proporcionaría una localización exacta de los procesos de conciencia, sin contribuir en lo mínimo a su mejor comprensión.»

Cuestiones:

- a) ¿Qué entiendes por «psiquismo», «encéfalo» e «intuición»?
- b) Busca la definición de «somático» y «localización».
- c) ¿Qué características tiene el psicoanálisis frente al pensamiento filosófico y a la fisiología?
- d) ¿Se opone el Psicoanálisis a la fisiología?
- e) Analiza las implicaciones filosóficas del Psicoanálisis en torno a los conceptos de 'análisis' y 'comprensión'.

El comentario de este texto exige, pues, unos conocimientos mínimos del psicoanálisis y permitiría una elaboración personal de las cuestiones, que no tendrían por qué ser ni solo éstas, ni todas obligatorias.

No nos vamos a extender más sobre el aspecto práctico del comentario. Son reconocidas por todos sus ventajas para exponer contenidos de tipo histórico (caso de C.O.U.); a nosotros nos parece igualmente interesante para exponer temas como el método científico, nociones de lógica o para presentar casos de moral u opiniones de moralistas.

## VI. BIBLIOGRAFIA

Bibliografía sobre el comentario de textos filosóficos y la didáctica de la filosofía.

### 1. ESTUDIOS MONOGRAFICOS SOBRE EL TEMA

VARIOS.—*La Enseñanza de la Filosofía*, edición española de «L'Enseignement de la Philosophie», D. G. de Enseñanza Media. Madrid, 1967 (fundamentalmente elaborado en base al artículo de M. Philibert, *Méthode et théorie de l'explication de textes*, en la «Revue de l'enseignement philosophique», n.º 5 y 6, agosto y septiembre de 1955).

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A.—*El comentario de textos filosóficos*, ponencia del «I Coloquio de Filosofía», I.C.E. de la Universidad Compostelana, 1973.

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A.—*La historia de la Filosofía en el comentario de textos*, Revista Aula Abierta, I.C.E. de la Universidad de Oviedo, n.º 4, pp. 4-9, Oviedo, diciembre de 1973.

MÍGUEZ RODRÍGUEZ, A.—*La historia de la Filosofía y los textos*, Revista de Bachillerato, n.º 7, año II, pp. 73-80, 1978.

TRÍAS MERCANT, S.—*Teoría y práctica del comentario de textos filosóficos*, Revista de Bachillerato, n.º 5, año II, pp. 25-34, 1978.

TOPOLI DUQUE, J.—*Directrices para un comentario de texto filosófico*, en «La Filosofía en el B.U.P.», pp. 627-631, Edt. Dorcas-Ciser, Madrid, 1977.

Junto a estos estudios monográficos debemos situar otras dos obras de especial importancia para nuestro tema en concreto:

ADORNO, T. W.—*Terminología filosófica I y II*, trad. de R. Sánchez Ortiz de Urbina, Edt. Taurus, Madrid, 1976-77.

FERRATER MORA, J.—*Diccionario abreviado de filosofía*, texto preparado por E. García y E. de Olaso, Edt. Sudamericana, Buenos Aires, 1970.

### 2. OBRAS GENERALES SOBRE DIDACTICA DE LA FILOSOFIA

MARTÍNEZ DRAKE, L.—*Filosofía*, I.C.E., División de Orientación, Universidad de Granada, 1975.

VARIOS.—*Primer coloquio de Filosofía*, I.C.E. de la Universidad Compostelana, 1973.

VILLALPANDO.—*Didáctica de la Filosofía*, 2. edc. Edt. Porrúa, México, 1971.

VARIOS.—*Cuadernos de Pedagogía*, n.º 48, diciembre de 1978, Barcelona, 1978. Contiene los siguientes artículos:

A modo de presentación, García Borrón, J. C. La Filosofía está triste, C. de P.

La saga de la racionalidad, Míguez, J., Requejo, F.

La Filosofía en Europa, Míguez, J., Requejo, F.

Hacia una alternativa docente en la Enseñanza Media, Míguez, J., Requejo, F.

La Filosofía en la Nueva Enseñanza Media, Míguez, J. Requejo, F.

Para seguir leyendo, C. de P.

GARCÍA BORRÓN, J. C.—*La enseñanza de la Filosofía en el Bachillerato*, Cuadernos de Pedagogía, n.º 6, Barcelona, 1975.

MILHAU, J.—*Un enseignement philosophique, pourquoi faire?*, L'école et la Nation, n.º 246, París 1974.

GIMÉNEZ GARCÍA, A.—*Congreso de historiadores de la Filosofía española*, Rev. Sistema, n.º 26, Madrid, septiembre de 1978.

HEREDIA SORIANO, A.—*La filosofía en el Bachillerato español (1938-1975)*, Ponencia presentada en el Congreso de Filosofía española, I.C.E. de Salamanca, 1978.

VARIOS.—*La enseñanza de la Filosofía*, prólogo y bibliografía seleccionada por Cuoriolano Fernández, Edt. Estrada, B. Aires, 1971.

ALQUIE, F.—*Qu'est-ce que comprendre en philosophie?* Centre Documentation Universitaire, París, s/f.

UNESCO.—*L'enseignement de la philosophie*, Berger-Levrault, París, 1953.

MÍGUEZ, J., REQUEJO, F.—*La filosofía, cajón de sastre del Bachillerato*, Rev. Cuadernos de Pedagogía, n.º 42, 1978.

FEY, E.—*Estudio documental de la Filosofía en el Bachillerato español (1807-1957)*, Instituto de Pedagogía S. José de Calasanz, Madrid, C.S.I.C., 1975.

VARIOS.—*La filosofía en el B.U.P.*, Edt. Dorcas-Ciser, Madrid, 1977.

Junto a estas obras podemos citar también, aunque con un carácter más teórico:

BUENO, G.—*El papel de la Filosofía en el conjunto del saber*, Edt. Nueva Ciencia, Madrid, 1970.

SACRISTÁN, M.—*Sobre el lugar de la filosofía en los estudios superiores*, Edt. Nova Terra, Barcelona, 1968.

ADORNO, T. W.—*Consignas*, trad. R. Bilbao, Amorrortu ets. Buenos Aires, 1973 (especialmente pp. 9-18, 48-96).

ADORNO, T. W.—*Intervenciones. Nueve modelos de crítica*, trad. de R.J. VERNENGO, Monte Avila Edts. Caracas, 1969 (especialmente 9-53).

### 3. OTRAS OBRAS DE DIDACTICA DE LA FILOSOFIA QUE TRATAN TEMAS CONCRETOS

ROLLER, M. S.—*L'enseignement des mathématiques nouvelles*, Conseil de la Cooperation culturelle, 1975.

ACERO, J. J.—*El estudio de la lógica en el B.U.P.: una propuesta de programa y su justificación*, informe presentado al I.C.E. de la Universidad Central de Barcelona, mayo de 1978.

BENEYTO, R.—*Un aspecto natural de la deducción natural*, Teorema, vol. V/3-4, pp. 361-381, 1975.

BETH, E. W. y PIAGET, J.—*Relaciones entre la lógica formal y el pensamiento real*, Madrid, Ciencias Nuevas, 1968.

DEL VAL, J. A.—*Sobre las aplicaciones de la lógica formal al estudio del razonamiento*, Teorema, vol. IV/4, pp. 555-578, 1974.

DEL VAL, J. A. y RIVIERE, A.—«*Si llueve, Elisa lleva sombrero*». *Un estudio psicológico sobre la tabla de verdad del condicional*, en Revista de Psicología General y Aplicada, n.º 30, pp. 825-850, 1975.

DEL VAL, J. A. y CARRETERO, M.—*La adquisición de los conectivos proposicionales por los niños, en la complicación, «Lecturas de Psicología del niño»*, Madrid, Alianza Edt., vol. II, pp. 178-194, Madrid, 1977.

KNELLER, G. F.—*La lógica y el lenguaje en la educación*, Edt. Ateneo, Buenos Aires, 1969.

PIAGET, J. e INHELDER, B.—*De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, Paidós, Buenos Aires, 1972.

BOLÍVAR BOTIA, A.—*Aproximación a la didáctica de la lógica matemática en el III de Bachillerato*, Rev. de Bachillerato, n.º 7, año II, julio/sep.1978, pp. 23-31, Mdrid.

VÁZQUEZ RODRÍGUEZ, J.—*Didáctica de las ciencias sociales en el B.U.P.*, en «La filosofía en el B.U.P.», Edt. Dorcas-Ciser, Madrid, pp. 322-343, 1977.

#### 4. PRINCIPALES SELECCIONES DE TEXTOS FILOSOFICOS

MIQUEL, J.—*La philosophie découverte dans les textes (classes terminales et préparatoires)*, Classiques Roudil, París, 1970.

VERNAUX, R.—*Textos de los grandes filósofos de la Edad Antigua*, vol. I, Curso de Filosofía Tomista, Herder, Barcelona, 1970.

CANALS, F.—*Textos de los grandes filósofos de la Edad Media*, vol. II, Curso de Filosofía Tomista, Herder, Barcelona, 1970.

VERNAUX, R.—*Textos de los grandes filósofos de la Edad Moderna*, vol. III, Curso de Filosofía Tomista, Herder, Barcelona, 1970.

CANALS, F.—*Textos de los grandes filósofos de la Edad Contemporánea*, vol. IV, Curso de Filosofía Tomista, Herder, Barcelona, 1970.

MARIAS, J.—*Textos filosóficos*, vol. I, II y III, Editorial Labor, Barcelona.

CLEMENTE.—*Textos de Filosofía Moderna y Contemporánea*, vol. I y II, Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid, 1973.

#### 5. PRINCIPALES LIBROS DE TEXTO DE TERCERO DE B.U.P. y C.O.U. QUE SE BASAN EN EL COMENTARIO DE TEXTOS FILOSOFICOS

PARÍS, C., & MINGUEZ, C.—*Filosofía de III*, Anaya (con terminología).

DÍAZ, C.—*Filosofía de III*, Marfil.

SÁNCHEZ ORTIZ DE URBINA, R. & M.—*Dialéctica (III) (con vocabulario y actividades)*, Bruño.

NAVARRO CORDÓN & CALVO MARTÍNEZ.—*Historia de la Filosofía*, Anaya.

HIDALGO, A., IGLESIAS, C. & SÁNCHEZ, O. R.—*Historia de la Filosofía*, Anaya.

—SAVATER y OTROS.—*Historia de la Filosofía*, Noguer, didáctica.

#### 6. LISTA DE TEXTOS DE LECTURA DE III DE B.U.P. y C.O.U.

En primer lugar textos de alrededor de ocho folios tirados a ciclostil que podrían confeccionarse con vistas a ser entregados a los alumnos de III de B.U.P. como complemento o sustitución de alguna lección.

*La función social de la filosofía*, del libro «Teoría crítica», de Max Horkheimer, Edt. Amorrortu, Buenos Aires, 1974, pp. 272-289.

*El individuo del libro «La Sociedad. Lecciones de Sociología»*, de T. W. Adorno, Edt. Proteo, Buenos Aires, 1971, pp. 43-59.

*Sobre el concepto de hombre*, del libro del mismo título de M. Horkheimer. Edt. Sur, Buenos Aires, 1970, pp. 7-36.

*Compendio de Psicoanálisis (1 parte)*, del tomo IX de las obras completas de S. Freud, Ed. Biblioteca Nueva, Madrid, 1975, pp. 3379-3395.

*La libertad y los imperativos de la Historia*, del libro «Libertad y orden social», de Marcuse, Danielou, etc., Guadiana de Edt. Madrid, 1970, pp. 191-209.

*La sintaxis lógica del lenguaje*, del libro titulado «Filosofía y sintaxis lógica», de R. Carnap, Ed. U.N.A.M., México, 1963, pp. 25-41.

*La noción de perfil epistemológico*, del libro titulado «La filosofía del NO», de G. Bachelard, Amorrortu Edts. Buenos Aires, 1973, pp. 36-45.

*La idea de la Sociología*, del libro ya citado, «La Sociedad...», pp. 9-22.

*Función de las Instituciones judiciales*, de Bárbara Dietrich en el libro titulado, «Introducción a la ciencia política», de Kurt Lenk y W. Abendroth (y otros), Edt. Anagrama, Barcelona, 1971, pp. 227-245.

*Filosofía de la Religión*, selección de textos del libro de este título de P. Tillich, Ed. Megápolis, Buenos Aires, 1973, pp. 9-19.

*El trabajo enajenado*, del libro «Manuscritos: economía y filosofía», de Karl Marx, en Alianza Edt., Madrid, 1974, pp. 103-109.

*La Sociedad*, del libro ya citado, «La Sociedad...», pp. 22-41.

#### 7. LISTA DE TEXTOS DEL MISMO ESTILO PARA C.O.U.

*El pensamiento filosófico y el descubrimiento del cosmos*, del libro «Paideia» de W. Jaeger, I. 16, Fondo de Cultura Económica, México, 1971, pp. 150-180.

*La comprensión del sujeto humano en la cultura antigua*, selección de textos del libro del mismo título de R. Mondolfo, E.U.D.E.B.A., II, 4, pp. 208-240.

*Carta VII de Platón en el libro «Cartas»* del Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1973.

*El primer encuentro*, del libro de W. Jaeger, «Cristianismo primitivo y paideia griega», Fondo de Cultura Económica, México, 1971, pp. 9-25.

*Idealismo (marco histórico, social y filosófico)*, de la Introducción del libro, «Razón y Revolución» de H. Marcuse, Alianza Edt., Madrid, 1976, pp. 9-34.

*La filosofía positivista de la sociedad: Comte*, del libro que acabamos de citar, pp. 331-349.

*La Dialéctica marxista*, del libro citado 305-315.

*La filosofía como ciencia estricta*, del libro del mismo título de E. Husserl, Edt. Nova, Buenos Aires, 1973, pp. 43-49.

*El personalismo*, de E. Mounier, E.U.D.E.B.A., 1962.

*La mediación histórica de la naturaleza y la mediación natural de la sociedad*, del libro titulado, «El concepto de naturaleza en Marx», de A. Schimidt, Edt. Siglo XXI, Buenos Aires, 1977, pp. 71-109.

*La lógica de las ciencias sociales*, en el libro titulado «La disputa del positivismo en la Sociología alemana», Edt. Grijalbo, Barcelona, 1973, pp. 101-121.

*Teoría de la ciencia y dialéctica*, del libro citado, de J. Habermas, pp. 147-181.

*El lenguaje como trabajo y como mercado*, del libro del mismo título de Ferruccio Rossi Landi, Monte Avila etds., Caracas, 1970, pp. 11-63.

8. LISTA DE LIBROS DE LECTURA SOBRE LOS QUE LOS ALUMNOS PUEDEN REALIZAR UN COMENTARIO DE CINCO FOLIOS, APROXIMADAMENTE, A DOS ESPACIOS, MECANOGRAFIADOS

a) Tercero de B.U.P.

AYER Y OTROS.—*Filosofía y ciencia*, Cuadernos Teorema, Valencia, 1975.

ORTEGA Y GASSET, J.—*¿Qué es filosofía?*, Rev. de Occidente, Madrid.

ORTEGA Y GASSET, J.—*Origen y epílogo de la filosofía*, Rev. de Occidente, Madrid.

DANTO, A.—*¿Qué es filosofía?*, Alianza Edt. Col. de Bolsillo n. 612, Madrid.

KÖRNER, S.—*¿Qué es filosofía?*, Ariel Quincenal, n.º 109, Barcelona.

FERRATER MORA, J.—*La filosofía actual*, Alianza Edt., Bolsillo, n. 168, Madrid.

LLEDÓ, E.—*La filosofía hoy*, Salvat, Grandes Temas, Barcelona.

FREUD, S.—*El malestar en la cultura. Totem y tabú. Compendio de Psicoanálisis. La interpretación de los sueños. Todas ellas en sus obras completas o en Alianza Edt.*

HALL, C.S.—*Compendio de Psicología freudiana*, Paidós, Buenos Aires.

MARCUSE Y OTROS.—*Libertad y orden social*, Guadiana de Publicaciones. Madrid.

MALMBERG, B.—*La lengua y el hombre*, (introducción a los problemas generales de la lingüística), Edcs. Istmo, Madrid, 1971.

LURIA.—*Lenguaje y comportamiento*, Edt. Fundamentos, Barcelona.

CHOMSKY.—*Entendimiento y lenguaje*, Barrall, Barcelona, (solo la segunda conferencia).

DEAÑO, A.—*Introducción a la lógica y al análisis formal*, vol. 1, Alianza Madrid, 1974.

BOCHENSKI, J.M.—*Compendio de lógica matemática*, Edt. Paraninfo, Madrid, 1975.

HEMPEL, C. G.—*Filosofía de la ciencia natural*, Alianza Edt. Madrid, 1973.

KUHN, T.—*La estructura de las revoluciones científicas*, Fondo de Cultura Económica, México, 1973.

RUSSELL, B.—*Ensayos filosóficos*, Alianza Edt. Madrid, 1968.

HORKHEIMER, M., y ADORNO, T. W.—*La Sociedad*, Edt. Proteo, Buenos Aires.

TIERNO GALVÁN, E.—*Razón mecánica y razón dialéctica*, Edt. Tecnos, Madrid.

LÓPEZ ARANGUREN, J. L.—*Lo que sabemos de moral*, Edt. Guillermo del Toro, Madrid, 1972.

LÓPEZ ARANGUREN, J. L.—*Ética y política*, Edt. Guadarrama, Madrid.

MOUNIER, E.—*El personalismo*, E.U.D.E.B.A., 1970.

FROMM, E.—*El miedo a la libertad*, Paidós, B. Aires.

FROMM, E.—*Ética y psicoanálisis*, F. C. E., México.

SCHELER, M.—*El puesto del hombre en el cosmos*, Losada, B. Aires.

TRÍAS, E.—*La filosofía y su sombra*, Seix Barral, Barcelona, 1969.

PINILLOS, J. L.—*La mente humana*, Salvat, Madrid, 1969.

MILLER, G. A.—*Introducción a la Psicología*, Alianza Edt. Madrid, 1972.

TARSKI, A.—*Introducción a la lógica y a la metodología de las ciencias deductivas*, Esp.-Calpe, Madrid, 1968.

BOCHENSKI, J. M.—*Los métodos actuales del pensamiento*, Rialp, Madrid, 1965.

TRUYOL Y SERRÁ, A.—*Los derechos humanos*, Tecnos, 1968.

ENGELS, F.—*El origen de la familia, de la propiedad privada y del estado*, Claridad Edt., Buenos Aires, 1970.

FROMM Y OTROS.—*La Familia*, Edt. Península, 1970.

POINCARÉ, H.—*La ciencia y la hipótesis*, Esp.-Calpe, Madrid, 1943.

HEISENBERG, W.—*Diálogos sobre física atómica*, B.A.C., Madrid, 1972.

b) C.O.U.

SNELL, B.—*Las fuentes del pensamiento europeo*, Edt. Razón y Fe, Madrid, 1975.

TOVAR, M.—*Vida de Sócrates*, Rev. de Occidente, Madrid, 1960.

PLATÓN.—*Diálogos*, Ediciones de Porrúa (México) Aguilar (Buenos Aires) y Guadarrama (Madrid).

NIETZSCHE, F.—*El origen de la tragedia*, Trad. de A. Sánchez Pascual, Alianza Edt. Madrid.

BURT, E. A.—*Fundamentos metafísicos de la ciencia moderna*, Edt. Sudamericana, B. Aires, 1951.

CAPEK, M.—*El impacto filosófico de la física contemporánea*, Tecnos, Madrid, 1970.

ROUSSEAU, J. J.—*Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, Castellote Edt., Madrid, 1972.

BURY, J.—*La idea de progreso*, Alianza, Madrid, 1971.

PLEBE, A.—*¿Qué es verdaderamente la Ilustración?* Doncel, Madrid, 1971.

GARCÍA MORENTE, M.—*La filosofía de Kant*, Esp.-Calpe, Madrid.

CASSIRER, E.—*Vida y doctrina de Kant*, Fondo de Cultura Económica, México, 1940.

MARCUSE, H.—*Razón y Revolución*. (Hegel y el surgimiento de la teoría social), Alianza, Madrid.

ZUBIRI, X.—*Cinco lecciones de filosofía*, Edt. Moneda y Crédito, Madrid.

GARCÍA MORENTE, M.—*La filosofía de H. Bergson*, Esp.-Calpe, Madrid.

RUSSELL, B.—*Religión y Ciencia*, F.C.E., México, 1970.

MACEIRAS, M. y DÍAZ, C.—*Introducción al personalismo*, Gredos, Madrid, 1975.

DÍAZ, C.—*Comunismo, anarquía y personalismo*, Edit. Zero, Madrid, 1973.

DÍAZ, C.—*Mounier: Ética y política*, Edt. Cuadernos para el Diálogo, suplemento n.º 54, Madrid, 1975.

MOUNIER, E.—*El personalismo*, E.U.D.E.B.A.

KUHN, T.—*La estructura de las revoluciones científicas*, F.C.E., México.

RICKERT, H.—*Ciencia natural y ciencia cultural*. Esp.-Calpe, Madrid.

MARX, K.—*Manuscritos: economía y filosofía*, Alianza, Madrid.

FARRINGTON, B.—*Ciencia y Filosofía en la antigüedad*, Ariel, Barcelona.

PLATÓN.—*Cartas (VII-VIII)*, Instituto de Estudios Políticos, Madrid.

BIBLIA.—*El libro de Job* (Versión Nácar y Colunga) B.A.C., Madrid.

FEUERBACH, L.—*Tesis provisionales para la reforma de la filosofía*. Maldoror, Labor, Barcelona, 1976.

GEYMONAT, L.—*Galileo Galilei*, Península, Barcelona, 1969.

GALILEO, G.—*Consideraciones y demostraciones matemáticas sobre dos nuevas ciencias*, edición

preparada por C. Sentís y J. Sádaba, Edt. Nacional, Madrid, 1976.

DESCARTES, R.—*Discurso del método y meditaciones metafísicas*, Esp.-Calpe, Madrid.

HUME, D.—*Diálogos sobre la Religión natural*, Edt. Sígueme, Salamanca.

DESCARTES, R.—*Las pasiones del alma*, Península, Barcelona, 1972.

GARAUDY, R.—*La alternativa*, Edt. C. para el Diálogo, Madrid, 1974.

LEIBNIZ.—*Monodología*, Aguilar, B. Aires.

LEIBNIZ.—*Discurso de Metafísica*, Aguilar, Buenos Aires.

KANT, I.—*Prolegómenos*, Aguilar, B. Aires.

KANT, I.—*Fundamentación metafísica de las costumbres*, Esp.-Calpe, Madrid.

ORTEGA Y GASSET, J.—*La historia como sistema*, Esp.-Calpe, Madrid.

HUME, D.—*Resumen*, Cuadernos Teorema, Valencia.

RUSSELL, B.—*La perspectiva científica*, Ariel, Barcelona, 1969.



**Cartel anunciador de la comedia de Plauto, «La olla», representada en el Salón de Actos del Instituto Masculino de Oviedo, el 9 de febrero de 1979, por un grupo de alumnos de COU.**



---

## PROGRAMACION DE LAS ACTIVIDADES DE LENGUA INGLESA EN BACHILLERATO

---

CARMEN MESTRE

Catedrático del INB Femenino de  
Oviedo

JUAN NORIEGA

Inspector de EGB de Oviedo

PETER WHELAN

Lector de la Universidad de Oviedo

Presentamos y ofrecemos a nuestros lectores *extractos* de un Trabajo más amplio, elaborado bajo los auspicios del ICE de Oviedo, con la finalidad de orientar a los Profesores de Inglés en la tarea básica de Programar sus cursos y en las no menos básicas de elaborar criterios de Operación y Control.

Los extractos que facilitamos corresponden a los siguientes epígrafes.

1. *Programación*.—Modelo práctico de asignación quincenal de Primer Curso de Bachillerato. Se desarrolla detalladamente el programa de la primera semana.

2. *Reciclaje del Profesorado*.—Modelo de Desarrollo de un Seminario sobre Enseñanza del Léxico en un programa de 7 horas de duración total. Es de suma utilidad para orientar el funcionamiento de los Seminarios de los Institutos o las actividades auto-perfectivas de Grupos de Profesores interesados en el reciclaje metodológico.

3. *Consideraciones generales sobre el Control*.

### 1. MODELO DE PROGRAMACION

Curso: 1.º BUP.

Programación carta: Programación quincenal.

Duración: 10 horas.

Calendario: 1.ª quincena de diciembre.

#### Objetivo

Que los alumnos hablen entre ellos a velocidad normal, con buena pronunciación y entonación, sobre lo que están haciendo en ese momento y sobre lo que está sucediendo en los dibujos.

### PROGRAMACION

#### Objetivos por Sectores

A. *Comprensión oral* de frases del presente continuo de 5 a 7 palabras a velocidad normal. El estímulo y el contexto los proporcionan los carteles N.º 1, 2, 3 y los grabados para ejercicios.

B. *Expresión oral* de frases memorizadas y luego improvisadas de presente continuo de 5 a 7 palabras con

correcta articulación y entonación y a velocidad normal en conversación en grupos de 2 ó 3 alumnos.

C. *Lectura intensiva*, en silencio, de un texto de 10 líneas en 1 minuto, treinta segundos.

Lectura en alta voz, con correcta articulación y entonación del texto.

D. *Expresión escrita*:

a) Aspecto mecánico. Capacidad de componer frases seleccionándolas de una tabla de sustitución.

b) Aspecto creativo. Composición guiada con espacios en blanco para estructuras y palabras.

E. *Léxico*. Ampliación del vocabulario relativo a la casa y la playa.

F. *Fonética y fonología*:

a) Discriminación de los minimal pairs [n – ŋ, v – b, v – o, x – a, i: – ie, u – o, x – o, e – i].

b) Producción de [n, ŋ].

G. *Gramática*:

a) *Internalización de la regla de la formación del presente continuo en frases afirmativas, negativas y interrogativas.*

b) *Internalización del uso del presente continuo para acciones que se están realizando en el momento.*

H. *Cultura y Civilización*. Familiarización con las típicas viviendas de los *suburbs* ingleses por medio de recortes de revistas y fotografías.

## HOJA DE PROGRAMACION QUINCENAL

Diciembre, 1.ª quincena, 1.ª semana

Cuadro 1.1

Semana primera	Comprensión oral	Comprensión oral		Comprensión escrita	Expresión escrita	Comprensión oral		Comprensión escrita	Comprensión escrita		Comprensión oral	Comprensión escrita	Tiempo
		Expr. oral	Expr. oral			Expr. escrita	Expr. escrita						
LUNES	A.1-3 m. A.2-3 m. A.3-5 m. A.4-3 m. A.5-5 m. A.6-2 m. A.7-5 m.	A.B.1-3 m. A.B.2-5 m.	B.1-3 m. B.2-4 m.	C.1-1 m.				C.D.1-10 m.					52 m.
MARTES	A.1-7 m. A.2-2 m.	A.B.1-3 m. A.B.2-5 m. A.B.3-8 m. A.B.4-6 m.	B.1-4 m. B.2-8 m. B.3-4 m.					C.D.1-8 m.					55 m.
MIERC.	A.1-10 m. A.2-1 m. A.3-1 m. A.4-2 m.	A.B.1-3 m. A.B.2-3 m. A.B.3-4 m.	B.1-3 m. B.2-5 m.	C.1-1 m. C.2-7 m.	D.1-7 m.					A.B.C.1-2 m. A.B.C.2-3 m.			52 m.
JUEVES	A.1-1 m. A.2-3 m. A.3-1 m.	A.B.1-10 m. A.B.2-4 m. A.B.3-4 m.	B.1-5 m. B.2-8 m.	C.1-1 m.	D.1-10 m.					C.B.1-3 m. C.B.2-4 m.			54 m.
VIERNES	A.1-1 m. A.2-5 m. A.3-1 m.	A.B.1-3 m. A.B.2-5 m.	B.1-5 m. B.2-5 m.	C.1-1 m.		A.D.1-10 m.	C.D.1-5 m. C.D.2-5 m.	C.B.1-5 m.	A.B.C.1-2 m.	A.C.1-1 m.			54 m.

Sectores Lingüísticos: A, B, C, etc.  
Referencia de actividades: A.1, B.1, B.2, etc.  
Temporalización: \* minuto, 2 m., 3m., etc.

Curso: 1.º BUP  
 Primer trimestre  
 Programación Corta - Programación  
 Quincenal  
 Duración 10 horas  
 Calendario: 1.ª quincena de diciembre

**Objetivo**

Que los alumnos hablen entre ellos a velocidad normal, con buena pronunciación y entonación, sobre lo que están haciendo en ese momento. Sobre lo que está sucediendo en los dibujos.

**1.ª SEMANA. LUNES**

Introducción: 3 m. A.1.—El profesor realiza una serie de actividades al mismo tiempo que las expresa en frases del presente continuo.

- I'm opening the Window.
- I'm closing the window.
- I'm walking.
- I'm jumping.
- I'm standing up.
- I'm sitting down.
- I'm drawing a man.
- I'm drawing his head... etc.

Las acciones se realizarán lentamente para que la actividad coincida con la enunciación de las frases.

Para el dibujo en la pizarra véase Granger and Hick, *Contact English 1*, Teacher's Book pág. 47.

A.2. 3 m.—El profesor formula preguntas en presente continuo que requieren «yes» o «no» answers.

Am I opening the window?  
 Am I closing the window? etc.

B.1. 3.m.—Un alumno ejecuta la acción. Los demás alumnos formulan la frase.

T. What's he doing?  
 S. He's opening the door, etc.

A.3., 5 m. (E.).—El profesor introduce las siguientes palabras nuevas con la ayuda de los dibujos. Libro de texto pág. 35. Drill, 1.a.

rain  
 carry  
 swim  
 think about  
 armchair

A.4., 3 m.—El profesor hace preguntas sobre los dibujos a – h. Los alumnos miran el dibujo del profesor. Libros cerrados los alumnos contestan «yes» or «no».

T. Is it raining?  
 S. Yes it is.  
 T. Is Mrs Harrison carrying a tray?  
 S. No she isn't.

B.1. Ejercicio. A.B.1., 3. m.—Ejercicio oral de transformación. Afirmativo - interrogativo. El profesor formula frases afirmativas sobre el dibujo del Drill 1., pág.35 y los alumnos las convierten en interrogativas.

C.D.1., 10 m.: Los alumnos escriben 10 frases de la tabla de sustituciones. (Fotocopiada) fotocopia n.º 1.

<p>it          they          Mrs Harrison          he</p>	<p>is          are          —          isn't          aren't</p>	<p>smoking          raining          swimming          carting a cup of coffee          eating a fish          talking          thinking about Mary</p>
---	--	---

B.2., 4m.—Los alumnos leen sus frases en parejas. Las vuelen a leer, cambiando de pareja. (El alumno delante o detrás).

A.5., 5 m. (E).—El profesor introduce con ayuda del cartel 1 (pág. 3) del libro de texto las siguientes palabras nuevas:

drive (v.)  
 television  
 sitting room  
 afternoon  
 Sunday  
 country  
 watch (v.).

A.6., 2 m.—Audición de los 3 primeros párrafos de la lectura (pág. 31), mirando el cartel 1. Libros cerrados.

A.B.2, 5 m.—Detailed comprehension. Cartel 1.

El profesor formula varias preguntas sobre los tres párrafos de la pág. 31 para:

1. Asegurarse la comprensión del texto.

2. Conseguir la reproducción de las frases en presente continuo.

Las preguntas:

1. It's Sunday afternoon. Where's Arthur?
2. Is he watching television?
3. What is he doing?
4. Who's he thinking about?
5. Is Mary sitting at home?
6. Where is she sitting?
7. What are they doing? (Bruce and Mary)
8. Where are they driving?
9. Who's coming into the sitting room?
10. What's she carrying?

Para conseguir que todos los alumnos practiquen, las preguntas se dirigen a la clase en general. Los alumnos contestan todos. El profesor confirma la respuesta, repitiéndola, antes de formular la siguiente pregunta.

T. What is he doing?  
 S. H's thinking.  
 T. Right. He's thinking.

C.1., 1 m.—Lectura en silencio de los 3 primeros párrafos de la pág. 31.

A., 5 m. (F).—Discriminación de sonidos.

1. El profesor pronuncia repetidas veces las dos consonantes nasales [n, ŋ] para que los alumnos las contrasten.

2. Escribe los símbolos fonéticos en la pizarra. [n, ŋ].

3. El profesor pronuncia uno de los sonidos y los alumnos lo identifican por medio de números:

1	2
[n]	[ŋ]

Repite un número suficiente de veces.

b) El profesor lee los «minimal pairs» siguientes. Después pronuncia las palabras una por una y los alumnos las identifican: 1 or 2.

1	2
sin	sing
thin	thing

1	2
win	wing
pin	ping
ton	tongue
ban	bang
gone	gong
fan	fang

## MARTES

A.B.1., 3 m.—Review. Cartel de Arthur en su casa (pág. 31).

a) El profesor hace unas cuantas preguntas a ritmo rápido para repasar el trabajo del lunes y comprobar su asimilación. Contestan los alumnos individualmente.

B.1., 4 m.—b) Narrativa/reproducción/comprensión oral. Los alumnos se agrupan de dos en dos para reproducir el texto. Sigue el cartel. Libros cerrados.

B.2., 8 m.—c) El profesor pregunta individualmente. Unos alumnos empiezan a describir el cartel y el profesor les interrumpe después de dos o tres frases y hace seguir a otro.

—S1. It's Sunday afternoon and Arthur is sitting in an armchair.

—S2. He's thinking about Mary. She isn't at home, she's driving with Bruce into the country.

A.7., 5 m.—Vocabulario. El profesor introduce las siguientes palabras nuevas con ayuda de los dibujos Drill 2. a-h, pág. 35:

beach	seaside
bikini	drown
cricket	radio
ice cream	listen to
swimming trunks	

A.B.2., 5 m.—El profesor hace preguntas sobre los dibujos: Drill 2., a-h. Los alumnos miran los dibujos que muestra el profesor, y contestan «yes or no».

T. Is Arthur sitting with Mary?  
 S. Yes, he is.  
 T. Is Mary eating an icecream?  
 S. Yes, she is.  
 Etc.

A.B.3., 8 m.—Drill de transformación. El profesor formula frases afirmativas sobre los dibujos de A.B.2. con los libros cerrados. Los alumnos las convierten en interrogativas con el correspondiente cambio de entonación. El profesor corregirá la entonación si resulta necesario.

T. Arthur is sitting with Mary.  
 S. Is Arthur sitting with Mary?  
 T. The children are swimming.  
 S. Are the children swimming?

C.D.1., 8 m.—Los alumnos escriben ocho frases de la table de sustituciones. (fotocopiada) fotocopia 1.<sup>a</sup>, tabla de constituciones N.º 2.

sea they she Mary he	is are,	swimming in the sitting with Mary eating an icecream at the seaside listening to the ra-
dio it Arthur	isn't aren't	playing cricket drowning raining

B.3., 4 m.—Los alumnos leen sus frases en parejas. Las vuelven a leer, cambiando de pareja (el alumno de delante o de detrás).

A.2., 2 m. (F).—Review de discrimina-

ción de sonidos. El profesor vuelve a repetir los minimal pairs del lunes (A.7.b.). Los alumnos identifican las palabras.

A.B.4., 6 m. (F).—Reproducción de sonidos. El profesor pronuncia los minimal pairs y los alumnos la imitan en coro. Se repite varias veces y por último el profesor comprueba individualmente.

## MIERCOLES

A.1., 10 m. (F).—Review de fonética. El profesor vuelve a pronunciar los minimal pairs (lunes A.7.b.). Se hace un pequeño test para comprobar que identifican bien las palabras. Los alumnos dibujan en sus cuadernos el diagrama siguiente; el profesor lo hace en la pizarra para poner allí los resultados después.

	n	η
	1	2
1. She's coming.		X
2. Come in.	X	
3. They're going.		X
4. Are you coming?		X
5. Arthur's listening.		X
6. Go in.		X
7. Walk in	X	
8. Are They looking?		X

(ref. Capelle y Girard, *It's Up to You, Teacher's Book 1*, pág. 100).

D.1., 7 m.—El profesor muestra un dibujo de Drill 1 ó 2 y los alumnos escriben la frase correspondiente.

Dibujo 1.e. .... They are swimming.  
 Dibujo 2.b. Mary's eating an icecream.

El profesor puede mostrar un total de 10 dibujos.

B.1., 3 m.—El profesor muestra otra vez los dibujos anteriores, uno por uno, y los alumnos leen la frase que han escrito.

B.2., 5 m.—Micro-conversación. Los alumnos trabajan en grupos de dos o tres con los dibujos, haciéndose pre-

guntas sobre ellos. Cambian entre los grupos los dibujos.

S1., Dibujo 1. e. What are they doing?

S2. They are swimming.

S1. Where are they swimming?

S2. They are swimming in the river.

A.2., 1 m.—Canción: «Present Continuous Baby», *Mister Monday* and other songs. El profesor explica qué es una canción en la que se emplea el presente continuo, que es fácil de entender. Los alumnos escuchan la canción procurando entender lo más posible.

A.B.1., 3 m.—El profesor hace unas cuantas preguntas muy generales (pág. II, *Mr Monday and other Songs for the Teaching of English*).

T. What's the old lady holding?

S. She's holding a dog.

Etc.

A.3., 1 m.—Los alumnos escuchan la canción por segunda vez intentando entender más.

A.B.2., 3 m.—El profesor vuelve a hacer las preguntas que la clase no había sabido contestar antes y otras más detalladas.

C.1., 1 m.—Los alumnos leen en silencio la letra de la canción. (Fotocopiada). Fococopia N.º 2.

A.1., 2 1.—El profesor lee despacio el texto línea por línea y los alumnos lo escenifican (mime) con gestos al tiempo que repiten la línea. La única palabra nueva es el verbo «to hold».

A. C. 2.—El profesor pone de nuevo la canción y los alumnos la cantan, siguiendo la letra de la fotocopia. El profesor vuelve a poner la canción y cantan todos.

7.—Los alumnos contestan por escrito, individualmente, las preguntas. (Fotocopia, 2. Véase A.B.1) No miran la letra de la canción.

A.3., 4.—Los alumnos trabajan en grupo de dos haciéndose las preguntas.

A.2., 3.—Los alumnos vuelven a can-

tar, mirando la fotocopia, la canción una, dos o tres veces más.

El profesor corrige la pronunciación si es necesario.

## JUEVES

A., 1.—Review. Los alumnos escuchan la cinta de los 3 primeros párrafos de la narrativa mientras miran el cartel 1 (pág. 31).

B., 5.—Reproducción/composición oral.

Los alumnos se agrupan de dos en dos para reproducir el texto. Libros cerrados.

A.1.2., 3 m. (E).—El profesor introduce las palabras nuevas de los párrafos 4, 5, 6, de la narrativa con la ayuda de cartel 2 pág. 32:

shine

lie

sing

bird

A.3., 1 m.—Los alumnos escuchan los párrafos 4, 5, 6 de la cinta Libros cerrados.

C.1., 1 m.—Los alumnos leen los párrafos 4, 5, 6 en silencio.

A. B., 10 m.—Detailed comprehension. Cartel.

El profesor formula varias preguntas sobre los tres párrafos de la pág. 32 para:

1. Asegurarse de la comprensión del texto.

2. Conseguir la reproducción de las frases en presente continuo.

Las preguntas:

1. Arthur isn't drinking his coffee - what's he doing.

2. Who is driving the car in Arthur's dream?

3. Who is driving the car in Arthur's dream?

3. Where is Mary sitting?

4. Where are Arthur and Mary going?

5. Is it raining now?

6. (Indicando el cartel) What are they doing now?

7. What are they wearing?
8. What's Mary eating?
9. Is Arthur smoking?
10. But Mary is *not* with Arthur. What's she doing?

Para conseguir que todos los alumnos practiquen las preguntas se dirigen a la clase en general. Los alumnos contestan todos.

El profesor confirma la respuesta, repitiéndola, antes de formular la siguiente pregunta.

D.1., 10 m.—Ejercicio escrito. Libro de texto pág. 36. Los alumnos por parejas hacen las frases de Exercise 1, a-h.

El profesor explica uno o dos ejemplos y se asegura que todos los alumnos entienden el procedimiento.

B.1., 3 m.—Los alumnos cambian de pareja (el alumno de delante o de detrás) y leen en alto los ejemplos escritos.

A.B.2., 4 m. (F.).—Fonética.

a. Drill de adición ref Capelle y Girard, *It's Up to You* pág. 103, Module 3.1. adapted. Especial atención a la entonación.

El profesor da los dos ejemplos del modelo. La clase repite los ejemplos, primero todos a coro, luego en dos mitades, finalmente dos o tres alumnos individualmente. El profesor comprueba que todos entienden.

Se hace hincapié en una entonación interrogativa de sorpresa. Se realiza el ejercicio primero todos los alumnos a coro, y luego individualmente.

0. eating - What are you eating?
0. doing - What are you doing?
1. carrying
2. driving
3. thinking about
4. dreaming about
5. singing
6. wearing
7. drinking
8. listening to
9. playing
10. watching

A.B.3., 4m.—b) Drill de transformación. Ref. arriba Module 3.2. Procedimiento igual que en el drill anterior. Se

hace hincapié en el cambio de estructura que supone también un cambio de entonación.

O. eat an icecream - But I *am* eating an icecream.

O. Listen to the radio - But I *am* listening to the radio.

1. Read a book
2. Lie on the beach.
3. Watch television.
4. Sit in the kitchen.
5. Play cricket.
6. Carry the tray in.
7. Sing a song.
8. Drink a cup of coffee.
9. Think about Mary.
10. Go to the seaside.

Para los imperativos se usa una entonación tajante, y para la segunda parte una entonación de protesta indignada.

B.2., 8 m.—Long sentence game. Cartel 2.

Un alumno hace una frase sobre el cartel procurando emplear el presente continuo. El alumno siguiente repite la frase del primero y añade otra, etcétera.

1. The sun's shining.
2. The sun's shining and Mary is lying on the beach.
3. The sun's shining and Mary is lying on the beach and she is eating an icecream.

Etcétera.

C.B.2., 4 m.—Los alumnos cantan de nuevo la canción «Present Continuous baby». Sin cinta, pero con la letra.

## VIERNES

A.1., 1 m.—Review. Los alumnos escuchan los tres últimos párrafos de la narrativa pág. 32 mientras miran el cartel 2.

B.1., 5 m.—Reproducción o composición oral. Los alumnos se agrupan de dos en dos para reproducir el texto. Libros cerrados.

A.2., 5 m. (E).—Diálogo. Libro de texto pág. 33. El profesor introduce las pala-

bras nuevas con la ayuda del dibujo de la pág. 33.

lovely  
together  
switch  
girlfriend  
sand  
hard  
blonde

A.3., 1 m.—Los alumnos escuchan la primera parte del diálogo (párrafos 8, 9, 10) de la cinta. Libros abiertos; texto tapado. Miran el dibujo.

C.1., 1 m.—Los alumnos leen el texto en silencio.

A.C.1., 1 m.—Los alumnos escuchan la cinta por segunda vez, siguiéndola por el texto.

A.B.C.1., 2 m.—Los alumnos vuelven a escuchar la cinta del diálogo, leyéndolo en alta voz al mismo tiempo y procurando ajustar el ritmo y entonación al de la cinta.

A.B.1. General Comprehensión. El profesor hace unas cuantas preguntas de tipo general sobre la primera parte del diálogo.

Is it a beautiful day?  
What is Arthur doing?  
Where is he?  
Who is listening to the radio?  
Are the children playing cricket?

A. D., 10 m.—Dictado de la pág. 31, párrafo 1.

El profesor lee el párrafo entero a velocidad normal. Luego dicta frase por frase a velocidad normal, repitiendo cada frase dos veces. Al finalizar el párrafo vuelve a leerlo entero otra vez más.

C.D.1., 5 m.—Autocorrección del dictado.

Los alumnos corrigen el dictado mirando el texto pág. 31.

El profesor se pasea entre los alumnos para darse una idea de las dificultades. Luego comenta los errores más comunes.

C.D.2., 5 m.—Ejercicio de compleción. Los alumnos, individualmente, escri-

ben en su cuaderno el ejercicio de compleción, libro de texto pág. 37, ejercicio 3.

C.B.1., 5 m.—Explotación oral.

Los alumnos, de dos en dos, se leen las frases del ejercicio, 3 pág. 37, cuidando de pronunciación y entonación. Cada alumno lee una frase. Luego cambian de pareja y los vuelven a repetir. El profesor se pasea entre ellos para alguna duda o corregir algún defecto.

A.B.2., 5 m.—Oral drill de sustitución.

Modelo: Arthur is dreaming.

1. talking.
2. Mary
3. is sitting in an armchair
4. driving a car
5. Bruce
6. drowning
7. swimming
8. the children are
9. singing
10. the birds
11. Mrs. Harrison is
12. Arthur
13. drinking coffee
14. carrying a tray
15. Mrs Harrison.

## APENDICE I

### MATERIAL UTILIZADO EN ESTA PROGRAMACIÓN CORTA

#### 1.ª Semana

##### LUNES

1. Libro de texto: Coles and Lord, *Access to English: Starting Out*.

2. Dibujos tamaño holandesa del Drill 1, a-h. Libro de texto pág. 35. (Set 1).

3. Tabla de sustitución N.º 1, Fotocopia N.º 1, C.D.1.

4. Cartel N.º 1 tamaño 1 metro × 1 metro, reproducido del libro de texto, pág. 31.

5. Cinta magnetofónica sobre el libro de texto.

6. Drill de minimal pairs - A.5.

7. Preguntas para detailed comprehension sobre el cartel 1. A.B.2.

## MARTES

1. Cartel N.º 1.
2. Cinta magnetofónica.
3. Dibujos del Drill 2, a-h, tamaño holandesa. Libro de texto pág. 35. (Set 2).
4. Tabla de sustitución N.º 2, Fotocopia N.º 1, C.D.1.
5. Drill sobre los dibujos de Drill 2, a-h, Libro de texto pág. 35. A.B.2.
6. Drill de transformación A.B.3.

## MIÉRCOLES

1. Minimal pairs del (lunes A.6) A.1.
2. Frases para el test de fonética A.1.
3. Dibujos de Set 1 y Set 2.
4. Disco de canciones. Wilson, *Mister Monday and Other Songs for the Teaching of English*. Tocabiscos.
5. Fotocopia N.º 2. La canción «Present Continuous Baby».

## JUEVES

1. Cinta magnetofónica.
2. Carteles N.º 1 y 2. Cartel N.º 2 reproducido de la pág. 32.
3. Libro de texto.
4. Detailed comprehension questions A.B.2.
5. Fonética: drill de adición A.B.3.a. drill de transformación A.B.3.b.

## VIERNES

1. Cinta magnetofónica.
2. Cartel N.4 2
3. Libro de texto.
4. Preguntas de general comprensión A.B.1.
5. Oral drill de sustitución B.2.

### APENDICE II

#### BIBLIOGRAFIA

- ALEXANDER, L. G., *New Concept English: First Things First: Supplementary Written Exercises*, London, Longman, 1969.
- BYRNE, DONN, *Wall Pictures for Language Practice*, London, Longman, 1976.
- CAPELLE, G. and D. GIRARD, *It's Up to You*, Teacher's Book, Madrid, SGEL, 1978.
- COLES, M. and B. LORD, *Access to English: Starting Out*, teacher's edition, London, Oxford University Press, 1975.
- GRANGER, C. and T. HICKS, *Contact English 1.*, Teachers Book, London, Heinemann 1977.

HILL, L.A. and P.R. POPKIN, *A First Crossword Puzzle Book*, London, Oxford University Press, 1968.

RIDOUT, R. *Puzzle it Out*, Grade 1, London, Evans, 1975.

Structural Readers, Longman, Stage 1, London, Longman Ranger Fiction, Range 1., London, Macmillan.

WILSON, K. *Mister Monday and Other Songs for the Teaching of English*, Record and Teacher's Notes, London, Longman, 1972.

## 2. MODELO DE PROGRAMACION DE UN SEMINARIO DE RECICLAJE

### 1. Teaching Lexicon

#### Reading

- Allen: chap 7  
Bright and McGregor: chap 2  
Croft (ed.): section 6, especially Lado, pp. 277-90.  
Mackey: Part I, chap. 2.3 and 2.5. Parte II, chap 8.2.  
Wilkins 1974: chap 4.  
Rivers 1972: chap XII.  
Rivers: pp. 251-258.

1.0. The aim of this section is to help the students to understand what the problems are in learning the lexical system of a 2, and to give them practice in teaching vocabulary in a meaningful way.

1.1. How can we categorise the vocabulary of a language from the point of view of the foreign learner? Discussion.

Explain the first of Lado's categories (in Croft ed.) and elicit examples. The trainees then work in groups for 15 minutes, trying to arrive at the other categories. Their ideas are then discussed with the whole class, and compared with those of Lado.

The categories, plus a good number of examples, should be written on a transparency during the discussion and then photocopied for the class.

1 hour.

2.0. Discussion. In what ways might the words in the different categories be taught? Students should have read Mackey, part III, chap 8.2.

Students in groups work out appropriate procedures for teaching the examples noted in 8.1.1.

1 hour

2.1. Workshop. The students in pairs select, with the aid of a dictionary if necessary, two lexical items or sets of lexical items which they believe the other students will not know. They then work out which category the item or set belongs to and select and prepare a suitable procedure for teaching it.

30 minutes

3.0. Microteaching. The students teach what they have prepared in 2.1. Comment and criticism.

2 hours

4.0. Seminar. Students should have read Wilkins 1974 pp. 124-33. If words must always be learnt and practised in context then the relationships words might have with one another are of great importance. The tutor teaches the relationships outlined in Wilkins (above), eliciting the ideas from the students as far as possible.

1 hour

5.0. Workshop. Students should have read Rivers pp. 251-8 and Bright and McGregor, chap. 2. They work out activities for presentation, assimilation and practice of the vocabulary used in the current units of their teaching practice.

1 hour

6.0. Summing up. If these points have not emerged during discussion or Workshop sessions they should be raised now.

a. The possible differences between a word and a lexical item. (Wilkins 1974 pp. 114-5).

b) Polysemy (Wilkins 1974 p. 115).

c) Denotation and connotation. Etc.

1/2 hour.

## BIBLIOGRAPHY

- ALLEN, E.D. and R. M. VALETTE.—Classroom Techniques: Foreign Languages and English as a Second Language. Harcourt, Brace, Jovanovich. New York, 1977.
- BRIGHT, J. A. and G.P., Mc GREGOR.—Teaching English as a Second Language. Longman, 1870.
- CROFE, K.—Readings on English as a Second Language. Cambridge, Mass Winthrop, 1972.
- MACKEY, W.—Language Teaching Analysis Longman, 1965.
- WILKINS, D. A.—Second Language Learning and Teaching.—Arnold, 1974.
- RIVERS W.—Teaching Foreign Language Skills University of Chicago Press, 1972.

### 3. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL CONTROL

#### 1.—La evaluación del Rendimiento Lingüístico del alumno: factor-clave del Control.

En el ciclo del Proceso Didáctico, la función del Control ocurre después de la Operación del Programa. Su finalidad es clave, pues tiene por objeto la medición del rendimiento del Sistema a través de todas y cada una de las funciones implicadas.

Vamos a limitar aquí nuestro propósito a facilitar sugerencias sobre la función del control restringidas al ámbito de la *evaluación del rendimiento lingüístico del alumno*. No, precisamente, por ser la más importante —que sí lo es— si no por ser ineludible y, en cierto modo, clave para inferir el rendimiento de los demás factores implicados en el proceso didáctico.

#### 2.—Cualidades del Control.

Las cualidades esenciales del Control son las siguientes:

—*Validez* Un control es válido cuando mide efectivamente el factor que se desea medir con un mínimo de adherencias residuales de otros factores concomitantes. Una prueba de lectura, por ejemplo, no será válida para evaluar la comprensión oral.

—*Fiabilidad* El control es fiable cuando sucesivas aplicaciones del

mismo, en idénticas circunstancias, marcan valores idénticos o muy aproximados.

–*Diagnosticabilidad* Es una de las cualidades privativas del Control y la condición básica de su validez y eficacia. El valor diagnóstico del control consistirá en que sea capaz de:

a) Detectar el rendimiento en todos y cada uno de los sectores o aspectos del área lingüística que hayan sido programados.

b) Apreciar rendimientos «adventicios», no programados.

c) Diferenciar a los alumnos según sus rendimientos respectivos.

d) Detectar los fallos típicos de cada alumno de tal modo que se facilite el planeamiento de la Acción Correctiva o de Recuperación.

–*Puntuabilidad*. Un control es puntuable cuando permite la expresión numérica y objetiva de los resultados. Elemento fundamental de la puntuabilidad es el «pondus», peso o valor que se atribuye a los diferentes «items» o elementos de una batería de control.

–*Aplicabilidad y economía*. El control ha de ser de elaboración económica y de fácil y rápida aplicación. Un control no será económico si:

- Resulta cara su confección.
- Resulta engorrosa y consume demasiado tiempo la tarea de aplicación.
- Resulta complicada y larga la área de corrección.

### 3. Aplicación del control por sectores lingüísticos

La forma más elemental de facilitar la diagnosticabilidad del Control consiste en preparar evaluaciones por cada uno de los sectores lingüísticos establecidos, evaluaciones que, en el conjunto de una batería, facilitarán la integración de la síntesis imprescindible. Trataremos en este Trabajo los siguientes sectores:

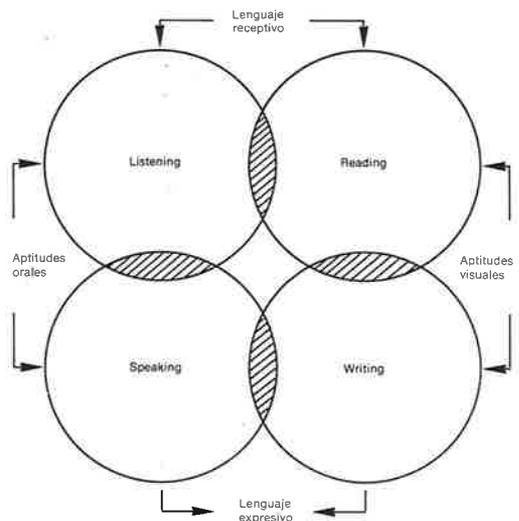
#### a) Funciones lingüísticas básicas.

Cuatro son las funciones lingüísticas básicas:

- Comprensión oral
- Comprensión lectora
- Expresión oral
- Expresión escrita.

Estas funciones constituyen los cuatro sectores básicos en la enseñanza de las Lenguas.

Sería, sin embargo, peligroso y muy ingenuo pensar que estas funciones se constituyen en compartimentos estancos, sin establecer relaciones entre sí. Nada más alejado de la realidad lingüística. Reflexionemos sobre este esquema...



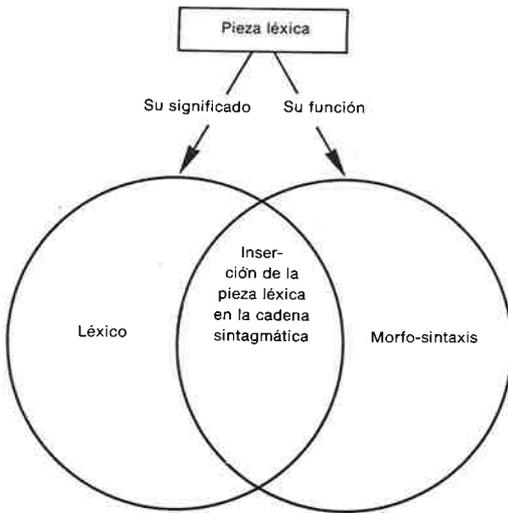
El cuadro muestra en forma clarísima las intersecciones de las cuatro funciones básicas y de las aptitudes lingüísticas implicadas.

Es, pues, prácticamente imposible –y todo profesor debe ser consciente de ello– elaborar pruebas de examen factorialmente puras por lo que a las funciones lingüísticas se refiere. Nuestro objetivo consistirá, pues, en confeccionar items de prueba lo más «puros» posible, pero siendo siempre conscientes de la carga de elementos residuales que inevitablemente llevarán dichos items, elementos residuales que, en la

totalidad de los casos, vendrán a interferir –ya positiva ya negativamente– el rendimiento de la prueba.

b) *Lexico y Semántica.*

Este sector subyace en todas las funciones básicas alterando positiva o negativamente los rendimientos. Es, pues, fundamental. En sí mismo considerado, tampoco se trata de un factor aislable como podemos comprobar.



Por lo demás, las pruebas de vocabulario (léxico individual) pueden enfocarse desde el cuádruple punto de vista receptivo/expresivo y oral/visual.

c) *Morfo-sintaxis*

Las cautelas son aquí idénticas a las que hemos considerado para el léxico.

El conocimiento y aplicación funcional de las Reglas morfosintáticas no es más que un elemento artificialmente aislado, a efectos didácticos, el proceso lingüístico.

La obligada inserción léxica en la cadena sintagmática, la aplicación del proceso paradigmático y la canalización del mensaje en un contexto fónico o gráfico son otros tantos elementos distractores que vienen a interferir la validez de las Pruebas de aplicación de estas reglas.

d) *Fonología y fonética*

La evaluación de la problemática fonética-fonológica puede abordarse según tres criterios distintos:

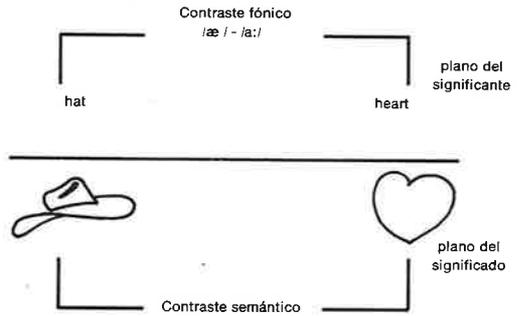
*Fonética:*

a) sin implicar el significado (problemas acústicos y articulatorios)

b) Con implicación del significado:

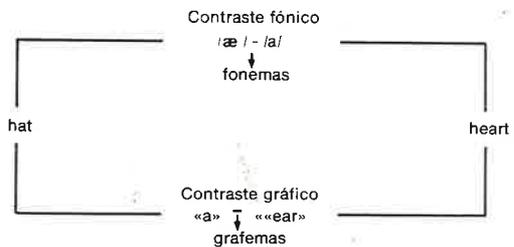
- *Fonología:* Relaciones significante/significado por presencia-ausencia de determinados rasgos.

c) Criterio mixto: Obsérvese el gráfico ilustrativo.



e) *Spelling (Ortografía)*

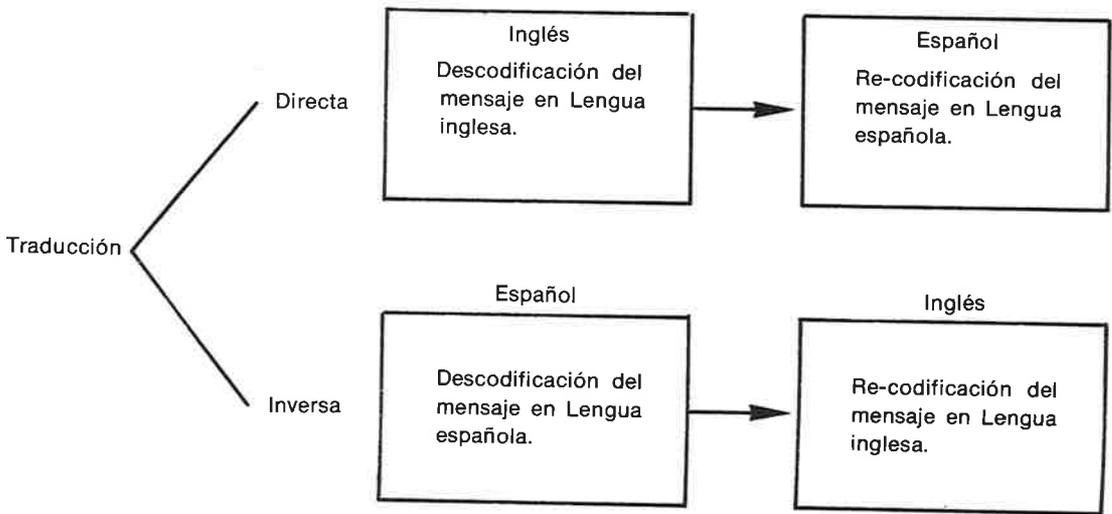
Constituye el aspecto mecánico de la expresión escrita. Introduce un nuevo contraste dentro del significante. Así:



Puede evaluarse, pues, en forma aislada, contraste gráfico únicamente, o en conexión con el contraste fónico-fonológico del que ya hemos hablado.

f) *Traducción*

Su evaluación no se identifica –como es ya bien sabido– con la de la Comprensión Lectora ya que integra un nuevo y muy importante lector: la recodificación del mensaje en el idioma meta. Veámos el gráfico.



La Traducción es una actividad mixta de gran complejidad. Su evaluación habrá de efectuarse teniendo en cuenta los factores actuantes.

g) *Cultura y Civilización* Es un aspecto, aunque vinculado a la Lengua, extralingüístico.

## EL AÑO INTERNACIONAL DEL NIÑO

Sugerimos a nuestros lectores la colaboración en el próximo número de  
**AULA ABIERTA**  
 sobre temas relacionados con el niño  
 en su Año Internacional

---

## HACIA UNA NUEVA CONCEPCION DEL PERIODO DE PRACTICAS

---

ALBERTO JOSE RODRIGUEZ

GONZALEZ

Maestro, profesor de Geografía en la Escuela Universitaria de F. del P. de E.G.B. de Oviedo

Se requiere un período denominado de «prácticas» para todas aquellas personas que se van a vincular a la docencia o que acceden a ella como funcionarios tras una oposición.

En la actualidad este período de prácticas se caracteriza bien por asistir como mēros observadores, generalmente de modo masivo, a las clases y observar el comportamiento humano, científico y docente del profesor encargado de curso, bien por impartir una lección cuyo tema la gran mayoría de las veces no está incardinado en el desarrollo general del programa gradualmente impartido por el profesor encargado del curso o de la asignatura.

Concretamente en la Escuela Universitaria de Formación del profesorado de E.G.B., de acuerdo con el nuevo plan de estudios, los alumnos salen con una determinada especialidad, bien en Ciencias o en Filología o en Ciencias Humanas.

La experiencia docente que pueden tener estos estudiantes es poca o nula. No es suficiente asistir como observador a una serie de lecciones, más o menos, más bien más que menos, condicionantes para los alumnos, que se ven sometidos a muchos ojos extraños, o poco familiares, que conforman su comportamiento y coartan grandemente su espontaneidad.

Los alumnos se fijan muchas veces más en aquellas personas que los rodean que en quien explica. Observan más las reacciones de los observadores ante quien explica (los alumnos-maestros asisten como observadores a las clases impartidas tanto por el maes-

tro-tutor como a las de sus compañeros en prácticas), que aquello que la persona múltiplemente observada, el maestro o el alumno-maestro, dice o hace para recabar su atención.

Otra postura también usual en este período es que los alumnos de prácticas lleguen a los Colegios con un considerable equipaje de programaciones, objetivos, contenidos, y actividades de tipo «standard», y que muchos de ellos tratan de aplicar porque sí o porque sus profesores se lo indican. Esto crea una postura de rechazo por parte de los responsables oficiales de las clases, que ven así entorpecida su labor.

Este tipo de comportamiento parte de un error de base en toda programación, y es que, antes de realizar cualquier tipo de actividad docente o programativa, deberían pasar un cierto tiempo viendo la marcha del Colegio, de la clase, del medio en que se encuentran ubicados; las características psicológicas, intelectuales y lúdicas de los alumnos. A partir de este conocimiento podrán programar apoyados en la realidad docente.

Muchas veces los alumnos de prácticas se limitan a poner en sus diarios una serie de críticas negativas sobre aspectos de comportamiento del profesor, sin valorar o explicar su labor y resaltar aspectos positivos e interesantes desde el punto de vista pedagógico que sin lugar a dudas tiene.

En un primer momento el alumno en prácticas debería limitarse, pues, a observar tanto a profesor como a alumnos, el ambiente social, el entorno escolar, las características peculiares del Centro y establecer una serie de crite-

rios básicos. Estos juicios serán los que infundan una validez a las programaciones y una efectividad a las mismas, tanto mayor cuanto mayor sea el grado de sencillez y aplicabilidad. No se trata de construir atildadas programaciones, perfectas técnicamente, pero de dudosa eficacia.

Analicemos otro hecho en el caso concreto del Magisterio.

La realidad político-administrativa es que cuando los maestros, y sobre todo las maestras, comienzan a realizar su labor docente, lo suelen hacer en Escuelas Unitarias o Mixtas, diseminadas por nuestra geografía, a pesar de las concentraciones escolares. En vista de ello sería deseable que el alumno de prácticas se acercase a estos centros, que la Administración parece olvidar, únicos lugares de actividad cultural de la mayoría de los pueblos, que pase un período de tiempo, de quince días o un mes, en localidades próximas a sus lugares de nacimiento o residencia, acompañando al profesor en ejercicio y posteriormente trabajando paralelamente con él en los diferentes niveles que agrupa una Escuela Unitaria o Mixta. Esto sería un acercamiento a la labor docente y una buena ayuda para los olvidados maestros rurales. Más aún, sería deseable y conveniente que en un período de tiempo similar al anterior se quedase solo al frente de la escuela, tras haber trabajado orientado por el titular, y recibiese un sueldo de maestro en prácticas como se hizo con anterioridad, en el Plan de 1967.

En este período el profesor titular podría realizar trabajos de investigación o de colaboración con los otros compañeros de la zona, programando actividades conjuntas, estableciendo planes de trabajo más adaptados y flexibles que los propuestos por el Ministerio a nivel general. Así mismo sería el momento idóneo para establecer centros de colaboración con la Inspección, o asistir a cursillos de perfeccionamiento concretos y adaptados, organizados por el ICE. Esta serie de actividades de los futuros maestros sería

deseable se realizasen en el segundo año de carrera. El momento sería el que se considerase más oportuno para no impedir el normal desarrollo académico del curso.

Otro período de prácticas, de una duración similar o menor al anterior, se realizaría en el tercer año de carrera.

La actividad podría ser similar a la anterior, pero debería realizarse en Colegios Nacionales y en el área específica para la que se prepara cada uno, pudiendo hacerse una excepción con aquellas personas que se interesen especialmente por la enseñanza de párvulos. En este segundo período conocerían «in situ» la dinámica de la organización escolar y el funcionamiento de los Colegios, tanto desde el punto de vista docente como administrativo.

Todo esto requiere la aparición de la figura del profesor-tutor de los maestros alumnos, que orienta a estos en todo lo referente a la práctica de la tarea docente. Cada profesor-tutor tendría asignado un número mínimo de alumnos sobre los que ejercer una tutoría real y eficiente. Estos profesores tutores estarían en estrecho contacto con los profesores de las Escuelas Universitarias de Formación de Profesorado y con la Inspección. Sería así mismo deseable que estos tutores estuviesen convenientemente retribuidos, a semejanza de otros niveles de enseñanza más mimados por la Administración.

Transcurrido este tiempo de prácticas cada alumno presentará a los profesores respectivos de la Escuela de Formación del Profesorado de E.G.B. o la Escuela Universitaria de Magisterio, como prevé el Anteproyecto de Ley de Autonomía Universitaria, una memoria, síntesis de las experiencias tenidas y de las programaciones realizadas y un estudio crítico sobre la situación educativa y sobre la organización de los Centros, el alumnado, profesorado, así como la propia labor realizada en las Escuelas y Colegios.

El Diario redactado cada jornada

puede servir de guía para realizar esta memoria sintética de lo observado.

Pienso que de este modo se revaloraría el período de prácticas y vincularíamos a los alumnos de las Escuelas Universitarias con sus futuros compañeros y con la labor que desempeñarán, si ponen en práctica la carrera docente, que a veces, por motivos poco claros y no vocacionales, estudian.

Este contacto con la enseñanza despertará o anulará las vocaciones docentes.

Este mismo período práctico en otros niveles de enseñanza sería algo semejante al aquí descrito, pero no es el tema concreto de este trabajo, aunque también precisen de un planteamiento diferente.

---

## MATERIALES PARA LA CLASE. HISTORIA I; II Y III.

---

(Proyecto Experimental de Didáctica de la Historia para el Primer Curso de B.U.P.).  
GRUP GERMANIA 75  
Editorial Anaya. Madrid, 1978.

JOSE LUIS VAZQUEZ FERNANDEZ  
I.N.B. «JOSE SEGRELLES»  
Albaida (Valencia)

EL GRUP GERMANIA-75, compuesto por 12 catedráticos pertenecientes al Seminario de Historia del I.C.E. de Valencia, ha elaborado y puesto en práctica un Proyecto Experimental de Didáctica de la Historia para Primer Curso de B.U.P., que este curso 1978-79 ha editado Anaya en tres cuadernos, uno para cada trimestre del curso.

Este Proyecto parte del principio de que el alumno de primer curso de B.U.P. debe estar en contacto con las bases documentales planteándose sus autores los siguientes *objetivos*:

a) Se pretende que la enseñanza no se reduzca a un impartir conocimientos ya elaborados, sino que sea el alumno el que los elabore partiendo de unas situaciones adecuadas y concretas.

b) Que el alumno adquiera espíritu crítico, exigiendo las razones y los hechos que justifican cualquier afirmación que haga.

c) Conseguir un aprendizaje efi-

ciente que le capacite para una educación permanente. Es decir, no interesa tanto memorizar conocimientos para un examen, sino que los conocimientos que adquiera le sirvan para utilizarlos posteriormente, posibilitándole el autoaprendizaje.

d) Se busca favorecer el uso en clase de las técnicas de trabajo propias del conocimiento histórico y a la vez el desarrollo paralelo de la expresión adecuada en sus distintos lenguajes.

El Proyecto Experimental observa un *original planteamiento metodológico*, ya que si se quiere que los conocimientos básicos sean usados por el alumno y que sean además utilizables en el futuro, la clase debe ser un lugar de actividad y el profesor debe preparar «situaciones de uso», para lo cual es necesario:

1) Que el *documento* empleado (la palabra documento tiene aquí el sentido más amplio: texto histórico, estadística, mapa, diapositiva, etc.) siempre

que sea posible, no ilustre o apoye una situación teórica, sino al revés; que el alumno se encuentre con hechos y datos concretos y ante ellos, mediante una reflexión o un ejercicio práctico, llegue a preguntarse el porqué o llegue a sacar conclusiones.

2) Prestar atención a los ejercicios, actividades o cuestiones que explotarán «metodológicamente» el documento y que deben ser realmente «actividades de aprendizaje».

3) Que cada uno de los puntos así tratados coordine, se relacione o lleve por sí mismo al siguiente y, en última instancia, pueda llegar a formar para cada unidad temática un algoritmo.

En clase, y a pesar de los condicionantes que imponen las aulas, debe realizarse el trabajo en equipo, aunque para algún tipo de ejercicio concreto o para la primera fase de muchas de las actividades se recurre también al trabajo individual.

Los objetivos y la metodología empleada imponen un ritmo de trabajo más lento de lo que exigiría la simple explicación del profesor, por lo que el Cuestionario Oficial sería prácticamente inabarcable; de aquí que los 3 Cuadernos del Proyecto Experimental se centren en los temas claves de la Historia, tratándolos en profundidad.

La programación llevada a cabo por el grupo Germanía-75 fue la siguiente:

#### TEMAS :

	N.º de clases
<i>Cuaderno I (Primer trimestre)</i>	
III. El Origen del Hombre .....	6
III. Neolítico y Revolución Urbana .....	6
III. El Mundo Clásico .....	7
<i>Cuaderno II (Segundo trimestre)</i>	
IV. El Mundo Feudal .....	15
IV. La Transición del Feudalismo al Capitalismo .....	15
VI. La Revolución Industrial .....	10

#### *Cuaderno III (Tercer trimestre)*

IVII. Las Revoluciones Políticas y Sociales .....	15
VIII. El Siglo XX .....	25

Antes de abordar el primer tema se debe pasar a los alumnos «la prueba inicial», al objeto de conocer la situación de partida; es decir, el nivel de grupo de los alumnos en cuanto al dominio de unas técnicas de trabajo. Con esta prueba se puede aislar y medir la comprensión y dominio del lenguaje escrito, gráfico y numérico; la capacidad de análisis, síntesis y de emisión de hipótesis; la capacidad crítica y la comprensión de tiempo y espacio.

Durante este curso 1978-79 se ha trabajado con estos cuadernos en diversos centros de B.U.P. de Asturias (Gijón, Avilés, Pola de Siero, Infiesto, Meres...), de aquí que sería enormemente interesante al final de curso establecer un *balance* sobre el resultado del Proyecto Experimental, por todos los docentes que lo han usado y todos aquellos que estén interesados en las cuestiones didácticas planteadas en el citado proyecto.

A falta de otras posibilidades, sería realmente interesante que el I.C.E. de Oviedo, al igual que hizo el de Valencia, ofreciera su inestimable ayuda en la divulgación del Proyecto Experimental señalado, así como la preparación de un «encuentro» entre los docentes que lo están usando, a fin de analizar los pros y contras del proyecto, e incluso potenciar los posibles Grupos Didácticos que surgirían de este contacto entre docentes asturianos, dedicando sus esfuerzos a la renovación didáctica en la enseñanza de la Geografía y de la Historia en el B.U.P. y C.O.U.

---

## LA GRANJA DEL COLEGIO

---

### «Introducción a la vida en una explotación agrícola para un niño de la ciudad»

F. C. Quintana

#### LA NECESIDAD

¿Cuál es la oportunidad para un joven de la ciudad de obtener una opinión realista acerca de cómo son los productos agrarios antes de ser envasados de la forma que aparecen en el mercado?

Seguro que ellos pueden visitar un parque o un Zoo y encontrar una vaca junto con una cebra o un elefante, siendo posible incluso acariciar a aquellos. Ese no es el propósito de la «granja del colegio». De acuerdo. La vaca debe ser acariciada, pero también hay que alimentarla, limpiarla porque se ensucia, ordeñarla y limpiar todas las cosas para ello. Todas estas cosas no se pueden ofrecer a los niños de la ciudad en circunstancias semejantes a las del Zoo.

La pregunta de un niño posiblemente será: Todas esas operaciones deben ser muy difíciles, peligrosas, y...? Esta es una de las razones para la existencia de una granja en el colegio. Las actividades en este tipo de granjas pueden ilustrar satisfactoriamente a los niños de cómo se cubren las necesidades de los animales y se cuidan las plantas. Además ellos deben poder practicar.

El niño puede pensar que existen muchas granjas en toda la provincia. Granjas modernas con buenos rebaños de vacas, cerdos, gallinas, caballos, etc... Ese es uno de los problemas. Las granjas modernas tienen una gran cantidad de maquinaria complicada y normalmente una producción especializada. A sus propietarios no les agrada las interrupciones en el trabajo y son celosos de que las visitas no introduzcan enfermedades contagiosas que puedan cortar un nivel de ingresos.

#### LA IDEA

En la «granja del colegio» se proporciona la oportunidad de aprender la crianza y manejo de toda clase de animales domésticos y los cuidados a diferentes cultivos de huerta y otros vegetales. Además presenta la oportunidad del trabajo manual y cómo éste debe ser llevado a cabo.

Esta clase de producción no es racional en términos actuales. Parece que se retrocede a métodos manuales y formas no especializadas en crianza de animales.

Sin embargo es racional en el sentido que proporciona a los niños del medio urbano una oportunidad de iniciar su propia experiencia en pequeña escala, de aprender algunas cosas sobre animales de forma aislada y de razonar algunos principios sobre cría y crecimiento de estos. Por otra parte les pondrá en situación de conocer prácticamente el porqué de algunos aspectos de la vida rural, sus problemas, lo que a la larga tendría un favorable efecto en el conjunto de la comunidad. También podría ser útil en la temprana apreciación de otros aspectos de tipo social.

#### LA PRACTICA

La típica «granja del colegio» estará situada cercana al centro educativo, en las proximidades del área, urbana, preferiblemente no más lejos de 2 ó 3 Kms. dependiendo esto de las comunicaciones. Podría ser una granja medio abandonada, que sería reconstruida por los interesados (padres y alumnos) para el nuevo propósito. Debe contar con zonas para las diferentes clases de animales y establecimiento de cultivos. Además se tendrá en cuenta la necesi-

dad de zonas libres para visitantes, aparcamiento, exhibiciones, etc...

La granja será dirigida por los propios jóvenes, si bien siempre habrá una persona responsable que pueda realizar las faenas necesarias cuando los niños tengan otras ocupaciones.

Los niños confeccionarán sus propios planes de trabajos en la granja, harán los informes de las visitas y todo aquello que afecte a los asuntos ordinarios de una granja agrícola en rela-

ción con su gestión. De esta forma podrán considerar que la granja es suya.

Aspectos muy positivos de la «granja del colegio» pueden encontrarse en que es la granja el lugar de trabajo en común, mediante el cual los niños adquieren responsabilidades que les serán muy útiles en otros órdenes de la vida. Es además un buen camino para desarrollar la personalidad en forma activa y positiva. Así es posible que llegue a pensar que él está «necesitando ayudar» en vez de que «necesita ayuda».

**Di Pa**

feria didastec papeleria **79**

DEL 5 AL 9 DE MAYO  
VALENCIA



# ACTIVIDADES DEL I. C. E.

## CURSOS DE FORMACION Y PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO

### CURSOS PARA LA OBTENCION DEL CERTIFICADO DE APTITUD PEDAGOGICA

(Profesores de Centros de Formación Profesional)

-Problemática y objetivos de la Formación Profesional .....	10	Febrero	León
-Corrientes educativas actuales en Formación Profesional	17-24	Febrero	León
-Psicosociología juvenil .....	3-17	Marzo	León
-Técnicas de programación .....	24	Marzo	León
-Recursos didácticos .....	31	Marzo	León
-Técnicas de trabajo en grupos .....	21-27	Abril	León
-Enseñanza individualizada .....	5-12	Mayo	León
-Técnicas de evaluación .....	19-26	Mayo	León

### CURSOS PARA LA OBTENCION DEL CERTIFICADO DE APTITUD PEDAGOGICA

(Profesores de Centros de Formación Profesional)

-Formulación de objetivos y técnicas de programación referidas a los contenidos temáticos de Formación Profesional .....	3-27	Marzo	Avilés
-Psicosociología juvenil .....	24-31	Marzo	Avilés
-Corrientes educativas actuales en F. P. ....	7-21	Abril	Avilés
-Orientación y tutoría de alumnos .....	28 abril	5 mayo	Avilés
-Problemática de la evaluación continua en los Centros de F. P. ....	12-26	Mayo	Avilés

### CURSOS PARA LA OBTENCION DEL CERTIFICADO DE APTITUD PEDAGOGICA

(Profesores de Bachillerato).

Estos cursos se celebrarán de mediados de marzo a junio en Oviedo

## OTRAS ACTIVIDADES

### SEMINARIO SOBRE METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA

Del 22 al 26 del pasado mes de enero se ha celebrado en el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE), Madrid, un Seminario sobre «Metodología de la Investigación Educativa», para los jefes de las Divisiones de Investigación e investigadores de los ICEs, aunque a las sesiones de trabajo asistieron además otras personas: miembros del INCIE, becarios sudamericanos, directores adjuntos de algunos ICEs, etc.

El contenido del Seminario se planteó a un nivel bastante elemental, y aunque desde el principio se hizo saber esto a los organizadores, la heterogeneidad de los participantes y la poca flexibilidad de algunos ponentes para acomodarse a las necesidades del grupo originó que la dinámica del Seminario fuese bastante desigual, lo que creó cierto malestar entre los asistentes.

Desde mi punto de vista se pueden salvar tres actuaciones concretas. La primera de Jaime Arnau, profesor de la Universidad de Barcelona, que desarrolló el tema «Técnicas de control experimental», aunque en su exposición se ciñó bastante a matizar y aclarar los conceptos de validez interna y validez externa, como condiciones previas a toda investigación. La temática desarrollada la recoge íntegramente el libro «Métodos de investigación en las ciencias Humanas» (Barcelona, Omega, 1978), especialmente el capítulo VII.

La segunda colaboración importante, aunque de menor duración, ha sido la de Ramón Bayés, de la Autónoma de Barcelona, en torno a los diseños experimentales aplicados al campo conductual utilizando técnicas de condicionamiento operante. Aunque la mayoría de los trabajos en

este campo se realizan a título individual se comentaron las posibilidades y exigencias que conllevaría realizar investigaciones de este tipo a nivel de aula u otros colectivos. Los interesados por esta temática pueden igualmente recoger una mayor información en el texto anteriormente citado y en la obra de este autor «Una introducción al Método científico en Psicología» (Barcelona-Fontanella, 1974).

Finalmente la tercera actuación importante ha sido la de Félix Calvo, de la Universidad de Deusto, quien al revisar la problemática que encierra la confección de los instrumentos de medidas-cuestionarios, escalas, tests, etc., dio lugar a un fluido diálogo en el que los asistentes participaron activamente pudiendo aclarar y comentar las numerosas dudas que surgen a todos los investigadores en estas tareas.

Del resto de las actuaciones merecen destacarse la introducción al Seminario que efectuó María Ross, del INCIE, y la presentación de los problemas de fiabilidad, validez y tipificación que hizo Tomás Escudero, del ICE de Zaragoza. Ambas actuaciones fueron un repaso a conocimientos básicos, hecho con claridad, precisión y brevedad.

Consideramos que, en lo sucesivo, reuniones de este tipo deben adecuarse más a la dinámica y necesidades del grupo, para lo cual es necesario, previamente, detallar el alcance y contenido de cada una de las sesiones, a ser posible a través de un esquema documento, a efectos de que los que deseen asistir tengan una información más ajustada a la realidad.

MARIO DE MIGUEL DIAZ

### JORNADAS NACIONALES SOBRE «FAMILIA Y CONSTITUCION»

El Ministerio de Cultura a través de la Dirección General de Desarrollo Comunitario -Subdirección General de la Familia- organizó en Madrid, en el Palacio Nacional de Exposiciones y Congresos, durante los días 18, 19 y 20 del pasado mes de enero, unas Jornadas Nacionales sobre «Familia y Constitución».

Participaron en ellas los representantes de las 52 Jornadas provinciales y Seminarios ya realizados en el año 1978, que habían elaborado unos documentos de trabajo y unas propuestas, base para la síntesis y sistematización de aquéllos en estas Jornadas Nacionales.

El objetivo que se propuso el Ministerio de Cultura era conseguir la determinación de bases operativas para el desarrollo sistemático de los

artículos constitucionales que hacen referencia a la Familia, a la Infancia y a la Tercera Edad.

Seis fueron las Mesas de trabajo, a las que se adscribieron los varios centenares de personas cualificadas, invitadas por el Ministerio de Cultura a estas Jornadas Nacionales.

A saber:

- 1.ª Vivienda y Consumo.
- 2.ª Enseñanza y Orientación familiar.
- 3.ª Salud -Seguridad Social- Fiscalidad.
- 4.ª -Cultura y calidad de vida.
- 5.ª Familia y trabajo.
- 6.ª Otras propuestas generales.

Por considerar de alto interés para nuestros lectores, dentro del carácter de nuestra Revista AULA ABIERTA, las Propuestas redactadas por la 2.ª y 4.ª Mesas, las transcribimos a continuación.

---

## SEGUNDA MESA DE TRABAJO «ENSEÑANZA Y ORIENTACION FAMILIAR»

---

### EDUCACION EN GENERAL

1.—Que se garantice y lleve a la práctica, con máxima urgencia, el derecho de todos a la educación —constitucionalmente reconocido— haciendo efectiva, desde un principio, la participación de los padres de familia en la planificación y programación general de la educación y enseñanzas y en la creación y gestión de los centros docentes a nivel local, provincial, regional y nacional.

2.—Reconocimiento práctico de la libertad de enseñanza, de forma que los padres puedan ejercitar, con variedad real de opciones, el derecho a escoger el tipo de educación y el centro de enseñanza de sus hijos de acuerdo con sus convicciones humanas, éticas y religiosas. Reconocimiento y viabilidad del derecho constitucional a crear y dirigir centros educativos, siempre que cumplan los requisitos legales, iguales para todos. La dirección en los centros se hará en base a una participación no autogestionaria.

3.—La libertad de elección implica que los poderes públicos aseguren a los padres la posibilidad de ejercer este derecho desde los puntos de vista: económico, de ideario o de proyecto educativo y de confesionalidad.

Para una mayor efectividad de la libertad de elección se propone que la prestación económica del Estado para la educación se realice a través de las familias en lugar de directamente al centro educativo.

4.—Frente a posibles interpretaciones inadecuadas del texto constitucional, en cuanto se refiere al derecho y a la libertad de enseñanza, se rechaza, explícitamente, cualquier medida que, en la práctica, pueda vulnerar el derecho de las familias a una educación libre y gratuita para sus hijos de cuatro a dieciséis años, suponga un dirigismo estatal o contraiga los tratados y convenios internacionales al respecto.

A tal fin, los profesores habrán de comprometerse a respetar el ideario del centro, si lo hubiera, con reconocimiento expreso de tal.

5.—La educación debe poseer un carácter integrador, abarcando los aspectos biológicos, psíquicos, éticos y religiosos y sociales, así como la coordinación que debe existir en este campo entre la familia, la escuela y la comunidad.

6.—Es precisa una adecuada formación para los distintos agentes educativos, tanto para la propia familia, que no puede declinar exclusivamente su responsabilidad en estos centros, como para el equipo educador del centro y el propio Estado, que debe tomar conciencia de su responsabilidad como agente educador, evitando el hecho deseducador de los medios de comunicación social que controla. El fomento de

las escuelas de padres, la formación permanente de educadores y el control adecuado de los medios de comunicación son vehículos colaboradores con la escuela para un eficaz resultado.

7.—La educación comienza desde el principio de la concepción para establecer una correcta relación paterno-filial. Necesidad de formación prematrimonial y de escuelas de padres. Importancia de la relación físico-afectiva padres-hijos durante el primer año de vida. Establecimiento de un plan nacional de guarderías dependientes de un solo Ministerio con personal e instalaciones adecuadas. Proximidad de guarderías al lugar de trabajo de las madres.

8.—Desarrollo de la Ley General de Educación en cuanto al establecimiento del necesario número de escuelas maternas dotadas de medios adecuados. Que se logre, con la mayor rapidez, la posibilidad de contar con un puesto preescolar, adecuadamente dotado, a disposición de todo niño cuya familia lo necesite, para que sea real el principio de igualdad de oportunidades.

9.—Todos los niños tienen derecho a una formación de calidad. Se denuncia la necesidad de una igualdad de oportunidades educativas en cuanto a medios de calidad. Cambiar el sistema actual en donde tienen más oportunidades los que ya las tienen por su situación económica, cultural o geográfica. Habría que admitir un desequilibrio de compensación donde se faciliten más oportunidades a los más necesitados o actualmente marginados.

10.—La sociedad y el Estado facilitarán a la familia en los centros educativos y en su entorno social, medios suficientes para distribuir adecuadamente la jornada del niño, ponderando los tiempos de dedicación al trabajo, esparcimiento y reposo, en relación siempre a las diversas edades y fases de maduración, control por parte de una comisión técnico-pedagógica nombrada por la comisión de educación y cultura del Congreso, de los programas infantiles y juveniles de T.V.E. tanto en su contenido como en el horario.

11.—Es preciso garantizar que el niño disponga de tiempo libre suficiente para el juego, así como de lugares adecuados para sus ejercicios libres. Debe potenciarse la existencia de lugares de juego y el aprovechamiento máximo de las instalaciones deportivas y de esparcimiento existentes en la comunidad. Es rechazable el exceso consumista del juguete, la utilización de juguetes bélicos o los que por su sofisticación y complejidad limiten la creatividad infantil.

12.—Protección del escolar ante la inadecuación educativa y pedagógica en cuanto sea causada por la organización y régimen de las instituciones vigentes. Elaboración de un Estatuto del Escolar por la comunidad educativa. Aten-

ción especial a las concentraciones escolares, evitándolas en lo posible por el aspecto negativo que en el niño producen la masificación y el transporte escolar.

13.—Valoración del fracaso escolar, no sólo desde el punto de vista del bajo rendimiento instructivo, sino en el más amplio de la conducta personal y la respuesta a los estímulos y demandas externas. Se exponen como posibles causas de fracaso escolar las familiares, personales, sociales, institucionales y otras.

Como factores de profilaxis se reseñan: adecuación en las relaciones profesor-número de alumnos, siguiendo la recomendación de la U.N.E.S.C.O. Desarrollo de técnicas educativas actualizadas. Flexibilización de las disposiciones que permitan iniciar el ciclo de estudios conforme al desarrollo personal, conjugando los niveles de maduración real del niño y las exigencias educativas. Orientación personal y familiar. Establecimiento de servicios de apoyo y programas combinados.

En relación con el disfrute de becas de estudio, cuando el rendimiento del alumno sea «circunstancialmente deficiente», antes de perder la beca se hará un dictamen sobre los aspectos biológicos y psíquicos, así como del entorno y se dará una posibilidad de rectificación.

## EDUCACION ESPECIAL

14.—La atención al niño deficiente y la educación especial deben ser contempladas como un objetivo esencial de justicia, pidiendo que se active el cumplimiento del Real Decreto 2176/1978 de 25 de agosto.

Entre las medidas propuestas se reseñan:

1.—En el aspecto de la prenatalidad: acciones preventivas, información y formación de los padres. Atención y seguimiento del período de gestación. Previsión de medios adecuados y suficientes de profilaxis. Investigación profunda sobre el origen y la etiología de la subnormalidad. Trabajos estadísticos veraces.

Preparación al parto.

2.—En el momento del nacimiento. Atención del tocólogo al parto. Mentalización de la familia sobre la conducta de aceptación y cuidado del deficiente. Diagnóstico precoz. Establecimiento de medios de estimulación precoz.

3.—En períodos sucesivos: Orientación terapéutica, escolar y profesional encaminada a lograr una formación y atención del deficiente que permita su integración social. Orientación terapéutica familiar, insistiendo en la obligatoriedad y gratuidad de la vacunación antirrubéolica de los niños de nueve a doce años. Formación prematrimonial. La acción escolar en centros adecuados sólo en casos de estricta necesidad, sin masificación. Comarcalización de centros especiales sin alejamiento de la familia. Actuación de equipos interprofesionales especializados. Habi-

tats y empleo de técnicas adecuadas y actualizadas.

15.—La capacitación y formación profesional del deficiente debe procurar que su preparación se realice mediante peñaños progresivos de dificultad, que permitan la inserción del subnormal en la vida del trabajo a distintos niveles.

16.—Los minusválidos sensoriales (disléxicos, hipoacústicos, ambliopes, etc.) deben escolarizarse en unidades insertas en centros ordinarios, si no presentan, paralelamente, deficiencias mentales. Es preciso el derribo de las barreras arquitectónicas que impiden la inserción de minusválidos motóricos en el medio social normal.

Las anomalías de conducta de caracteriales es preciso que reciban una atención específica y más intensa que la existente hasta ahora, mediante el establecimiento de servicios de orientación y tratamiento personal y familiar, así como atención psicopedagógica individualizada hasta la normalización de su conducta.

Los menores autistas, así como los psicóticos, precisan atención psiquiátrica y psicoterapéutica diferenciada de los adultos.

17.—Teniendo conocimiento de la existencia de un Plan Nacional de Educación Especial se detecta en el grupo de trabajo una preocupación por su aprobación y puesta en marcha, subrayando la necesidad prioritaria de:

a) Crear aulas de educación especial incluidas en centros normales.

b) Centros y talleres.

c) Hogares para niños marginados y con carencias afectivas.

d) Comarcalización de centros.

e) Normativa por la que el Estado se responsabilice en caso del fallecimiento de los padres.

f) Obligar a las empresas a cumplir la normativa ofreciendo puestos de trabajo.

g) Construir residencias para deficientes profundos adultos.

h) Potenciar y hacer efectiva la ayuda económica a las familias con niños subnormales.

18.—Los escolares especialmente dotados deben desarrollar sus capacidades en el centro escolar normal, mediante oportunas actividades y ampliaciones que precisen de una adecuada orientación personal, de forma que se encaucen sus actividades sin convertirlos en seres extraños a la comunidad y permitirles realizarse, sin problemas emocionales, como elementos altamente útiles a la sociedad.

19.—Conocida la nula existencia de atenciones pedagógicas generalizadas para la educación del niño hospitalizado o enfermo crónico, se propone que la Administración provea urgentemente a la dotación de las plazas necesarias que permitan la atención psicopedagógica de todos los menores en edades de educación obligatoria que lo precisen, por internamiento en unidades infantiles hospitalarias o padecer enfermedades que les alejen durante largos períodos del centro escolar. Se promoverá la colaboración de la familia con el centro hospitalario.

## **ATENCION A NIÑOS Y JOVENES MARGINADOS**

20.—Dada la complejidad y urgencia de la problemática que afecta a muchos niños y jóvenes, en o fuera de la familia, se indica la necesidad de implantar servicios médicos, sociales, psico-pedagógicos y psicoterapéuticos de orientación especializada para asesoría, diagnóstico y seguimiento de los problemas de los menores, así como para el tratamiento de los mismos.

Creación, dentro de la Subdirección General de la Familia, de una sección especial que atienda los problemas de la juventud; drogas; alcohólicos, inadaptación, delincuencia, marginación, etc.

Ayuda especial a las familias con estos problemas.

## **RELACION FAMILIA-CENTRO EDUCATIVO**

21.—Las relaciones familia-centro educativo deben ser intensificadas en todos los aspectos. En cada centro educativo los profesores, padres y alumnos deben colaborar con la dirección en el desarrollo, gestión y control de la actividad educativa y docente. Deben adoptarse normas, actualmente inexistentes, que faciliten el derecho de las asociaciones de padres de alumnos a participar en dicha gestión, salvo en los aspectos metodológicos y de organización técnica.

22.—Se reitera el valor insustituible de la familia como medio educativo. No obstante se reconoce la evidencia de que existen instituciones de internamiento, que deben limitarse a casos de estricta necesidad, estructurándose en unidades semifamiliares y fomentando las relaciones in-

terpersonales y el contacto con la comunidad. Substitución de internados benéficos-asistenciales por hogares funcionales sufragados por el Estado.

## **ORIENTACION FAMILIAR**

23.—Potenciación de las escuelas de padres financiadas por la Administración Pública y su instalación en localidades estratégicas dotadas de medios y con irradiación comarcal. Ayudas a las Asociaciones de Padres de Familia que cumplan esta función.

24.—Establecer una red de centros estatales y no estatales, gratuitos, de orientación familiar, dotados con equipos interprofesionales especializados con objetivos tanto preventivos como terapéuticos y de consulta familiar. Creación de centros de información, formación, diálogo y terapia familiar con personal bien formado y competente. Atención especial a la labor formativa con creación de escuelas especiales de orientadores familiares con rango universitario.

25.—Centros estatales y no estatales de orientación y planificación familiar, como acción social y no sólo médica, respetando la libertad personal. Formación psicosexual. Aspectos culturales, educativos, morales, psíquicos y sociales.

26.—Asistencia a la familia en su propia comunidad. Para ello estructuración, en las grandes ciudades, de asistencia familiar en comunidades naturales de barrio u otras formas que cuenten con la colaboración de la comunidad.

Se pide dentro del Ministerio de Cultura y con rango universitario la creación de un Instituto Nacional de Investigación, Orientación y Tratamiento de la Problemática Familiar.

---

## CUARTA MESA DE TRABAJO «CULTURA Y CALIDAD DE VIDA»

---

### **CULTURA Y CALIDAD DE VIDA**

1.—La promoción cultural comienza por el pleno acceso de la familia a la cultura en todos sus aspectos. Por ello es obligación del Estado facilitar los medios verdaderamente eficaces para que la institución familiar alcance ese fin. Al constituir la familia el primer agente de la formación integral de los individuos, es cada día más urgente perfeccionar los sistemas de apoyo a la familia con vistas a que todos sus componentes puedan lograr el más completo desarrollo cultural.

Se hace constar la inquietud existente por el obstáculo que supone a la cultura y a la familia la violencia, la excesiva publicidad consumista, la pornografía y la irrespetuosidad cívica.

2.—Para corregir los desequilibrios de acceso a la cultura que afectan a determinadas regiones,

grupos étnicos, mundo rural, barrios y otros sectores marginados, la sociedad y el Estado han de proporcionar los servicios socioculturales adecuados a las necesidades de los mismos.

3.—Siendo el pueblo el protagonista de la cultura, debe evitarse la programación cultural rígidamente impuesta o dirigida por los poderes públicos. De igual manera el Estado debe apoyar las iniciativas familiares y ejercer funciones de tutela y regulación de cuantos medios de comunicación social inciden en la vida familiar.

4.—Dadas las naturales diferencias generacionales con sus repercusiones en la vida familiar, es urgente estimular la formación de las diversas generaciones familiares en la comprensión y la tolerancia mutua, mediante la comunicación dentro del ámbito familiar, con una especial sensibilización para las etapas de infancia y tercera edad. A nivel educativo se piden que sean apro-

vechados los medios de cultura para crear conciencia y aptitudes de respeto y servicio ya desde la infancia para con la Tercera Edad.

5.—El Estado y entes autónomos y locales de la Administración y otras instituciones sociales, defenderán por todos los medios aquellos valores culturales antiguos y vivos, fuente de identidad y arraigo cultural para las nuevas generaciones, tales como: el patrimonio artístico, el patrimonio histórico popular, la riqueza de archivos, bibliotecas y museos, con esmerada conservación y eficaz funcionamiento, la promoción de la creatividad artística, en todas sus vertientes, el impulso de actividades folklóricas de todo tipo, la artesanía en sus variadas facetas, y otras manifestaciones análogas. Es idóneo recordar que la artesanía, con frecuencia marginada, posee un intrínseco valor humanístico y de cultura popular, por lo que debe ser decididamente encuadrada y desarrollada en cuanto a actividad plenamente cultural. Por ello se procederá a la actualización de los gremios artesanos y a su promoción con la creación de talleres, cursos para jóvenes —especiales para minusválidos—, exposiciones, certámenes y concursos en todos sus ámbitos.

6.—Al Estado compete fomentar, y en última instancia suplir, el asociacionismo familiar en el orden cultural y de la calidad de vida. Se prestará particular atención al asociacionismo específico de la juventud.

7.—Para la creación de servicios sociales y culturales, la Administración deberá tener en cuenta las necesidades y aspiraciones sentidas de la propia comunidad.

8.—Los medios de comunicación social, los espectáculos y otras manifestaciones culturales y artísticas, que potencien el desarrollo integral de la familia, en sus distintos componentes, deberán ser objeto de especial atención por la sociedad y el Estado.

9.—El excursionismo cultural es otro aspecto de relevante importancia en el mundo de la cultura y del ocio. Se fomentará y orientará, fundamentalmente, a través de animadores culturales.

10.—La educación física y el deporte constituyen, por un lado, uno de los fundamentos de la educación general, y por otro, una rica gama de conductas humanas altamente gratificantes y cualificadas para un buen empleo del ocio. Por ello, aparte de la incorporación de la educación física como una de las tareas fundamentales en la enseñanza escolarizada mediante el acceso de sus pedagogos a un status social cualificado, la incorporación profesional a la E.G.B. y la exigencia del cumplimiento de lo reglamentado en instalaciones deportivas escolares y en control sanitario. El Estado y las entidades sociales de distinto tipo impulsarán todo movimiento deportivo de carácter popular. Reconociendo en el deporte contemporáneo una vertiente espectacular, ya de sobra alimentada con sus propios intereses, se procurará potenciar las actividades físico-deportivas de carácter educativo, recreativo,

saludable y espontáneo —en las cuales la persona se sienta protagonista plena de su propia actividad—, de especial trascendencia en una sociedad progresivamente sedentarizada, automatizada y masificada.

11.—Las actividades de aire libre constituyen una conducta humana de creciente importancia en la sociedad urbanizada. Por parte del Estado y de las distintas instancias sociales se impulsarán al máximo este tipo de actividades, potenciando las iniciativas ya existentes en este campo, o, en su caso, supliendo su ausencia. Deberá prestarse la máxima atención a la educación de la persona, ya desde las primeras edades, para estas actividades, no sólo por medio de los conocimientos necesarios para su correcta realización, sino, sobre todo, en la educación de actitudes de respeto a la naturaleza y al medio ambiente ecológico y social.

12.—Como medio fundamental para una actividad físicodeportiva al margen de las estructuras escolares, se establecerán los procedimientos necesarios ante las administraciones estatal, regionales y locales para que en los programas urbanísticos sean acondicionados los «suelos deportivos» —punto intermedio entre la instalación polideportiva y la simple reserva de terreno deportivo; es decir, un suelo ya preparado para la práctica de varios deportes sin gastos de sostenimiento ni cuidadores— en todos los nuevos barrios cerca de la vivienda familiar para uso libre de los vecinos.

13.—Debe planificarse una política de preparación para la jubilación, en programas conjuntos de interesados, empresas, familia y sociedad, que incluya servicios y proyectos a través de los más diversos instrumentos, siendo las aulas de tercera edad un medio idóneo para ello.

14.—La Administración e instituciones privadas facilitarán la financiación, infraestructura, y recursos necesarios para la realización de programas socio-culturales de la comunidad (centros sociales, aulas de tercera edad, clubs, etc.) haciendo eficaz que las personas mayores alcancen el bienestar y calidad de vida que su dignidad exige.

15.—Dada la importancia que el niño tiene en la vida familiar y social, debiera ser considerado el Proyecto de Estatuto del menor para ser aprobado por el Parlamento con rango de Ley Orgánica, teniendo en cuenta la interrelación del niño con la escuela en torno y medios de comunicación.

16.—Para que puedan funcionar con garantía de éxito todos los diferentes tipos de centros y servicios que se postulan, se potenciarán, a través de los medios informativos adecuados, especialistas cualificados, tales como el monitor, animador sociocultural y expertos en familia, infancia y tercera edad en plan profesional o de colaboración desinteresada, contando siempre con la participación activa de los propios interesados.



## DOCUMENTACION BIBLIOGRAFICA

---

### OBRAS INGRESADAS EN LA BIBLIOTECA DEL ICE RECIENTEMENTE

---

#### 2. HISTORIA DE LA EDUCACION Y DE LA CIENCIA

- BATESON, G.—*Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires, Ed. Carlos Lohlé, 1976. 2.4/14.
- BROCCOLI, A.—*Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*. México, Nueva Imagen, 1977. 2.2/47.
- ENGELS, M.—*Textos sobre Educación y Enseñanza*. Madrid, Comunicación, 1978. 2.3/30.
- GALINO, A.—*Textos pedagógicos Hispanoamericanos*. Madrid, Iter, 1968. 2.3/27.
- ILLICH, I.—*Un mundo sin escuelas*. México, Nueva Imagen, 1977. 2.2/48.
- MEAD, M.—*Cultura y compromiso*. Barcelona, Grànica, 1977. 2.4/13.
- PONCE, A.—*Educación y lucha de clases*. Madrid, Akal, 1978. 2.3/29.
- ROBLES, M.—*Educación y sociedad en la historia de México*. México, Siglo XXI, 1977. 2.3/28.

#### 3. PEDAGOGIA GENERAL Y DIFERENCIAL

- BROCCOLI, A.—*Ideología y educación*. México, Ed. Nueva Imagen, 1977. 3.2/90.
- CARNOY, M.—*La educación como imperialismo cultural*. México, Siglo XXI, 1977. 3.2/89.
- COLECTIVO DEL MARTES.—*¿Queréis la escuela?* Bilbao, Zero, 1977. 3.3/85.
- CORNATON, M.—*Análisis de la no-directividad*. Madrid, Marsiega, 1977. 3.2/95.
- DOMÍNGUEZ, J.—*De la escuela católica a la escuela laica*. Granada, Hoac, 1978. 3.3/88.
- EMA.—*La Pedagogía moderna*. Barcelona, Ed. Noguer, 1978. 3.3/90.

- FERMOSO, P.—*Teoría de la Educación*. Madrid, Ed. Agulló, 1976. 3.1/55.
- FERNÁNDEZ CORTÉS, F.—*Escuela viva*. Madrid, Zero, 1978. 3.2/94.
- FREIRE, P.—*La desmitificación de la concientización*. Bogotá, América Latina, 1975. 3.2/84.
- FULLAT, O.—*Filosofías de la educación*. Barcelona, CEAC, 1978. 3.2/91.
- HALLAK, J.—*¿A quién beneficia la escuela?* Caracas, Monte Avila Ed., 1977. 3.2/92.
- HAYMAN, J. L.—*Investigación y educación*. Buenos Aires, Paidós, 1978. 3.4/10.
- HELMING, H.—*El sistema Montessori*. Barcelona, Miracle, 1970. 3.3/89.
- LABARCA, G. Y OTROS.—*La educación burguesa*. México, Nueva Imagen, 1977. 3.2/85.
- LÓPEZ QUINTAS, A.—*Estética de la creatividad*. Madrid, Cátedra, 1977. 3.3/86.
- MAYORGA, A.—*Comunidad educativa*. Salamanca, Anaya, 1977. 3.2/96.
- ROGERS, C.—*Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires, Paidós, 1975. 3.2/93.
- SEGEFJORD, B.—*Diario de Summerhill*. México, Ex-temporáneos, 1974. 3.3/84.
- TEDESCO Y OTROS.—*Ideología y educación*. Rep. Argentina, Axis, 1975. 3.2/88.
- TOLSTOY, L.—*La Escuela Yasnaia Poliana*. Barcelona, Calamus Scriptorius, 1978. 3.3/87.
- TOMASI, T.—*Ideología libertaria y educación*. Madrid, Campo abierto, 1978. 3.2/87.

#### 4. SOCIOLOGIA

- ALVAREZ, J. L.—*Investigación psicosocial sobre los profesores*. Madrid, Morava, 1977. 4.2/86.

- GASTON, E.—*Cuando mean las gallinas. Una aproximación a la sociología de la infancia*. Madrid, Ayuso, 1978. 4.3/74.
- GRAS, A.—*Sociología de la educación*. Madrid, Morava, 1976. 4.2/76.
- HUSEN, T.—*La sociedad educativa*. Salamanca, Anaya, 1978. 4.2/79.
- JIMÉNEZ, J. MOYA, C. Y OTROS.—*Teoría sociológica contemporánea*. Madrid, Tecnos, 1978. 4.1/68.
- LAZARSFELD Y OTROS.—*La comunicación de masas*. Buenos Aires, Centro Ed. América Latina, 1977. 4.3/79.
- LEDDA, G.—*Padre Padrone*. Barcelona, Grijalbo, 1978. 4.3/76.
- MARISCAL, J. G. DE.—*Intolerancia, Libertad y Amor*. Bilbao, Desclée de Brouwer, 1978. 4.3/78.
- MORRISH, I.—*Cambio e innovación en la enseñanza*. Salamanca, Anaya, 1978. 4.2/78.
- PEIRÓ, A.—*Los niños*. Barcelona, Dopesa, 1978. 4.3/77.
- RICHMOND, M.—*Caso social individual*. Buenos Aires, Hvmánitas, 1977. 4.3/75.
- SCHUTZ, A.—*El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Amortortu, 1974. 4.1/67.
- SNYDERS, G.—*Escuela, clase y lucha de clases*. Madrid, Comunicación. 1978. 4.2./77.

## 5. EDUCACION COMPARADA

- CONSEJO DE EUROPA.—*L' éducation en Europe. Guide des systemes scolaires*. Strasburgo, Conseil de la Coopération Culturelle, 1970. 5/84.
- FEINBERG, W. ROSEMONT, H.—*Trabajo, Tecnología y Educación*. Buenos Aires, Las Paralelas, 1976. 5/86.
- PHILLIPS, H. M.—*La educación básica: un desafío mundial*. Madrid, Santillana, 1977. 5/85.

## 6. PSICOLOGIA

- AI'LI CHIN, R.—*La psicología en China Popular*. Bogotá, Pluma, 1977. 6.1/2.29.
- ANTOLI, B.—*Análisis de una experiencia. En introducción a las ciencias de la educación*. Esplugas de Llobregat, Círculo Editor Universo, 1977. 6.3/2.39.
- ANZIEU, D.—*El grupo y el inconsciente*. Madrid, Biblioteca Nueva, 1978. 6.3/2.40.
- ARDOINO, J.—*Propos Actuels sur l'éducation*. París, Gauthier-villars, 1977. 6.5/1.44.
- ASHEN, B. POSER, E.—*Modificación de conducta en la infancia. Vol. II. Trastornos emocionales*. Barcelona, Fontanella, 1978. 6.1/4.77.
- BEE, H.—*El desarrollo del niño*. México, Harla, 1977. 6.2/1.115.
- BOZHOVICH, L. BLAGONADIEZHINA, L.—*Estudio de la motivación de la conducta de los niños y adolescentes*. Moscú, Progreso 1978. 6.5/3.44.
- BUTTON, L.—*Acción Tutorial con grupos*. Salamanca, Anaya, 1978. 6.4/317.
- CASANOVA, M. A.—*La sociometría: sus aplicaciones educativas*. Salamanca, Anaya, 1978. 6.4/318.
- CHRISTENSEN, A. L.—*El diagnóstico neuropsicológico de Luria*. Madrid, Pablo del Río. Ed., 1978. 6.1/3.40.
- DREVILLON, J.—*Psicología de grupos humanos*. Buenos Aires, Ed. Nueva Visión, 1978. 6.3/1.37.

- ELKIND, D.—*Niños y adolescentes. Ensayos interpretativos sobre Jean Piaget*. Barcelona, Oikos-Tau, S. A. 1978. 6.1/5.87.
- FLANDERS, N.—*Análisis de la interacción didáctica*. Salamanca, Anaya, 1977. 6.5/2.49.
- FLETCHER, P.—*Trastornos emocionales*. Barcelona, Herder, 1978. 6.1/6.52.
- FONT, J.—*Test de la familia*. Barcelona, Oikos-Tau, 1978. 6.4/315.
- FOWLER D. BROOKS.—*Psicología de la adolescencia*. Buenos Aires, Kapelusz, 1969. 6.2/3.29.
- GIL RODRÍGUEZ, P.—*La relación maestro-alumno*.—Madrid, Edica, 1978. 6.5/1.42.
- GINSBURG, H. OPPER, S.—*Piaget y la teoría del desarrollo intelectual*. Madrid, Ed. del Castillo, 1977. 6.2/27.
- GÓMEZ RUEDA, L. VACCHIANO, M.—*Psicología educativa*. Madrid, Paraninfo, 1978. 6.1/1.116.
- HALLER, V.—*Psicología general*. México, Harla, 1974. 6.1/1.117.
- ILLINGWORTH, R. S.—*Développement psychomoteur de l'enfant*. París, Masson, 1978. 6.2/1.114.
- IRVIN, D.—*Barreras emocionales contra el aprendizaje*. México, Diana, 1976. 6.5/1.43.
- KAES, R.—*El aparato psíquico grupal*. Barcelona, Granica, 1977. 6.3/3.35.
- KLOCK, A.—*La personalización en el niño*. Barcelona, Herder, 1978. 6.2/1.116.
- LIEURY, A.—*La memoria*. Barcelona, Herder, 1978. 6.1/5.88.
- LINDZEY, G. HALL, C. THOMPSON, R.—*Psicología. Guía de estudio*. Barcelona, Omega, 1978. 6.1-1.115.
- LÓPEZ QUINTAS, A.—*Estética de la creatividad*. Madrid, Cátedra, 1977. 6.2/2.17.
- NEILL, A. S.—*Corazones, no sólo cabezas en la escuela*. México, Ed. Regis, 1975. 6.5/3.45.
- PIAGET, J.—*La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid, Siglo XXI, 1978. 6.1/7.57.
- Psycho-sociologie d'une commune rurale*. París, ESF, 1976. 6.3/3.34.
- RAUSCH, N. BOIZOU, M.—*Le Roschach en clinique infantile*. París, Dunod, 1977. 6.4/314.
- RICHARDSON, E.—*El entorno del aprendizaje*. Salamanca, Anaya, 1978. 6.5/2.50.
- REPETTO, E.—*La personalización en la relación orientadora*. Valladolid, Miñón, 1977. 6.4/316.
- THINES, G.—*Fenomenología y ciencia de la conducta*. Madrid, Pirámide, 1977. 6.1/4.78.
- THOMPSON, R.—*Introducción a la psicología fisiológica*. México, Harla, 1977. 6.1/3.41.

## 7. DIDACTICA GENERAL

- GAGNE, R.—*Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. México, Diana, 1975. 7.3/147.
- FERRANDEZ, A.—*La enseñanza individualizada*. Barcelona, CEAC, 1978. 7.3/148.
- FISCHER, R.—*Enseñanza individualizada para el aprendizaje de la ortografía*. Buenos Aires, Kapelusz, 1977. 7.3/149.
- WITT, P.—*Programación y tecnología educativa*. Salamanca, Anaya, 1978. 7.3/150.
- BERTONI, D.—*Historia de la Didáctica*. Barcelona, Avance, 1978. 7.3/151.

- WORELL, J. NELSON, C. M.—*Tratamiento de las dificultades educativas. Estudio de casos*. Salamanca, Anaya, 1978. 7.3/152.
- HALLAHAN, D. KAUFFMAN, J.—*Las dificultades en el aprendizaje*. Salamanca, Anaya, 1978. 7.3/153.
- LANDSBERE, G.—*Los tests de instrucción*. Barcelona, Oikos-Tau, 1978. 7.4/77.
- GREEN, J.—*Las pruebas ideadas por el maestro*. Buenos Aires, Kapelusz, 1977. 7.4/78.
- THYNE, J.—*Principios y técnicas de examen*. Salamanca, Anaya, 1978. 7.4/79.
- SAMPASCUAL, G.—*Las pruebas objetivas. Un procedimiento para evaluar el rendimiento escolar*. Salamanca, Anaya, 1978. 7.4/80.
- JOHNSON, M. C.—*Utilización didáctica del ordenador electrónico*. Salamanca, Anaya, 1978. 7.5-76.
- 8. ORGANIZACION DE CENTROS**
- MOUSTAKAS, C.—*Autorealización del profesor a través de la enseñanza*. Madrid, Narcea, 1978. 8.2/42.
- VIGETTI, A.—*Investigación en servicio social*. Buenos Aires, Humanitas, 1977. 8.3/139.
- GRAZZIOSI, L.—*Códigos de ética del servicio social*. Buenos Aires, Humanitas, 1977. 8.3/140.
- MONTALDO, E.—*Psicología y servicio social*. Buenos Aires, Humanitas, 1977. 8.3/141.
- SCOTT, W. MITCHELL, T.—*Sociología de la organización*. Buenos Aires, El Ateneo, 1978. 8.3/142.
- MARTINI DE ESPECHE, H.—*Supervisión en desarrollo de comunidad*. Buenos Aires, Humanitas, 1977. 8.4/20.
- 9. AREA FILOLOGICA**
- ALONSO MONTERO, X. y OTROS.—*El año literario español 1977*. Madrid, Castalia, 1977. 9.1/203.
- SPITZ, R.—*No y sí. Sobre la génesis de la comunicación humana*. Buenos Aires, Paidós, 1977. 9.1-204.
- BAUCOM, K.—*Los «ABC» de la alfabetización: Lecciones de la lingüística*. Madrid, Magisterio Español, 1978. 9.1/205.
- CERDÁ, H.—*Literatura infantil y clases sociales*. Madrid, Akal, 1978. 9.1/206.
- BANNATYNE.—*La lectura un proceso auditivo-visual*. Buenos Aires, Ed. Médica Panamericana, 1978. 9.1/207.
- OSSANNA, N.—*La lengua oral*. Buenos Aires, Kapelusz, 1977. 9.1/208.
- GARCÍA HOZ, V.—*El vocabulario general de orientación científica y sus estratos*. Madrid, C.S.I.C., 1976. 9.1/209.
- DÍEZ, M. y OTROS.—*Las lenguas de España*. Madrid, M.E.C., 1977. 9.1/210.
- ZITARA, M. E. GREGORICH, L.—*Organización de la biblioteca*. Buenos Aires, C. Ed. América Latina, 1976. 9.1/211.
- BELLO, A.—*Gramática de la lengua castellana*. Madrid, EDAF, 1978. 9.1/212.
- PÉREZ MARINA, J.—*La lectura y escritura en la educación especial*. (4 cuadernillos). Madrid, C.E.P.E., 1978. 9.1/213, 214, 215, 216, 217.
- CARRIÓN, M. y OTROS.—*Catálogo crítico de libros para niños 1973-75*. Madrid, M.E.C., 1977. 9.1-218.
- SENSAT, R.—*Vocabulario básico infantil*. Barcelona, Biblograf, 1978. 9.1/219.
- MATA, M. CORMAND, J. M.—*Cuadernos de fonología castellana para la lectura y la escritura*. Barcelona, Biblograf, 1977. 9.1/220.
- I.C.E.—*II Simposio Nacional. La enseñanza del Latín y el Griego en el BUP-COU*. Oviedo, I.C.E., 1978. 9.2/37.
- MATHEWS, D.—*The physiological basis of physical education and athletics*. Philadelphia, Saunders company, 1976. 9.3/191.
- M.E.C.—*Didáctica de la lengua Inglesa en E.G.B. (I)*. Madrid, M.E.C., 1977. 9.3/193.
- REBOULLET, A. y OTROS.—*Méthode Orange*. París, Hachette, 1978. 9.3/194.
- BERTRAND, J.—*Les accords parfaits*. París, Nathan, 1978. 9.3/195.
- I.C.E.—*La programación y evaluación continua en Francés E.G.B. 6.º nivel*. Valencia, Universidad, 1978. 9.3/196, 197.
- 10. AREA MATEMATICA**
- PIAGET, J. y OTROS.—*La enseñanza de las matemáticas modernas*. Madrid, Alianza Ed., 1978. 10-134.
- M.E.C.—*La matemática en la educación preescolar, y en 1.º y 2.º de E.G.B.* Madrid, M.E.C., 1977. 10/135.
- 11. AREA DE CIENCIAS NATURALES**
- HERNÁNDEZ, A.—*Experiencias de interdisciplinariedad. Las ciencias naturales en el bachillerato*. Madrid, Narcea, 1978. 11/282.
- MAIZTEGUI, A.—*El umbral de la relatividad*. Buenos Aires, Kapelusz, 1977. 11/283.
- ZARUR, P.—*Experiencias con animales pequeños*. Buenos Aires, Kapelusz, 1977. 11/284.
- UNESCO.—*Nuevo manual de la Unesco para la enseñanza de las ciencias*. Buenos Aires, Ed. Sudamericana, 1975. 11/285.
- KING, A.—*La situación de nuestro planeta*. Madrid, Taurus, 1978. 11/286.
- M.E.C.—*La enseñanza de las ciencias y sus relaciones interdisciplinarias en la 2.ª etapa de E.G.B.* Madrid, M.E.C., 1977. 11/287.
- 12. AREA DE CIENCIAS SOCIALES**
- GRUPO GERMANIA-75.—*Historia. Fascículo 1.º*. Valencia, ICE, 1977. 12/113.
- GRUPO GERMANIA-75.—*Historia. Fascículo 2.º*. Valencia, ICE, 1977. 12/114.
- SASTRE, V.—*Las ciencias sociales en España*. Madrid, Cáritas Española, 1976. 12/115.
- 12.1. Política y Administración Educativa**
- FRANCOIS, L.—*El derecho a la educación*. París, UNESCO, 1969. 12.1/74.
- LEGUINA, J.—*Gasto público e incumplimiento de contratos de obras educativas*. Madrid, Universidad Complutense, 1978. 12.1/75.
- MEDINA, R.—*Organización de la administración educativa española*. Salamanca, Anaya, 1977. 12.1/76.

#### 14. EXPRESION PLASTICA Y PRETECNOLOGICA

- ONATIVIA.-*Percepción y creatividad*. Buenos Aires, Humanitas, 1977. 14/59.
- READ, H.-*Educación por el arte*. Buenos Aires, Paidós, 1977. 14/60.
- ANATE.-*Retazos y molas*. Buenos Aires, C. Ed. América Latina, 1976. 14/61.
- WALOSCHEK, L.-*Tapices sin telar*. Buenos Aires, C. Ed. América latina, 1976. 14/62.
- VILLEGAS, F.-*Confección de Maquetas*. Buenos Aires, C. Ed. de América Latina, 1976. 14/63.
- COMPERADORES, J. C.-*Collages, relieves y estructuras*. Buenos Aires, C. Ed. América Latina, 1976. 14/64.
- MESZAROS; E. BENITEZ, L.-*Clavos, alambres y fibras*. Buenos Aires, C. Ed. América Latina, 1976. 14/65.
- ARCALA, I.-*Jardinería*. Buenos Aires, América Latina, 1976. 14/66.
- BISQUERT, A.-*Las artes plásticas en la escuela*. Madrid, M.E.C. 1978. 14/67.
- M.E.C.-*Area de expresión plástica*. Madrid, M.E.C., 1977. 14/68.

#### 15. EXPRESION DINAMICA Y EDUCACION FISICA

- STAMBAK, M.-*Tono y psicomotricidad*. Madrid, Pablo del Río Ed., 1978. 15/112.
- LEQUEUX, P.-*El niño creador de espectáculo*. Buenos Aires, Kapelusz, 1977. 15/113.
- BERGE, Y.-*Vivir tu cuerpo*. Madrid, Narcea, 1977. 15/114.
- CORLAT, L.-*Maduración psicomotriz en el primer año del niño*. Buenos Aires, Hemisur, 1974. 15-115.
- SCHEFLEN, A.-*El lenguaje del cuerpo y el orden social*. México, Diana, 1976. 15/116.
- DASTE, C. Y OTROS.-*El niño, el teatro y la escuela*. Madrid, Villalar, 1978. 15/117.
- MARTICORENA, J.-*Organización del campamento*. Buenos Aires, C. Ed. América Latina, 1976. 118.
- M.E.C.-*Area de expresión dinámica: educación psicomotriz*. Madrid, 1977. 15/119.
- ABERNETHY, K. Y OTROS.-*Saltar y Brincar*. Buenos Aires, Panamericana, 1978. 15/120.
- SLADE, P.-*Expresión dramática infantil*. Madrid, Santillana, 1978. 15/121.

#### 16. EDUCACION MUSICAL

- PATIÑO, G.-*Introducción al canto coral*. Buenos Aires, Guadalupe, 1968. 16/52.
- BAREILLES, O.-*El folklore musical en la escuela*. Buenos Aires, Kapelusz, 1977. 16/53.

#### 17. SECCIONES MONOGRAFICAS

- LITTON, G.-*Bibliotecas infantiles*. Buenos Aires, Bowker Ed., 1973. 17.2/91.
- MARTÍNEZ DE SOUSA, J.-*Diccionario internacional de siglas*. Madrid, Pirámide, 1978. 17.2/92.
- KAMPMULLER, O.-*Cómo obtener éxito en el estudio*. Buenos Aires, Kapelusz, 1977. 17.2/93.

- HARDYCK, C. Y OTROS.-*Investigación en ciencias sociales*. México Iteramericana, 1977. 17.3/121.
- ARNAU, J.-*Métodos de investigación en las ciencias humanas*. Barcelona, Omega, 1978. 17.3/122.
- AMAT, N.-*Técnicas documentales y fuentes de información*. Barcelona, Bibliograf, 1978. 17.3/123.
- GONZALVO, G.-*Diccionario de metodología estadística*. Madrid, Morata, 1978. 17.3/124.
- MARTÍNEZ LÓPEZ, P. NÚÑEZ, J.-*Psicomotricidad y educación preescolar*. Madrid, Nuestra Cultura, 1978. 17.4/77.
- ALMY, M.-*La tarea del educador preescolar*. Buenos Aires, Marymar, 1977. 17.4/78.
- GARCÍA MANZANO Y OTROS.-*Biología, Psicología y Sociología del niño en edad preescolar*. Barcelona, CEAC, 1978. 17.4/79.
- GERMANI, C. Y COLABORADORES.-*Teoría y práctica de la educación preescolar*. Buenos Aires, Ed. Universitaria, 1977. 17.4/80.
- FREDERICKSEN, H. MULLIGAN, R.-*El niño y su bienestar*. México, Continental, 1976. 17.5/287.
- MARTÍNEZ DE LA PRESA, M. RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, R.-*Técnicas básicas de maduración*. Burgos, Santiago Rodríguez, 1977. 17.5/288.
- ORTEGA, J.-*Delincuencia, reformatorio y educación liberadora*. Madrid, Zero, 1978. 17.5/289.
- ABELLA, L.-*Síndromes de parálisis cerebral*. Buenos Aires. Ed. Médica panamericana, 1978. 17.5/290.
- CIBERIA, J. B.-*Rehabilitación del parapléjico*. Buenos Aires, Ed. Universitaria, 1976. 17.5/291.
- ROSEN, J. N.-*Psiquiatría psicoanalítica directa*. Madrid, Biblioteca Nueva, 1978. 17.5/292.
- DINVILLE, C.-*Les troubles de la voix et leur rééducation*. París, Masson, 1978. 17.5/293.
- PIALOUX, P. Y OTROS.-*Manual de logopedia*. Barcelona, Toray-Masson, 1978. 17.5/294.
- STENGEL, I.-*Los problemas de lenguaje en el niño*. Barcelona, Fontanella, 1978. 17.5/295.
- GONZÁLEZ MAS, R.-*Adiestramiento y maduración mental*. Barcelona, Ed. Científico-Médica, 1978. 17.5/296.
- HUERTAS, J. Y OTROS.-*Los hijos de la calle*. Barcelona, Bruguera, 1978. 17.5/297.
- OLIVEROS.-*Realización personal en el trabajo*. Pamplona, EUNSA, 1978. 17.6/46.
- I.C.E., U.P.B.-*Formación Profesional y Sistema Productivo. Puntos de vista para un debate*. Barcelona, I.C.E., 1978. 17.6/47.
- MAKARENKO, A.-*La educación infantil*. Madrid, Nuestra Cultura, 1978. 17.7/114.
- SPOCK, B.-*Tu hijo en tiempos difíciles*. Buenos Aires, Granica Ed., 1974. 17.7/115.
- ACKERMAN, N. Y OTROS.-*Grupo Terapia de la familia*. Buenos Aires, Paidós, 1976. 17.7/116.
- MASSANES, N.-*Creer en España*. Barcelona, Argós Vergara, 1978. 17.7/117.
- DRAGUNSKY, L.-*El mito del sexo*. Colombia, Ed. Pluma, 1977. 17.8/50.
- COSTA, R. CORRELL, M. GENE, A.-*La vida comienza*. Barcelona, Avance, 1978. 17.8/51.
- RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, E.-*Tiempo libre y actividades extraescolares*. Salamanca, Anaya, 1978. 17.9/32.
- ICEUM.-*Memoria ICEUM, 76-77*. Madrid, ICEUM, 1977. 17.10/110.
- I.C.E.-*Memoria de actividades (Curso 76-77)*. Salamanca, ICE, 1977. 17.10/111.

- I.C.E.—*Memoria de actividades. Años 1976-77*. Madrid, Universidad Politécnica, 1978. 17.10/112.
- I.C.E., U.P.B.—*Situación de la Formación Profesional en el municipio de Barcelona*. Barcelona, I.C.E., 1978. 17.10/113.
- I.C.E.—*Memoria. Curso 1976-77*. Málaga, Universidad, 1978. 17.10/114.
- Educación para la salud*. Buenos Aires, Kapelusz, 1976. 17.11/24.
- I.C.E.—*Bilingüismo y biculturalismo*. Barcelona, CEAC, 1978. 17.12/150.
- STGUAN, M.—*Educación y pluralidad de lenguas*. Barcelona, Universidad, 1978. 17.12/151.
- GONZÁLEZ CORUGEDO, R.—*Sociología de Asturias*. Salinas, Ayalga, 1977. 17.12/149.
- PUJOL, J. FONS, J. L.—*Los métodos en la enseñanza universitaria*. Pamplona, EUNSA, 1978. 17.13-13.
- CARRIER, H.—*Misión futura de la universidad*. Buenos Aires, El Ateneo, 1977. 17.13/14.
- MIGUEL, J. de.—*Anatomía de una universidad*. Barcelona, DOPESA, 1978. 17.13/15.
- MIGUEL, A. de.—*Diagnóstico de la universidad*. Madrid, Guadarrama, 1973. 17.13/16.

---

## RECENSIONES

---

FITZHUGH DODSON.—**«Tout se joue avant six ans»**. Editions Robert Laffont. París, 1972, 430 págs.

Fitzhugh Dodson, profesor de la Universidad de Yale (California), ha abierto con su apoyo una Pre-escuela, donde viene aplicando sus teorías sobre sentido y significado de la infancia; equilibrio entre el saber científico acerca del niño y el amor y comprensión de su significado. Actitud ésta la única capaz de potenciar y dar vigencia a los conocimientos, ya que, de otro modo, todo saber sería estéril.

El «Dodson» dirigido a los padres tiene, así mismo, especial interés para los educadores y ha prendido fuerte en los Estados Unidos. Ello, después de los años de reiterada vigencia del «Spock» en el que la excesiva permisividad se hizo motivo de atracción, primero por parte de las familias y más tarde de sólida crítica; ha demandado después, el propio «Spock», una educación más severa. «Dodson» busca el equilibrio entre el amor y el orden; entre la libertad de expresión de los sentimientos del niño y el deber de controlar sus acciones.

Dedica un primer capítulo a las madres y a sus sentimientos y los restantes a Primera infancia, Primeros pasos, La 1.<sup>a</sup> adolescencia y la Edad Preescolar. El «concepto de sí mismo» del niño es idea motriz, del libro y así se considera, ya, desde los primeros capítulos.

En la 1.<sup>a</sup> infancia, confianza contra desconfianza. Estimulación sensorial e intelectual. Y, siempre, una experiencia de contacto afectivo profundo, base de ulteriores relaciones sociales satisfactorias; punto fundamental de la toma de conciencia del «sí mismo». No olvidemos que es el primer año de la vida, tan bien estudiado por Spitz en cuanto a las graves consecuencias de la carencia afectiva.

Los primeros pasos, estadio de desenvolvimiento enfocado, muy acertadamente, desde la exploración del niño que amplía su horizonte con la marcha. Hay que dar al niño, entre 1 y 2 años, las mayores oportunidades en este sentido

para que pueda después abordar en óptimas condiciones, el estadio siguiente.

La primera adolescencia, denominada así, por lo que tiene de transición que recuerda la verdadera adolescencia. Un primer cometido será el de ayudar al niño a imponer los límites razonables a su acción. Dodson deja claro el criterio de que es a la acción y no a los sentimientos donde hay que ayudar al niño a poner barreras. Muchos juegos a esta edad; con la materia amorfa (agua, arena, pasta de modelar); la muñeca lavable, grandes tacos para construir; triciclo para pedalear. Juegos, en fin, en que prevalezca la experiencia de la acción. Como la cualidad más destacable es la dinámica de su personalidad; respeto a esa dinámica vital y reglas flexibles de adaptación a ese dinamismo.

La edad pre-escolar. A los 3 años el equilibrio con el entorno está asegurado; «edad de oro» de gusto y de complacencia. Los 4 años en que vuelven los signos de tensión; permanente cambio de ritmo y de propósitos. Un buen recurso de juego simbólico: la dramatización, el juego escénico, las marionetas. Los cinco años, además de equilibrio, tienen un proyecto sobre lo que va hacer y lo ama. Expresa bien Dodson, los muchos recursos de una edad en que se da, al tiempo, independencia, sociabilidad, simpatía y seguridad.

Considera las necesidades biológicas, de identificación de sexo, idilios familiares, etc., haciendo compatibles los valores científicos con la claridad y sencillez.

Merece especial referencia la importancia e insistencia del autor acerca de la estimulación intelectual: «Con estimulaciones adecuadas desenvolverá sus aptitudes y su estado de espíritu esencial que conservará el resto de su vida». ¿Cómo garantizar al niño preescolar el máximo estímulo intelectual?; «una de las formas más seguras es asistiendo a una buena escuela ma-

terral hacia los 3 años». Establece la evidente distinción entre guardería en la cual, la mayor parte de las veces, se cometen graves errores psicológicos y la Escuela Maternal Guardería, lugar donde se guarda, entonces, a los niños mientras la madre trabaja. Las escuelas Maternas o Preparatorias, no acogen, generalmente, a niños menores de 3 años y deben ser evaluados en función de 3 aspectos: *los maestros, el equipamiento y el programa*.

En orden al aprendizaje, hace una llamada permanente al hecho de que el niño retiene mucho mejor lo que él descubre que lo que se le da suministrado por padres o maestros; en consecuencia, el pensamiento debe desenvolverse a partir de experiencias concretas y en formas de organización de su próximo entorno, ya que el

mundo sensible es la base del pensamiento. Fijar límites y reglas sensatas a las acciones de los niños para que ellos puedan establecer un control (cuestión en que insiste Dodson), nos parece una forma de autodisciplina y de toma de conciencia de gran valor. La experiencia grata en el aprendizaje como forma motivadora de nuevos aprendizajes, es otra norma pedagógica muy positiva.

En consecuencia la educación es, en estos años, una tarea delicada, cuidadosa y difícil, porque la personalidad de cada niño es única e irrepetible y está pujante en el fondo de sí mismo, en trance de revelarse; que se revele y cómo se revele es una cuestión esencial que se juega antes de los seis años.

M.<sup>a</sup> ASUNCION PRIETO

**JUAN MANUEL MORENO, G.—«Organización de Centros de Enseñanza».** Editorial Luis Vives. Zaragoza. 1978. 422 páginas.

El presente Manual está dirigido, como confiesa el autor en el breve prólogo que le precede, a docentes y discentes que tienen como proyecto vocacional dedicar su vida a la enseñanza.

La meta que ofrece en sus páginas es un conjunto de orientaciones prácticas que tienden a facilitar la resolución de los problemas de organización y gestión de la enseñanza en las instituciones educativas, asegurando, frente a las diversas concepciones educativas de la escuela, el carácter neutral de las exposiciones.

Doce son los grandes Capítulos en que se estructura el libro, que abarcan todos los contenidos referentes a la organización escolar: teoría de la escuela y sistema escolar, profesorado, «currículum», los contenidos de la enseñanza, ideario y proyecto educativo de los centros docentes, participación en la gestión de la enseñanza, agrupamiento de estudiantes, sistema de unidades en los cursos de estudio, evaluación general: de alumnos, de profesores y de centros, etc.

Cada uno de estos amplios Capítulos se distribuye a su vez en diferentes apartados, que analizan pormenorizadamente los distintos puntos en que subdivide su contenido, lo que contribuye a la claridad expositiva y a la mejor fijación y asimilación de la materia expuesta.

Así mismo se cierra cada Capítulo con una selección esmerada de la bibliografía especializada, tanto española como extranjera, particularmente la correspondiente a los últimos años, que orienta al estudioso de estas materias en la búsqueda de las fuentes que le permitan la profunda asimilación del tema tratado.

Con relativa frecuencia aparecen a través de las páginas del Manual Cuadros sinópticos que sintetizan los contenidos y ofrecen una visión panorámica de los mismos, fácil de captar y de retener por el lector.

Otras veces nos brinda la gráfica de un Organigrama, como el referente a los Organos de Gobierno de los Centros, que desmenuza después el autor en un amplio comentario sobre las funciones que corresponden a cada uno de ellos.

De suma actualidad nos parece el tema de la participación en la organización y gestión de la enseñanza. En una clara sinopsis aparecen los cinco cogestores: poder fundacional, entorno social, profesores, padres de alumnos y alumnos, enmarcados en la posición de cada uno de ellos en el Centro docente, con los posibles frenos-obstáculos en el desarrollo de su respectiva gestión.

Lo mismo podría repetirse de otros Cuadros-resúmenes que aclaran los múltiples conceptos relativos a la «Organización interna de los Centros de Enseñanza» (pág. 271); al Enunciado de las «Tareas de un Departamento docente» (pág. 285); a las cuatro formas en que la unidad didáctica puede desarrollar sus objetivos y actividades: Gran Grupo, Grupos coloquiales, Equipos de trabajo y Estudio independiente (pág. 293); a la «programación para un equipo de cuatro profesores (dos de Ciencias y dos de Letras)» en las actividades propias de la 2.<sup>a</sup> etapa de E.G.B. (pág. 304).

Se cierra el Capítulo XII relativo a la Evaluación con unos Modelos de escalas de evaluación del rendimiento docente de profesores, reproducidos de los empleados en el Colegio de San José, de California, que nos parecen exhaustivos y graduados, acompañados de un Cuestionario propuesto al alumno para que él mismo evalúe la enseñanza recibida, otro dedicado a Inspectores o visitantes con la misma finalidad y otros, finalmente, para evaluar los materiales y procedimientos de enseñanza, los textos escolares y programas que los desarrollan, hasta llegar a la evaluación de los mismos centros de enseñanza

en sus diversas facetas estructurales, organizativas y laborales.

En suma: un Manual dentro de la Colección de Profesores-TPC-FI, que ha de resultar altamente positivo en la renovación de la organización de Centros y de la gestión de los mismos, lo

que influirá decisivamente en la mejora de la calidad de la enseñanza, objetivo final a que todos los educadores y educandos debemos aspirar.

T. RECIO

**JUAN LUIS VIVES. Epistolario.**—Edición preparada por José Jiménez Delgado. Editora Nacional. Biblioteca de la Literatura y el Pensamiento hispánicos. Madrid. 1978.

El volumen que vamos a presentar a nuestros lectores hace el n.º 37 de los publicados en esta colección. Consta de 661 páginas, de las que un centenar corresponde a la Introducción, preparada por el eminente latinista P. José Jiménez Delgado.

Nuestro estudio se referirá fundamentalmente a ésta, dividida en tres apartados: Vida, Obras y Epistolario.

Debemos adelantar que las tres cuartas partes de la Introducción, aproximadamente, están dedicadas a la biografía de Vives, cuyos datos se cotejan con frecuencia con las mejores aportaciones de los estudiosos de todas las épocas, particularmente de la moderna, para concluir, sin embargo, que «el insigne humanista está desgraciadamente casi olvidado».

Las Obras, simplemente enumeradas por orden cronológico de su publicación, suman 51, descontando el Epistolario, que será objeto de un estudio particular a continuación.

Hubiera sido interesante ofrecer al lector una clasificación de todas las obras de Vives, siguiendo la que en su tiempo presentó su biógrafo. A. J. Naméche, en su trabajo «Memoire sur la vie et les écrits de Jean-Louis Vives» (Bruseles, 1840-41).

El «Corpus» de todas ellas aparece en diversas colecciones, de las que la más reciente es la preparada por el gran humanista mallorquín, Lorenzo Riber, en Madrid, 1947, M. Aguilar, editor.

A continuación se relacionan los títulos de los estudios publicados sobre la obra de Vives por diversos especialistas en la materia extranjeros y españoles, que nos demuestran la importancia que conceden a la diversa temática vivista.

El último apartado y al que propiamente hace referencia la obra que presentamos es el referente al «Epistolario».

El autor distingue claramente dos épocas. La 1.ª corresponde al tiempo precedente a su propia investigación. La 2.ª, al momento actual, como consecuencia de su labor investigadora.

El número de cartas conocido en la primera época asciende a 116, cuya diversa publicación detalla ordenadamente el P. Jiménez.

No obstante le parece al autor, en comparación con el rico epistolario de otros eminentes humanistas europeos (Erasmus, Budé, Lipsio,

etc.), francamente exiguo el número de cartas de Vives conservadas.

Sugiere, por lo tanto, varias razones que pueden explicar el reducido número de cartas conocidas. Son tres los motivos:

1.—La modestia y recato del propio Vives.

2.—La muerte prematura de Vives.

3.—El poco cuidado del humanista en guardar el borrador o copia de sus cartas.

Este tercer motivo lo analiza posteriormente bajo un epígrafe distinto: «La falta de una investigación sistemática».

Sin embargo, al hacer el P. Jiménez el inventario del epistolario vivista en el momento actual, simultáneo con el fruto de su investigación, nos sorprende la falta de coincidencia de cifras entre la 1.ª y la 2.ª época. Ahora, en 1978, al entregar a la imprenta el volumen del Epistolario, el número de cartas es de 195, frente a las 109 que dice conocía al comienzo de su investigación, por lo que da como cartas nuevas el número de 86, lo que ofrece una diferencia de siete cartas respecto de las 116 que apuntó como pertenecientes a la primera época. (Vid. pág. 86).

Notamos también que al presentar las cartas distribuidas en diferentes grupos, 11 en total, entre las que se incluyen las dirigidas a Vives o que tratan sobre él, escritas por otros personajes de la época, el número total de cartas asciende a 215.

Tal vez estas diferencias numéricas tengan su sencilla explicación, no suficientemente aclarada, al menos para nosotros, en la Introducción que comentamos.

Sigue a continuación una enumeración de las cartas nuevas que, a juicio del publicista, ofrecen mayor interés.

Las novedades más acusadas de este Epistolario nuevo las concreta su autor en las siguientes aportaciones: Número de cartas publicadas (195), orden de presentación, atención puesta a la traducción del latín al español, cronología detallada de las cartas, factor que se sigue en la publicación y, finalmente, distribución del contenido de las cartas en párrafos numerados, que facilitan notablemente la consulta del original.

Expresamente anota el P. Jiménez que no ha sido su propósito el estudio del estilo del original

latino de las cartas, lo que hubiera conllevado la edición bilingüe del Epistolario, así como tampoco el análisis de las ideas vivistas y de los acontecimientos históricos que subyacen en el contenido de las cartas.

Ciertamente estos trabajos, sólo fragmentariamente estudiados hasta ahora, merecerían la atención de los investigadores futuros. Sólo de esta manera podríamos conocer más profundamente la aportación de la ideología de Vives a

tantos campos del pensamiento humano, especialmente a los que más nos conciernen a nosotros, como son el de la pedagogía, la didáctica y la filosofía.

Esperamos también con el mismo editor que el Epistolario de Vives pueda todavía completarse en el futuro con el hallazgo de nuevas e interesantes cartas.

T.RECIO

**ESCOLANO Y OTROS: «Epistemología y Educación».** Salamanca. Sígueme, 1978, 174 pp.

La obra que comentamos es un compendio que recoge ponencias y comunicaciones presentadas en un Seminario sobre «Problemas Epistemológicos de las Ciencias de la Educación», organizado por el departamento de esta disciplina de la Facultad de Letras de la Universidad de Salamanca.

El objetivo específico del Seminario era someter a la reflexión colectiva algunos problemas conceptuales, metodológicos y académicos que tienen hoy planteados las Ciencias de la Educación en el ámbito de la investigación y enseñanza universitarias, intentando, al mismo tiempo, atraer hacia estos trabajos a otros especialistas en Ciencias Humanas y Sociales con el fin de mantener con ellos un intercambio interdisciplinar, sin duda positivo para todos. Finalmente se intenta construir un cauce permanente de interés y reflexión sobre la problemática epistemológica de las Ciencias Humanas y Sociales y en particular sobre las Ciencias de la Educación.

El contenido de la obra tiene sentido en el contexto descrito. Y así después de un planteamiento general del tema en una primera ponencia —*Reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos en el campo de las Ciencias de la*

*Educación*—, se abre paso hacia otros enfoques o estatutos epistemológicos configurados a partir de aportaciones de otras ciencias, como la lingüística, y de sistemas de categorización, como la teoría de modelos.

Las dos ponencias restantes pretenden un mayor ajuste a la realidad centrandó su atención en el análisis de las relaciones entre investigación y praxis, entre ideología y normativa aplicada a un marco social concreto.

Completan la publicación cuatro comunicaciones en torno a los temas descritos, aunque dos de ellas tienen un carácter específico, y una selección bibliográfica de textos sobre tema objeto de estudio.

La obra es importante no sólo por la temática y calidad de las colaboraciones que ofrece, sino también porque constituye la muestra de un trabajo que se prodiga poco en nuestro país y que sin duda constituye un cauce de enorme interés para la renovación científica. Esperamos que estos encuentros continúen y se consoliden estos cauces de reflexión interdisciplinar.

MARIO DE MIGUEL DIAZ

**ACTAS DEL I SEMINARIO DE HISTORIA DE LA FILOSOFIA ESPAÑOLA (Teoría-Docencia-Investigación),** Ediciones Universidad de Salamanca, Departamento de Historia de la Filosofía y de la Ciencia e Instituto de Ciencias de la Educación, 1978, 317 págs.

Digna de aplauso y de encomio considero esta iniciativa del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca y del Departamento de Historia de la Filosofía y de la Ciencia. Publicar las actas de este Seminario significa difundir, dejar constancia de problemas y aportaciones que, de otro modo, quedarían limitadas al reducido círculo de los participantes. Es redimir del tiempo y del espacio trabajos, logros que pueden servir de orientación, de ayuda, de estímulo. Uno, que ha visto cómo el fruto de muchos esfuerzos ha terminado con frecuencia en el estrecho marco de un pequeño grupo y de un elemental recinto, no puede por menos de congratularse y felicitar a quienes han sabido

realizar tareas que duran, que se expanden y quedan.

Las comunicaciones y Ponencias aquí presentadas pueden agruparse en tres campos: 1) Cuestiones referentes a la posibilidad y fundamentación de una «Historia de la Filosofía española». 2) Papel de la Filosofía en el Bachillerato. 3) Tratamiento de aspectos históricos concretos.

Lo que se debate en el primer apartado es la justificación epistemológica de una Historia de la Filosofía española. Los argumentos en pro y en contra son los clásicos en este tipo de problemas. La postura defendida se aparta de la exaltación nacionalista, del «carácter nacional», o de

la idiosincrasia como condicionantes filosóficos, para recurrir a categorías como la de «personalidad básica» (influencia de Kardiner), o «sociedad española»). También se formula la simple delimitación geográfica y lingüística como requisitos suficientes de acotamiento. Quizá hubiese sido pertinente el haber señalado el sentido externo de esta clasificación —lo sugiero a los ponentes: Abellán, Cruz Hernández y Pintor-Ramos— frente a otras que pudieran considerarse como internas: Racionalismo, Idealismo, Materialismo... Y dado este aspecto externo de la clasificación bastaría indicar la validez operativa del mismo para admitirlo. En este sentido tiene suficiente relevancia una ordenación de tal índole. La Historia de la Filosofía española es una realidad fáctica al lado de otras Historias de la Filosofía como puedan ser la rusa, alemana, francesa, etc.

En cuanto al papel de la filosofía en el Bachillerato, son muchos los puntos de vista que se podían haber adoptado. Heredia Soriano se decidió por «el estudio de la legislación filosófica española de Enseñanza Media durante la época de Franco». Y los datos recogidos son determinantes de una época y de una forma de poder. Los documentos aportados son abundantes y precisos. «La filosofía en el Bachillerato franquista y, en general, la filosofía oficial del Estado

español de 1936 a 1975, ha ido pasando del tomismo más rígido y dogmático a una filosofía de base cristiana y personalista; y esto, al compás de circunstancias políticas, económicas y religiosas. ¿Quién ha movido a quién? Es evidente que la filosofía oficial ha sido empujada de uno al otro extremo por algo que no es ella; lo económico, lo político, lo religioso. Pero esto —lo económico, lo político, lo religioso— ha evolucionado también gracias a que ha podido ser expresado en una filosofía» (p. 118).

El tercer grupo de aportaciones es bastante disperso. Va desde un «panorama de la vida filosófica en España, hoy», a comunicaciones sobre Antonio Núñez Corral, la enseñanza de la filosofía en Valencia en el s. XVI, estudios sobre Julián Sanz del Río, J. D. Berrueta, Ortega, J. Xirau, etc. El calificativo de disperso no tiene un matiz peyorativo. Apuntar a esta pluralidad de autores y aspectos se entiende como presentación de múltiples vías y caminos de desarrollo. La historia de la filosofía española ofrece un amplio mundo de posibilidades. Y este I Seminario, así se establece en sus conclusiones, significa un primer paso —siempre el más difícil— y una incitación que debe ser atendida.

T. R. NEIRA

SLADE, PETER: «**Expresión dramática infantil**». Madrid. Santillana. Aula XXI. Educación abierta, 1978, 513 pp.

En este Año Internacional del Niño nada más a propósito para estudiarse y comentarse que esta interesante obra, ya clásica, de Peter Slade, aparecida en 1954 en Inglaterra, pero no traducida al español hasta finales del año 1978. Su contenido compete tanto al psicólogo como al educador, especialmente en lo que a la expresión lingüística y dinámica se refiere. No obstante la lejanía en el tiempo de su edición inglesa, su actualidad y aun su visión de los futuros métodos educativos es innegable y leyéndola hay que coincidir con lo que sobre el autor nos dice su editor Brian Way en cita del director de una famosa compañía teatral: «El señor Slade es un profeta que ha conseguido ya en vida un considerable número de seguidores». Efectivamente, profético es en 1954, y aun hoy, este libro que presenta un método para una escuela activa e informal que aprovecha las propias fuerzas y maneras naturales de expresión y desenvolvimiento psicofísico de la persona para ayudarla a desarrollarse y conseguir su comunicación plena.

La obra además proyecta, sobre experiencias vividas, cómo han de ser los profesores y los centros educativos para lograr, a base del juego, el desarrollo armónico de los dos factores esenciales de la personalidad: por un lado, el *juego proyectado* —tendencia hacia el silencio y la quietud física— que será más tarde arte, interpretación musical, juegos que requieren inteligencia y quietud (ajedrez), la lectura, la escritura, la observación, la organización, la conducta juiciosa y el teatro; y por otra parte el *juego personal*, cuya

tendencia hacia el ruido y el esfuerzo físico dará como consecuencia el atletismo, los deportes, la danza, las actividades externas en suma. La importancia de esta educación nos la resalta el mismo Slade cuando afirma que «durante toda su vida el hombre es feliz o infeliz en la medida en que descubre la mezcla más apropiada para él de las diversas maneras de emplear su energía... Estas dos tempranas clases de juego desempeñan un importante papel en la formación del hombre, en toda su conducta y en su capacidad para ajustarse a la sociedad». «La oportunidad de jugar significa, por tanto, desarrollo y progreso. La falta de juego puede equivaler a la pérdida permanente de una parte de nosotros mismos. Esta parte nuestra ignorada e ingénita, este eslabón perdido, tal vez sea causa, años después, de dificultades e incertidumbres». Ambas clases de juego se influyen mutuamente y benefician a la persona. El juego proyectado afirma la cualidad que el autor llama «ensimismamiento» (concentración, introspección, reflexión) y el personal desarrolla la «sinceridad» (la naturalidad, la gracia, la sociabilidad). Ambos ejercicios constituyen el «juego dramático». Como creación espontánea y natural, hacen feliz al niño y constituyen un método educativo de la persona muy dentro de la escuela activa, basada en la actuación y desarrollo natural del individuo.

Esta actividad, aunque relacionada con el teatro, es muy diferente de él. El drama, el juego dramático, es parte de la vida, se realiza sin espectadores y es un modo de desarrollar la per-

sonalidad. El teatro esencialmente es espectáculo y arte y exige un público. Puede llegarse al teatro como educación de la sensibilidad, como factor estético de la vida; pero no es el objetivo que el autor de la obra se propone. Es más, considera que hasta después de los 12 años el escenario perjudica al natural desenvolvimiento del juego dramático y advierte que el público no interesa para esta actividad educativa.

Slade comenzó a trabajar precisamente con teatro infantil, y más tarde, en el juvenil y adulto. Conoce a fondo el teatro y sus recursos como actor y productor, incluso al frente de compañías propias. Pero sus observaciones y su amor a los niños le han dirigido a la enseñanza y la educación. Creó y dirigió la primera compañía profesional dedicada exclusivamente a la educación, «Los cómicos del Peral», cuyos profesores-actores irrumpían en los centros docentes para orientar y animar los juegos infantiles sin alterar su esencia y espontaneidad, arte verdaderamente exquisito y difícil y que Slade conoce como nadie. Por este camino se ha convertido en pilar del psicodrama europeo y en este campo ha llegado a métodos no sólo curativos, sino preventivos, pues, según su teoría, las peleas y la delincuencia juvenil tienen como origen una degeneración del juego, y, mediante una adecuación de éste, se puede corregir a tiempo la delincuencia. Un ejemplo sugestivo nos lo da en la tercera parte de la obra. La fama de Slade le ha llevado como conferenciante y asesor por todos los continentes; informes sobre sus teorías y actividades han llegado a la UNESCO.

El libro es particularmente interesante porque, dando una importancia indudable a la teoría, que desarrolla en 8 largos capítulos —la Primera Parte, de 148 páginas— la fundamenta íntegramente en la práctica, de la que aduce innumerables ejemplos, todos ellos vividos por el autor y reproducidos casi magnetofónicamente, en los 6 capítulos de la Segunda Parte, otras tantas páginas. No menos interesante resulta la Tercera Parte, en que se refiere al entorno del niño, a sus experiencias con Los cómicos del Peral y en la llamada Cocina de Pete, así como a un teatro ideal para niños, al modo de esta «cocina», donde dispongan de elementos diversos y espacios para jugar y crear—¿cómo imaginar estos centros recreativos en nuestras comunidades?— y da su juicio y consejos sobre máscaras y marionetas, sobre el teatro de títeres y marionetas con sus ventajas e inconvenientes, sobre el cine... Añade resultados de encuestas y datos de coloquios sostenidos por niños y educadores con el autor. Estas últimas observaciones, que no forman el cuerpo del libro y a veces reiteran afirmaciones anteriores, son, sin embargo, muy jugosas y clarificadoras, como dirigidas, la mayor parte de las veces, a educadores que se hallan perplejos, interesados, confusos o contrariados, como nos puede suceder a nosotros al final de la obra. Es muy aconsejable, pues, leerlas con especial atención: aclaran y complementan muy bien las teorías del autor.

La Primera Parte se subdivide en tantos capítulos como edades o etapas tiene el desarrollo

dramático del niño. Del nacimiento a los 5 años, las observaciones del autor a esta edad revelan un gran conocimiento y una comprensión amorosa del pequeñín. Para él cualquier tensión entre adulto y niño se debe a un distinto punto de vista y a una diferente manipulación de los objetos —mientras el niño experimenta con ellos, al adulto le hacen falta para sus fines—. El autor concluye con humor «que no siempre resulta fácil hacerse cargo del punto de vista ajeno». El juego del escondite, que el bebé realiza con el adulto aun antes de andar, y que el autor interpreta con profundidad en su primitiva razón de ser; el círculo y su importancia; el ritmo y el compás aparecen como rudimentos del juego, que se va desarrollando y contribuye a la formación de la conciencia social del niño hasta los 5 años.

La comunicación con los otros y el compartir el juego es otro adiestramiento para la vida. Tres factores se confabulan contra el juego dramático del niño de 5 a 7 años: el exceso de juguetes —«demasiados juguetes son una crueldad», llega a decir el autor—, el «tempo» adulto —hay que esperar al acabado o al cuasi acabado de un juego— y las experiencias inadecuadas con la figura y el espacio. Estas últimas, las más nocivas. La principal es el empleo de escenario. Es de efectos desastrosos para el desarrollo del drama infantil.

De los 7 a los 12 años se manifiesta la sensibilidad del grupo y las relaciones de introversión y extraversión (flujo al interior y al exterior para el autor), ambos modos de relación y vida deben ser fomentados y el drama nos ayuda a ello. Por eso debe tener un lugar fundamental en el currículum, pues, lejos de distraer de otras labores, los ayuda. Aunque a esta edad el niño busca de modo natural el plano más elevado, el autor no considera conveniente el escenario hasta el final de la etapa y, por supuesto, sin público. Es la edad de la danza improvisada y del *fluir lingüístico*.

De los 12 a los 15 años, aunque el autor no descarta la pieza dramática escrita, no la cree fundamental, pues la inventiva natural del niño, con otras características que Slade señala —entre ellas el uso del escenario—, continúa su desenvolvimiento natural como educadora de las emociones y preparadora para la vida adulta, en cuyos umbrales desemboca el período. Aquí la inventiva puede llevar al muchacho bien dirigido a crear obras representables, cuyas cualidades, cuando se trate de autores de 13 a 15 años, son bastante apreciables. Es la hora también de colocar buena literatura en sus manos. El interés por el drama adulto, o su aceptación, origina también su aprecio por la tramoya, el trucaje y la luminotecnia. «Nadie puede escribir para ellos —agrega, no obstante, el autor—. Cuando llegue el momento, ya se encargarán de aceptar sin reservas los patrones adultos».

Dos capítulos sobre la fluidez verbal y su desarrollo son particularmente interesantes para los profesores de lengua. El autor ayuda al educador en su modo de «compartir» el gozo por la crea-

ción lingüística desde los primeros balbuceos hasta el habla adulta. Sus observaciones son originales y sugestivas, tanto por lo que animan a hacer como por lo que proscriben. Los ejemplos que aporta son, por universales, por semejantes a creaciones oídas a niños españoles, interesantes.

No cabe en esta reseña tratar, siquiera sea someramente, de otros aspectos interesantes de la obra, como el capítulo sobre fines y valores del drama infantil, que el autor especifica como resumen de toda esta Primera Parte, y en los que incluye los terapéuticos y psicológicos. El esquema del desarrollo natural del drama, desde el nacimiento del ego hasta la adultez, cierra esta Primera Parte.

La Segunda Parte resulta algo reiterativa, abunda en los mismos conceptos y principios que la Primera, que ya contenía ejemplos. Está llena de aplicaciones prácticas y consejos muy precisos, y dividida en tantos subcapítulos como la anterior, correspondientes a las edades ya señaladas. Contiene ejemplos de cuentos de procedimientos para alentar a los niños en sus creaciones espontáneas, otros malos ejemplos que no se deben seguir y modo de corregirlos; dificultades que pueden surgir en cada edad y sugerencias sobre ellas. Los ejemplos van acompañados de abundantes gráficos y de fotografías muy ilustrativas de los comentarios.

El libro, denso y bastante voluminoso, es una teoría sobre el juego dramático y un método completo y detallado para orientarlo, habida cuenta de que el autor lo considera como actividad primordial del programa para el desarrollo completo y natural del individuo y para su arribada feliz a una adultez sana y eficaz. Leyéndolo se siente trasnochado y demasiado agobiante, artificioso e intelectualizado nuestro método actual y nuestro programa escolar, pero es tan nuevo, tan ágil y tan informal el propuesto, que parece un gran salto en el vacío, sin asideros ni evolución previa en nuestras latitudes. Tal vez instalar en los clubs infantiles y juveniles un «teatro» o «taller» de juegos y experiencias dramáticas tal como Peter Slade lo propone en su Cocina de Pete o en el capítulo a este punto dedicado, fuera un buen comienzo, pero, ¿encontraríamos expertos para llevarlo a efecto con éxito y evitar que degenerase en una rígida dirección de actores o en una anarquía de pilluelos y mal educados? Hoy el método se inicia, tal vez con vacilaciones, en nuestros parvularios, los centros más avanzados pedagógicamente de toda nuestra enseñanza, pero después ya no se continúa. Más noticias y relaciones con los expertos ingleses en este arte educativo nos serían imprescindibles.

M. PEREZ MONTERO

---

## AULA ABIERTA

solicita del profesorado  
su colaboración en las distintas  
secciones de la misma.