

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.

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

DIRECTOR:

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

ADMINISTRACION

Quintana, 30. Oviedo.

SUMARIO

JUNIO, 1979. N.º 26

ESTUDIOS

- Actitudes religiosas, políticas y vocacionales de profesores de E.G.B., por José Benito y Díez-Canseco 4
- Educación precoz del niño sordo, por Mario de Miguel Díaz 10

EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES

- Veinticinco números de AULA ABIERTA, por Tomás de la A. Recio 20
- El comentario de texto histórico: el método comparativo, por Julio Rodríguez Frutos ... 27
- La redacción en bachillerato (Relato de una experiencia), por Angel Martínez Alvarez ... 34
- Análisis de los resultados de algunas prácticas adaptadas para el Bachillerato, por J. M. Pereira Cordido 44

INFORMACION

- Actividades del ICE 51

DOCUMENTACION

- Bibliografía sobre el área dinámica 65
- Recensiones 68

ADVERTENCIA

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



ACTITUDES RELIGIOSAS, POLITICAS Y VOCACIONALES DE PROFESORES DE E.G.B.

JOSE BENITO Y DIEZ-CANSECO

Catedrático de Psicología de la
E. U. del Profesorado de EGB de Oviedo

Cerca de doscientos profesores de Enseñanza General Básica, que acababan de finalizar con éxito las Oposiciones llamadas restringidas, en septiembre de 1978, para ser titulares de colegios nacionales, se sometieron voluntariamente a una encuesta, cuyos ítems les fueron leídos de antemano. Las respuestas fueron anónimas: tan sólo se hizo constar en ellas el sexo y la edad. Esta se reducía a las indicaciones: «Menor de 30 años», «Mayor de 30 años».

Dicha encuesta formó parte de las actividades de un Curso sobre «Sociología de la Educación», que los opositores aprobados habían de seguir, antes de su incorporación a la Escuela.

Lo dirigió el autor de estas notas; pero las Encuestas fueron respondidas fuera del aula y depositadas en bloque en su mesa al día siguiente. De manera que, aún después de la aceptación voluntaria de la misma, todavía existió libertad para abstenerse y, por supuesto, imposibilidad de identificar a los respondientes.

Los ítems 5, 6, 7 y 8 tienen una formulación casi idéntica a la de una encuesta llevada a cabo por la Oficina de Sociología y Estadística de la Iglesia en una muestra nacional de 4.320 familias con niños en edad escolar (Madrid, 1977. Cfr. «Síntesis actualizada del Informe FOESSA 1978»).

Nuestra encuesta era, en sus intenciones, un trabajo de aula. Varios Profesores-Alumnos participaron en el cómputo de los datos y los primeros resultados fueron conocidos por los componentes del Curso antes de finalizar el mismo.

Sin embargo, dada la escasez de datos sobre los puntos en ella tocados, creo que es interesante hacerlos públicos, con un análisis más fino que el que se llevó a cabo en principio.

Por supuesto (y el lector lo tendrá permanentemente en cuenta) no tenemos garantías de que nuestro grupo sea una muestra representativa de la población de Profesores de EGB de Asturias.

Los componentes de aquél no habían sido extraídos aleatoriamente del colectivo de profesores de la Región (eran, simplemente, los que habían aprobado los ejercicios de la Oposición restringida); las proporciones de edad no son las mismas que en la población; ni tampoco las proporciones de varones y mujeres; ni las de los años de ejercicio profesional, ni las de núcleos urbanos y comarcas en donde aquél se ha desarrollado. Lo mismo ha de ser dicho respecto a otras variables que pueden ser relevantes para unas u otras preguntas de la Encuesta (por ejemplo, procedencia del Título de Maestro o Profesor de EGB, a saber

«Escuelas Normales privadas» o «Escuelas estatales»).

De lo único que estamos seguros es de que los resultados reflejan actitudes y opiniones de la última promoción asturiana de Profesores numerarios de Enseñanza General Básica, ingresados por Concurso-Oposición restringido. Ello es ya algo, en un momento de transformación de las estructuras educativas, cuando ignoramos tantos aspectos de las actitudes, conciencia y jerarquía de valores, ideologías y opiniones de los enseñantes.

Excuídos aquellos que omitieron consignar Edad/Sexo, el número total de sujetos fue de 194. Algunos protocolos dejaron items en blanco.

Usaremos las siglas siguientes:

V = Varón J = 30 ó menos años

M = Mujer nJ = Más de 30 años

ITEM N.º 1

Teísmo - Ateísmo

«Creo en la existencia de Dios»

Respuestas posibles: «Sí», «Dudo», «No»

Porcentajes de respuestas (todas las cifras de los cuadros son porcentajes redondeados)

	Sí	Dudo	No
VJ (N = 32)	56	25	19
VnJ (N = 38)	76	11	13
MJ (N = 58)	81	16	3
MnJ (N = 65)	91	8	2

Totales:

V (N= 70)	67	17	16
M (N= 123)	82	11	2
J (N=90)	72	19	9
MJ (N= 103)	85	9	6

Se ha efectuado un análisis de significación de las diferencias porcentuales anteriores sobre una partición en dos subgrupos:

«Sí» creen en la existencia de Dios, y «Dudo» o «No» creen. He aquí los resultados:

—No se puede afirmar, si no se está dispuesto a correr un riesgo de error

superior al 5 % (en una prueba bilateral), que, entre los Varones, haya diferencias entre J y nJ.

—Tampoco la hay entre las Mujeres.

—Entre los Jóvenes, son más creyentes las Profesoras que los Profesores ($p = 0,025$).

—Lo mismo entre los no Jóvenes ($p = 0,05$).

—Las Profesoras maduras son más creyentes que los Profesores jóvenes ($p = 0,001$).

—Pero no hay diferencia significativa entre Profesores maduros y Mujeres jóvenes.

No deben olvidarse las advertencias ya hechas acerca de una presunta representatividad del grupo encuestado. Pero sea cual fuere ésta (los subgrupos, muy probablemente, se asemejan más a sus homólogos en edad y sexo de la población que el grupo total y es por lo que en los análisis nos centraremos en ellos), siempre será, al menos, cierto que el 33 % de los Profesores varones aprobados en la última oposición de restringidas (el 44 % de los varones menores de 30 años) no afirman taxativamente que Dios existe.

Bastaría este dato para invitarnos a una reflexión muy seria acerca de las perspectivas de nuestro futuro educativo.

Casi todo el sistema axiológico que intenta fundamentar y dar consistencia a la tarea educadora como tal, en nuestro país, está armado sobre una supuesta vigencia social del credo teísta. Por otra parte, el Humanismo de los Profesores (aún el humanismo no explícitamente cristiano), ha sido siempre un Humanismo «blando», alejado, parece del «duro» racionalismo ateo o agnóstico.

Sin embargo, que casi el 30 % de los Profesores de ambos sexos menores de 30 años, que han ingresado en los Escalafones del Estado y que ya ejercían en las Escuelas, rechacen o no asientan a la elemental proposición «Creo en la existencia de Dios», debe

hacernos meditar sobre las hondas transformaciones que están teniendo lugar ante nuestros ojos, sin que quizás reparemos en ellas.

(En estos momentos, sigue siendo obligatoria la asignatura de Religión en las Normales, la expresión «enseñanza laica» tiene un no sé qué de subversivo, bastantes españoles hablan de la no confesionalidad del Estado como de concesión innecesaria a una especie de minoría sectaria, etc.).

Pero hay algo todavía más importante, a mi juicio, que la inadecuación creciente entre la filosofía oficialmente fundamentadora de la función educativa y las creencias de los educadores. Es indudable que el Profesor de EGB no es sólo un transmisor de información científica ni la Escuela una simple «magistra scientiarum». Como su nombre indica, la Educación Básica hace algo más que instruir en los rudimentos del saber y que preparar las mentes para niveles superiores de profesionalización (incluso aunque no pretendiera otra cosa). Sea cual fuere la misión que se asigne a la Escuela, es menester una concepción filosófica que la fundamente y que dé sentido global a la tarea del educador. (Trátase de una necesidad subjetiva que, si no es satisfecha, enfrenta pronto al Maestro con una crisis que le desvertebra, y vacía de significado su trabajo cotidiano).

Si, como sospechamos, el credo religioso y el sistema teológico que desempeñaban esa función fundamental serán cada vez menos aceptados, nos preguntamos qué otros sistemas están ocupando su lugar. El que esto escribe no percibe aún, sin embargo, en nuestros estudiantes del Magisterio o Profesores jóvenes no creyentes, otra Antropología que la exigua e implícita contenida en principios sociopolíticos muy generales (y que, en gran parte, son perfectamente compatibles, por lo demás, con una visión teista y cristiana de la realidad del hombre). Es grave, me parece, esta situación, en la que una concepción casi sacerdotal del

Maestro puede estar siendo sustituida por una idea del Profesor como simple experto en recursos didácticos o, a lo sumo, como agente de una transformación social más definida en la que, «de facto», las reivindicaciones corporativas (tan justas, por lo demás) consumen el margen de «mística añadida» a una concepción «tecnocrática» del educador.

Máxima degradación de la idea del Maestro —central en toda cultura— tanto si se defiende una trascendencia «vertical» o teocéntrica de la Educación, como si se sostiene una trascendencia «horizontal» o histórico-revolucionaria de la misma.

ITEM 2 FE CRISTIANA

«Creo en la divinidad de Cristo»

Respuestas posibles: «Sí», «Dudo», «No».

	Sí	Dudo	No
VJ	41	25	34
VnJ	62	15	23
MJ	53	26	21
MnJ	82	14	5
<hr/>			
Totales			
V	52	20	28
M	68	20	12
J	49	26	26
nJ	74	14	12

Dividiendo las respuestas, como en el Item anterior, en respuestas «Sí», y respuestas de Duda o negativas, hallamos:

—No hay diferencia significativa entre varones jóvenes y varones maduros.

—Entre las mujeres, hay una proporción mayor ($p = 0,001$) de mujeres mayores cristianas que de mujeres cristianas jóvenes.

—Entre los jóvenes, no hay diferencias inter-sexos.

—Entre los no jóvenes, son más las mujeres cristianas de edad madura que los cristianos de edad mayor de 30 años ($p = 0,025$).

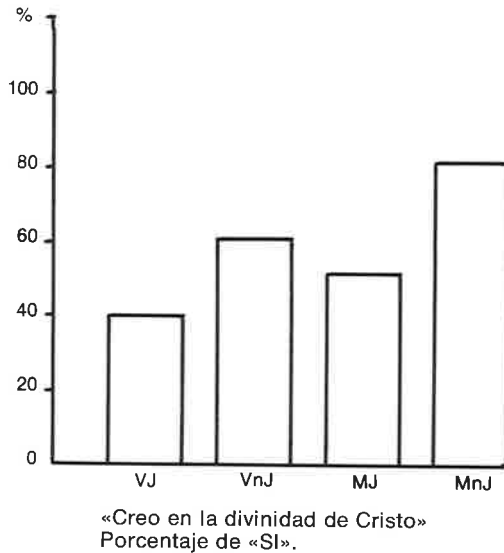
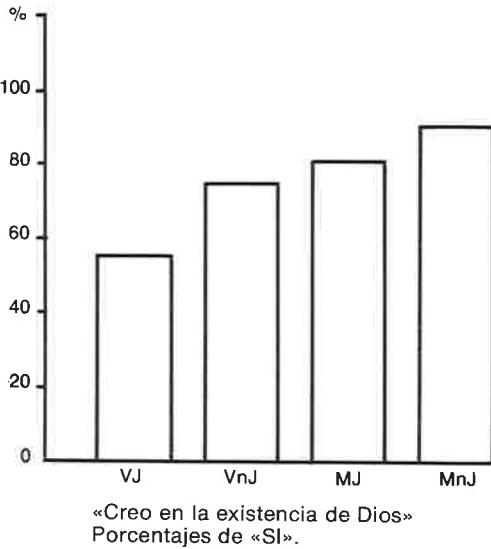
-No hay diferencias significativas entre Profesoras jóvenes y Profesores maduros.

-Las Profesoras mayores que confiesan sin dudas su fe en la divinidad de Cristo son más que los Profesores jóvenes (El doble en porcentaje; la diferencia es significativa al uno por mil).

Vemos, pues, que todas las diferencias que nos permiten afirmar que los subgrupos comparados no proceden de la misma población estadística se deben a la elevada distancia propor-

cional en que se hallan las mujeres no jóvenes respecto al resto de las categorías. Los Profesores de edad madura están más cerca en creencias de las mujeres jóvenes que de los Profesores jóvenes. Profesores maduros y Profesoras de menos de treinta años ocupan, próximos entre sí, posiciones intermedias entre Profesores jóvenes y Profesores no-jóvenes. En el Item 1 ocurría algo semejante.

Un gráfico muestra intuitivamente lo mismo.



ITEM 3 PRACTICA CATOLICA

«Cumpro con las prácticas de la religión católica».

Respuestas posibles: «Siempre», «Regular», «Nunca».

En la presentación de la encuesta se acordó que por «prácticas» habría de entenderse la asistencia a la Misa en días festivos y la recepción de Sacramentos considerada como propia de un «buen católico normal». Evidentemente, serían menester más ítems para concretar estas indeterminaciones. Ante la imposibilidad de hacerlo, hemos dividido, en el análisis posterior, las respuestas en dos grupos, como hasta ahora, pero sumando esta vez las

respuestas «Siempre» y «Regular» frente a las respuestas «Nunca».

	Siempre	Regular	Nunca
VJ	9	41	50
VnJ	23	44	33
MJ	19	41	40
MnJ	46	40	14
Totales			
V	17	42	41
M	33	41	26
J	16	41	43
nJ	38	41	21

Los resultados del análisis diferencial, con la agrupación antedicha, son muy semejantes a los del ítem anterior,

aunque los porcentajes absolutos sean muy diferentes.

Los pares de subgrupos entre los que hay diferencias significativas son exactamente los mismos, así como el sentido de aquellas.

Es interesante reparar en las enormes diferencias existentes entre los porcentajes de «Sí» al ítem 2 y los de «Siempre» al ítem 3. Una fe cristiana no dubitativa coexiste con una práctica externa irregular. Incluso de las mayores de más de treinta años, que en 82 % se adhieren a la fe en la divinidad de Cristo, sólo practican con regularidad el 46 % del subgrupo total, es decir el 56 % de las creyentes convencidas de edad madura.

Es interesante tratar de evaluar el grado de coherencia entre fe y práctica en cada grupo de edad y sexo. Parece razonable admitir que la proporción de los que nunca practican, a pesar de no rechazar la fe, respecto a los que admiten ésta, aunque sea con dudas, es una medida del nivel de incoherencia entre práctica y fe. Dicha proporción es la que se indica a continuación:

$$\begin{aligned} VJ &= 0,24 \\ VnJ &= 0,13 \\ MJ &= 0,24 \\ MnJ &= 0,10 \end{aligned}$$

Según ello, es el grupo de jóvenes (varones y mujeres) el más incoherente. Es notable el grado de aproximación por edad, independientemente del sexo. La incoherencia entre fe y práctica, así evaluada, es doble en los jóvenes que en los maduros.

Si se prefiere medir la coherencia, hallando las proporciones de los que practican siempre o regular respecto a los que creen o dudan en la divinidad de Jesucristo,

$$\begin{aligned} VJ &= 0,76 \\ VnJ &= 0,87 \\ MJ &= 0,76 \\ MnJ &= 0,90 \end{aligned}$$

(Naturalmente, las cifras son las complementarias de las anteriores.)

Que los jóvenes, aún creyentes, prac-

tiquen menos que los mayores no es ninguna novedad. Pero sí era, quizás, menos esperable que ello afectara en la misma medida a los Profesores que a las Profesoras jóvenes, a pesar de que la mayor parte de ellas viven en poblaciones pequeñas. No obstante tratarse de Profesoras, blanco, hasta hace poco, de curioso y crítica, ellas no se sienten más socialmente compelidas que ellos al cumplimiento religioso externo (o son ahora más capaces de imponer su independencia; o ambas cosas a la vez).

ITEM 4 ACTITUDES POLITICAS

«Si hoy tuvieras que votar en unas elecciones generales, ¿a qué partido lo harías?»

Respuestas posibles: «No votaría», «Votaría en blanco», «Votaría al Partido...»

	No votaría	Voto en blanco	Votaría
VJ	22	19	59
VnJ	29	12	59
MJ	20	22	58
MnJ	19	29	52
<hr/>			
Totales			
V	26	15	59
M	20	26	54
J	21	21	58
nJ	23	23	54

El porcentaje de los que se abstendrían o votarían en blanco en unas elecciones que hubieran de celebrarse en la misma fecha que la Encuesta (septiembre de 1978), fue del 44 %. Los porcentajes de los subgrupos se hallan muy cercanos entre sí. Ni el sexo, ni la edad introducen diferencias significativas.

Del 56 % total que votaría, hemos

computado los votos que denominaré «de Izquierdas» y los que agruparé bajo la etiqueta de «Centro y Derecha». He aquí los porcentajes:

	VJ	VnJ	MJ	MnJ
Izquierdas	79	75	84	55
Centro y Der.	21	25	16	45
	100	100	100	100

De nuevo, las Profesoras de edad madura se alejan del resto de los opositores, pero los que se hallan más distantes de ellas no son los Profesores jóvenes, sino las Profesoras de menos de treinta años (es la única diferencia significativa; $p = 0,025$). Las bajas frecuencias restan, evidentemente, sensibilidad a las pruebas de significación. Es, además, problemático decidir qué actitud se revela en la abstención o el voto en blanco. Con todo, es interesante replantear los datos de la manera que en seguida diremos, aunque fuere no más que por aumentar los efectivos y dar así ocasión a que aparezcan más nítidamente las diferencias.

Hemos, pues, repartido las respuestas en dos bloques: «Voto a las Izquierdas», frente a «Abstención, Voto en blanco y apoyo a Centro o Derecha». Es decir, actitud manifiestamente renovadora o revolucionaria, frente a indecisión, pasividad o posturas más bien conservadoras. (He comprobado, en entrevistas informales, que la abstención debida a posturas anarquistas es escasísima en el grupo total).

Desde esta nueva perspectiva, los porcentajes de «Izquierdas» manifiestas sobre cada subgrupo completo son los que se indican:

VJ 47 VnJ 44 MJ 48
 MnJ 29

Y para los Totales por edad o sexo:

V 45 M 38 J 48
 nJ 34

No podría rechazarse la hipótesis de que no existe diferencia entre los porcentajes de votantes de Izquierdas de Profesores jóvenes, Profesoras jóvenes y Profesores maduros. En cambio, las

Profesoras de más edad se separan perceptiblemente de los otros subgrupos. El lector atento habrá advertido también que las Profesoras jóvenes son más semejantes a los Profesores de menor edad en esta dimensión política que en las actitudes religiosas.

Para tener un panorama general, presentamos un cuadro con todas las casillas consideradas en este apartado (% sobre el total de encuestados en cada subgrupo).

	Abstención	V. en blanco	Izquierdas	Centro y Der.
VJ	22	19	47	12
VnJ	29	12	44	15
MJ	20,5	22	48	9,5
MnJ	19	28,5	28,5	24

ITEM 5. ENSEÑANZA PRIVADA - ENSEÑANZA ESTATAL

«¿Cree que es conveniente que todos los Centros de EGB sean del Estado?»
 Respuestas posibles: «Sí», «Dudo», «No».

	Sí	Dudo	No
VJ	81	3	16
VnJ	82	3	16
MJ	81	9	11
MnJ	71	11	18

	Sí	Dudo	No
Totales			
V	81	3	16
M	75	10	15
J	81	7	12
nJ	75	8	17

Agrupadas las respuestas «Sí» frente a las «Duda + No», ninguna diferencia es significativa. La opinión de que es conveniente la existencia de Centros privados en la Enseñanza General Básica sólo es mantenida tajantemente por el 15 % del grupo total de opositores aprobados en septiembre de 1978 en Asturias.

Si comparamos este resultado con el de la Oficina de Sociología y Estadística de la Iglesia (1977), obtenidos en una muestra nacional de 4.320 familias con niños en edad escolar, encontramos que, desde luego, nuestro grupo no pertenece a la misma población estadística. En dicha encuesta los porcentajes fueron (Cfr. el resumen del Informe FOESSA 1978 antes mencionado):

Sí = 68 Duda = 12,9 No = 19,1

Un Ji cuadrado de ambas distribuciones (Opositores de Oviedo y nacional de familias), teniendo en cuenta las tres posibles respuestas, es igual a 8,52, que es, con 2 g.l., significativo al nivel $p = 0,014$.

Las discrepancias decisivas se hallan en el «Sí» y la «Duda»; no, en cambio, en el porcentaje de los que rechazan la estatalización de los Centros escolares.

En resumen, pues, los opositores se muestran más inclinados a la estatalización que los padres representados en la Encuesta nacional, aunque no se pueda decir que el porcentaje de los que la rechazan sea menor.

Debe advertirse, empero, que la pregunta de la Oficina de la Iglesia era más general que la nuestra («¿Cree que es conveniente que todos los Centros escolares sean del Estado?»).

ITEM 6

GRATUIDAD EN LA ENSEÑANZA OFICIAL

«¿Cree que la gente que lleva a sus hijos a Colegios del Estado debería pagar algo a partir de un cierto nivel económico?»

Respuestas posibles: «Sí», «Dudo», «No».

	Sí	Dudo	No
VJ	13	3	84
VnJ	32	0	68
MJ	30	4	67
MnJ	25	2	74

Totales

V	23	1	75
M	27	2	70
J	24	3	73
nJ	27	1	72

Respecto a la gratuidad de la enseñanza en Centros del Estado, hay consenso entre los subconjuntos del grupo encuestado, con diferencias porcentuales que la escasez de sujetos magnifica, pero que se revelan al análisis como no significativas (Agrupando «Sí» frente a «Dudo + No»).

El 72 % de los opositores opina que los Colegios del Estado deben ser absolutamente gratuitos para todos, sea cual fuere el nivel económico de la familia.

Las posturas extremas las encontramos esta vez entre los Profesores jóvenes (84 % de respuestas negativas) y las Profesoras jóvenes (67 %), con $z = 1,73$, que sería significativa al 5 % en una comparación unilateral.

Es interesante que el porcentaje de respuestas dubitativas sea mínimo, lo que sugiere que las posturas en cada extremo deben de estar radicalizadas. (El tema de las Permanencias y la Dedicación exclusiva, posteriormente resuelto, debió interferirse, en medida difícil de calibrar, con las respuestas a la pregunta en sí misma considerada).

La disparidad con los padres de la encuesta nacional salta a la vista en el Cuadro que sigue:

	Padres	Opositores de Oviedo
Sí	59,3	25,6
Dudo	11,1	2,1
No	29,6	72,3

La pregunta de la O. de S. y E. de la Iglesia era: «¿Cree que la gente rica que lleva a sus hijos a Colegios del Estado debería pagar algo?».

ITEM 7

GRATUIDAD EN LA ENSEÑANZA PRIVADA

«Los Centros que no son del Estado, ¿deberían admitir a los niños que lo desearan, aunque no pudieran pagar nada?»

Respuestas posibles: «Sí», «Dudo», «No».

	Sí	Dudo	No
VJ	84	6	10
VnJ	86	5	8
MJ	74	14	12
MnJ	48	20	31
Totales			
V	77	11	11
M	62	15	23
J	85	6	9
nJ	60	17	22

El subgrupo de las Profesoras de edad madura discrepa tajantemente del resto de sus colegas de ambos sexos: sólo el 48 % de aquellas opina que un niño de familia sin posibilidades económicas debe ser admitido, si lo desea, en un Colegio privado. Todas las diferencias con dicho subgrupo son significativas a un nivel inferior a $p = 0,005$.

Parece que lo que el subgrupo discrepante trataba de mantener era, ante todo, el derecho del Centro privado a admitir o no admitir a sus alumnos, fuese cual fuere la causa del rechazo. Es decir: el simple deseo de la familia no es razón suficiente para obligar a un Colegio privado a admitir a un alumno y «a fortiori» si éste no tiene medios suficientes para satisfacer los eventuales gastos de la enseñanza en el mismo.

La «libertad de enseñanza» es entendida, pues, por el subgrupo de Profesoras mayores, en este ítem, como derecho de los Centros privados a enseñar a quienes deseen. O, de otro modo, como derecho a seleccionar a su alumnado, incluso entre los aspiran-

tes a formar parte del mismo. Mientras que para la inmensa mayoría de los demás opositores era claro que al derecho de establecer Centros privados es correlativa la obligación de admitir a quienes deseen ser educados en ellos, aunque no pudieran sufragar los gastos de la enseñanza. Diremos, de paso, que el debate público sobre la «libertad de enseñanza» no presta suficiente atención al aspecto que es aquí causa de una divergencia tan marcada. Pocas veces se oye que una enseñanza privada subvencionada por la Hacienda Pública debería entrañar el mismo deber de admisión obligada que el que tienen las Escuelas del Estado. Se habla de continuo del derecho de la familia a elegir Centro y tipo de educación; raramente se pone sobre el tapete la licitud de los mil procedimientos indirectos mediante los cuales un Centro privado puede seleccionar de hecho su clientela.

Desde luego, la postura de las Profesoras mayores no está asociada a la actitud religiosa: el Ji cuadrado correspondiente al Coeficiente de contingencia (0,1338), es igual a 2,21, que entrañaría, caso de ser rechazada la hipótesis de independencia entre ambos factores (religiosidad y respuesta al ítem 7), un riesgo muy elevado de error: 33,2 %. Algo similar acontece con la actitud política (el coef. de cont. = 0,21; $p = 0,23$).

Habría que montar una investigación ad hoc para dilucidar el hecho que comentamos: sólo sexo y edad (o algo relacionado con estas dos variables) está relacionado en nuestras opositoras de edad madura con su comparativamente bajo porcentaje de Síes al ítem 7.

Los padres de la Encuesta nacional respondieron del modo siguiente a la pregunta «Los Centros que no son del Estado, ¿deberían admitir a los niños que no pueden pagar nada?»:

Sí	Duda	No
89	5,6	5,4

ITEM 8

SUBVENCION ESTATAL A
CENTROS PRIVADOS

«¿Le parece que el Estado debería ayudar a todos los Centros por igual, por cada alumno gratuito?»

Respuestas posibles: «Sí», «Dudo», «No».

	Sí	Dudo	No
VJ	70	10	20
VnJ	76	8	16
MJ	62	9	29
MnJ	68	15	18
Totales			
V	73	9	18
M	65	12	23
J	65	9	26
nJ	71	12	27

Ninguna diferencia es significativa entre los subgrupos de opositores. Es muy marcada, en cambio, respecto a los padres de familia de la encuesta nacional, que responden a la misma pregunta (Ji cuadrado significativo a un nivel inferior a $p = 0,001$).

	Familias	Opositores
Sí	81,7	67,9
Duda	6,9	10,9
No	11,5	21,2

ITEM 9

VOCACION DOCENTE

«Si pudieras elegir de nuevo, ¿volverías a ser Maestro?»

Respuestas posibles: «Sí», «Dudo», «No».

	Sí	Dudo	No
VJ	74	19	6
VnJ	68	21	11
MJ	72	14	14
MnJ	86	9	5

Totales

V	71	20	9
M	80	11	9
J	73	16	11
nJ	80	14	17

Es difícil evaluar el significado psicológico de las respuestas. Todos habían aprobado la oposición cuando respondieron a la Encuesta. ¿No era el momento adecuado para distanciarse de sí mismos y juzgar lo que harían si el tiempo volviera atrás y les ofreciera de nuevo la oportunidad de elegir su vida? ¿Cuántos optarían otra vez por ser Maestros?

Pero entre los opositores había profesoras y profesores cuyo pasado abarcaba muchos años, la mayor parte de su vida adulta: maestros de enseñanza primaria en los años de postguerra, habían peregrinado de interinidad en interinidad, cada curso en los pueblos menos apetecibles o con los grupos de alumnos más ingratos. Por una u otra razón fracasados en las Oposiciones, habían acabado por renunciar a ellas, mientras nuevas promociones ascendían, ocupaban sus puestos y todo se iba lentamente transformando en la sociedad e incluso en la Escuela.

Para los Profesores varones la situación se agravaría, sin duda: hemos de pensar en la incertidumbre anual de la prórroga del contrato, en los traslados familiares forzosos, en el pluriempleo necesario, en las clases particulares, agotadoras y míseras, en la precaria dignidad, que a toda costa es preciso mantener.

Los más jóvenes no habían padecido este calvario. Para algunos, la oposición restringida no era la compensación de una vida de servicio a la Escuela, ni la primera oportunidad de hacer pesar, al fin, ante un Tribunal, su experiencia y saber práctico docente, sino tan sólo (hay que decirlo todo) la ocasión afortunada de lograr a escaso precio la estabilidad del Profesor titular de carrera sin la lucha y desazón de una competición libre.

En tales circunstancias, una misma respuesta «Sí» o «No» puede tener valores muy diferentes. No siempre reflejará la firmeza o debilidad de la vocación docente, sino, con frecuencia, el eco emocional no sedimentado de experiencias personales y profesionales muy variadas, a las que el final, feliz, pero turbador, de la oposición que acababa de terminar colorearía con una luz ficticia y quizás pasajera, de altiva afirmación o de melancólico desengaño, según el talante de cada cual.

Agrupando «Sí» frente a «Duda + No», el análisis estadístico revela una diferencia significativa ($p = 0,05$) entre Profesores y Profesoras mayores. Sólo el cinco por ciento de éstas elegirían otra profesión, si fuera aún posible elegir, mientras que únicamente dos tercios de aquellos volverían con certeza a seguir el mismo camino.

La diferencia torna de nuevo a ser significativa ($z = 1,96$) entre el conjunto de los Profesores jóvenes de ambos sexos y las Profesoras de mayor edad. Estas, que han mostrado las actitudes más conservadoras a lo largo de la Encuesta, son también las que se muestran más seguras de no querer ser otra cosa que Maestras.

Que sólo el 73 % de los Profesores y Profesoras de menos de 30 años se incorporen a sus Escuelas, ya como Titulares de las mismas, con la certeza de querer ser lo que serán de por vida es un dato que no podemos evaluar sin referencias comparativas con otras profesiones. Un criterio purista de lo que es y significa el oficio de educador nos inclinaría a juzgar demasiado alto, demasiado triste, tal porcentaje.

Pero considerando la situación de nuestras Escuelas Normales, en progresivo deterioro, y las de tantas y tantas Escuelas de barriada y de aldea, nos preguntamos quiénes podrían reprochárselo. ¿Qué refinado tipo de fariseísmo social sería lamentarse de que, a pesar de las facilidades de las Oposiciones restringidas, los favorecidos por ellas no se muestren todos sumisos y felices con su suerte? Muchas cosas a favor y en contra de lo que sugerimos podrían apuntarse. Pero, al final, estoy persuadido de que en algo coincidiríamos todos: en que los niños y muchachos de España y de Asturias tienen derecho a que ni uno solo de sus Maestros se sienta frustrado por serlo, y en que es inmensa la tarea necesaria para lograrlo.

AULA ABIERTA

solicita la colaboración del
Profesorado
sobre temas educativos

EDUCACION PRECOZ DEL NIÑO SORDO *

MARIO DE MIGUEL DIAZ

Jefe de la División de
Orientación del ICE. Oviedo

1. INTRODUCCION

Una de las situaciones más lamentables en nuestra realidad escolar es la de los niños sordos. La mayoría, cuando ingresan en un centro especializado, no tienen ningún tipo de comunicación verbal —emiten solamente gritos—, presentan un pobrísimo dominio de hábitos personales y sociales y, con frecuencia, su desarrollo psicológico está seriamente alterado. Lo normal es encontrar niños con 5 y 6 años que se comunican con su entorno, especialmente su madre, sobre bases gestuales, lo que supone, de una parte, una atrofia de los órganos fonoarticulativos y, de otra, un lenguaje interior estructurado a base de señales. La mayoría de los educadores lamentan esta situación —*demasiado tarde, demasiado retraso*— justificando así las expectativas que formulan sobre el futuro del sordo y, en parte, su propio trabajo.

Las causas que explican esta situación son muy diversas. En principio la sordera suele ser detectada demasiado tarde —entre los 8 y 10 meses— y en algunos casos, cuando la pérdida de audición es media o ligera, no llega a descubrirse durante todo el período escolar. Por otro lado, su confirmación por el especialista origina en los padres una profunda angustia, a consecuencia de la cual la madre se encierra en un mutismo —*mi hijo no oye, para qué hablar*— que perjudica seriamente el desarrollo fonoarticulatorio y psicológico del niño. La comunicación madre-hijo se estalbece exclusivamente sobre bases gestuales limitando seriamente la utilización de otras vías o canales de relación. Con frecuencia, el aislamiento y la superprotección enmarcan el ambiente afectivo donde vive y crece el niño sordo, alejándole

del mundo y del contacto humano tan importante y definitivo para el desarrollo de su inteligencia y de su personalidad en los primeros años de vida.

Hoy ya nadie considera que el niño sordo se diferencia del normal por la ausencia de audición y habla. La investigación ha mostrado los «cambios» que se producen en los procesos perceptivos del sordo en virtud de los cuales éste deja de poseer la reflexión de la realidad que todos los oyentes efectuamos gracias al lenguaje verbal. El sordo, a quien no se le ha enseñado a hablar, indica objetos o acciones con un gesto pero es incapaz de abstraer la cualidad o la acción del propio objeto, incapaz de formar conceptos abstractos, de sistematizar los fenómenos del mundo exterior con ayuda de las señales abstractas que nos proporciona el lenguaje y que no son normales a la experiencia visual adquirida prácticamente (1). Especialmente el profesorado de sordos conoce bien el alto grado de subdesarrollo de los procesos perceptivos complejos que acompaña siempre a la sordomudez, y el enorme esfuerzo que hay que realizar para compensar mediante la enseñanza del lenguaje verbal estos serios déficits en los procesos psicológicos complejos.

Ante estos hechos, actualmente, se intenta potenciar una política de *educación precoz* porque se entiende que

(*) Este estudio constituye una parte de la Ponencia presentada por el autor en el V Congreso Nacional de Educadores de Sordos. Sevilla, abril de 1979.

(1) Cf. LURIA, A. R. y YUDOVICH, F.: *El papel del lenguaje en la formación de procesos mentales*. Rev. Infancia y Aprendizaje n.º 3. Madrid, 1978, pág. 15.

si es necesario estimular adecuadamente el desarrollo de todo niño en los primeros años, en el caso de los sordos resulta definitivo, ya que difícilmente se puede recuperar el tiempo perdido. Sin embargo esto no será posible sin la eficaz cooperación de los padres, por lo cual es imprescindible ponerse en contacto con la familia de un niño sordo, tan pronto se detecte su deficiencia, en informal y orientarla cómo debe educar y relacionarse con su hijo a efectos de que colabore positivamente en el desarrollo de su personalidad.

Todos sabemos que estas tareas son cometidos específicos de los *Servicios Provinciales de Diagnóstico, Terapia de Apoyo, Orientación familiar, etc.*, donde equipos pluridisciplinares de especialistas asesorarían a la familia y profesorado sobre el tratamiento apropiado a cada caso. Como de momento estos Servicios no funcionan a pesar de ser solicitados desde diversos frentes, queramos o no, sea o no nuestra tarea, cada centro de enseñanza especial en general, y cada profesor en concreto, no puede sustraerse a esta tarea y debe facilitar a la familia un conjunto de orientaciones técnico-didácticas que posibiliten, desde el primer momento, una relación más educativa con su hijo sordo. Necesitamos, por todos los medios, recuperar rápidamente a la familia de la tremenda depresión que le produce el conocimiento de la sordera de su hijo. Debemos ayudar a los padres para que dejen de interpretar el «caso de su hijo» en términos clínicos —lo que les lleva a considerarlo enfermo y a esperar ansiosamente una «mejoría»— y ofrecerles pautas de acción terapéutica a partir de las cuales colaboren eficazmente, desde el primer momento, en la educación de su hijo sordo.

Este es el objetivo de este estudio: ofrecer un conjunto de ideas y reflexiones a partir de las cuales los padres y profesores puedan orientar la educación de niños sordos en los primeros años. De alguna forma queremos con-

tribuir aportando una serie de directrices metodológicas a la tarea urgente de la educación temprana del niño sordo con el fin de remediar su lamentable situación actual.

2. ONTOGENESIS LINGÜÍSTICA

Un niño normal, bajo condiciones también normales, adquiere su lengua materna partiendo de una *predisposición biológica hacia el comportamiento lingüístico*, primordialmente en sus aspectos de comprensión auditiva y expresión oral. Se sabe que el ser humano nace dotado de un caudal de instintos y capacidades para el lenguaje. Ahora bien, el desarrollo ordenado de estos instintos y capacidades depende de la participación activa del individuo en las convenciones comunicativas —códigos— de la sociedad a la que pertenece. Pero, ¿cuáles son estos instintos y capacidades? Los fundamentales son los siguientes:

- Capacidad física de emplear los órganos de la respiración y de la masticación para las actividades de fonación.
- Capacidad de imitar la conducta de otros.
- Capacidad de simbolizar, o sea, de utilizar un fenómeno para representar a otro.
- Capacidad de hacer analogías.

Estas cuatro capacidades se desarrollan lentamente en los primeros años de vida, por lo que no son propiamente lingüísticas las experiencias comunicativas iniciales que se establecen entre la madre y el hijo, sobre todo antes de los veinte/veintiuno meses. La comunicación pre-lingüística entre madre-hijo *no se basa* sobre un repertorio común de señales, sino sencillamente sobre la capacidad de la madre de comprender correctamente lo que «dice» el niño y viceversa.

Sin embargo las actividades previas que realiza un sujeto son de suma importancia para el desarrollo del lenguaje posterior. De una parte los rui-

dos vocales que produce inicialmente constituyen un paso importante en el desarrollo de sus capacidades fonatorias, y de otra el «balbuceo» le permitirá una aproximación intencional a la comunicación oral. A partir de los 20-21 meses es cuando el niño empieza a imitar el comportamiento lingüístico de la madre, adquiriendo en primer lugar un repertorio de signos que comparte con ella con fines prácticos (el orden de adquisición de los fonemas depende, sobre todo, de su nivel de dificultad desde el punto de vista sensorio-motor), y en un segundo paso un repertorio de señales individuales e incombinales —holofrases— que expresan/sintetizan sus mensajes globalmente. Lógicamente estos mensajes iniciales del niño se comprenden más en base del contexto que en razón a lo que ha dicho, pero el hecho de acertar, de tener éxito en esta actividad comunicativa, es enormemente gratificante y fija modelos/conductas a repetir.

Sin embargo será necesario la aparición de las formaciones analógicas —entre los 21 meses y 4 años— para que el niño empiece a sentir la necesidad de ensanchar sus capacidades expresivas y mediante sus propias preguntas aprenda los signos que denotan los nuevos objetos que encuentra (2). En términos parecidos se expresa Bruner al considerar que el desarrollo del lenguaje del niño se caracteriza por una independencia cada vez mayor en relación con los estímulos inmediatos procedentes del medio (nivel sensomotriz) hasta alcanzar la representación simbólica, pasando lógicamente por la imagen.

En resumen, la adquisición del lenguaje propiamente dicho (la comprensión auditiva y la producción oral) es un proceso de aprendizaje *en el que no interviene necesariamente la enseñanza*. El niño aprende su lengua materna efectuando «cambios» para que su comportamiento expresivo se haga cada vez más coherente con el de su entorno, hasta lograr codificar sus mensajes según los requisitos estruc-

turales de la comunidad. Para gran número de autores, estos «cambios», al menos en las primeras fases, están regulados por un sistema de *condicionamiento operante*, mediante el cual aquellos que han producido éxito se refuerzan, se fijan y tienden a reproducirse; mientras que aquellos generados en un ambiente neutro —no reforzados— tienden a disminuir y acaban por desaparecer. Por ello, partiendo de este supuesto necesariamente debemos analizar el papel que juega el refuerzo en el desarrollo del lenguaje y más concretamente nuestros alumnos sordos (3).

3. EL REFUERZO EN LA EDUCACION PRECOZ DEL SORDO

Inicialmente la comunicación niño-madre (A → B) es semejante en el niño sordo y en el normal. El sordo, siempre que no padezca otro tipo de alteraciones, emite los mismos ruidos y balbuceos que un niño normal, pero el desarrollo de estas destrezas funcionales está condicionado a los refuerzos que le facilite el medio, es decir, su madre. La comunicación madre-hijo (B → A) evidentemente está limitada por la falta de audición del niño, pero no bloqueada, ya que existen otras vías, otros canales a través de los cuales la madre puede continuar/ampliar la relación inicial establecida y reforzar la comunicación emitida por su hijo. Se trata de suplir el refuerzo auditivo que la madre suministra de manera instintiva al niño por otro deliberado —sonrisas, gestos, alimentos, sensaciones de agrado, etc.— que realice la misma función de reforzar y modular los intentos comunicativos del niño acercándolos a los códigos/convenciones del grupo social de pertenencia. No tratemos de identificar el desarrollo fónico con la

(2) Cf. FELDMAN, D.: *Metodología de la lectura y de la escritura en el nivel de educación preescolar*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1978, págs. 19 y ss.

(3) Una esquemática exposición de la teoría del refuerzo educativo puede verse en DE MIGUEL, M.: *Aproximación empírica a la teoría del refuerzo educativo*. Rev. Aula Abierta, n.º 22. Oviedo, ICE, 1978.

génesis del lenguaje, pero tampoco nadie pone en duda su importancia para la actividad verbal.

Partiendo de este planteamiento, el papel de la madre en los primeros meses es primordial. Ella debe reforzar todas las conductas comunicativas elaboradas por su hijo sordo tal como si fuera normal, pero utilizando como refuerzos elementos visuales, táctiles, cinestésicos, situacionales, etc., además de los auditivos. Solamente reforzando las sucesivas ejercitaciones fonatorias podrá el sujeto, por un mecanismo de ensayo y error, desarrollar e imitar movimientos articulatorios más complejos, adquirir destrezas más especializadas e ir ajustándose cada vez mejor en sus emisiones de voz a convenciones sociales (fonemas). No es lo que emite el sujeto, sino el refuerzo quien fija la conducta. En la medida que ciertas emisiones de voz, ciertos movimientos fonoarticulatorios queden reforzados positivamente el sujeto experimentará el éxito y tenderá a repetirlos, porque *nada tiene más éxito que el éxito*.

Igualmente se puede utilizar el lenguaje labial/gestual asociado con reforzadores positivos, por ejemplo el alimento. Si hablamos a un niño mientras come, las voces, los gestos que emite la madre adquieren cualidades de reforzadores secundarios, y cuando los vuelve a ver/oír los percibirá con agrado, siempre y cuando para el niño comer o la comida le resulta un hecho agradable.

Desde este punto de vista, el planteamiento «pobrecito no oye» es nefasto para el sordo ya que mantiene su desarrollo en un estado permanente de involución. Su desarrollo no es tanto una cuestión de maduración, como una función de los procedimientos de adiestramiento introducidos por los padres. Para madurar, el niño necesita estímulos/refuerzos que le debe facilitar el medio. En el caso del sordo debemos suministrárselos de otra forma, con otros medios, pero esto depende de nosotros (padres, profesores, so-

ciudad) no de él. No descargaremos sobre él la culpa de su retraso.

Datos experimentales demuestran que hasta los seis meses de edad no se distinguen las vocalizaciones de un niño congénitamente sordo de las vocalizaciones de un niño normal (Lenneberg, Rebelsky y Nichols, 1965) (4) pero que a partir de esta edad los sordos disminuyen el «laleo» cuando no obtienen respuestas adecuadas de la madre (5). Esta misma observación la hace Vigotsky al afirmar la profunda raíz social del lenguaje, ya que según él los niños disminuyen sus «monólogos colectivos» cuando los compañeros que les rodean están incapacitados para oírles, son sordos o extranjeros (6).

Debemos hacernos cargo de que la tendencia innata de todo hombre a comunicar esta condicionada por el medio. Aunque inicialmente se establezca esta comunicación en base a la relación afectiva madre-hijo, en el transcurso de los primeros años los sujetos elaboran un segundo sistema de señales que les facilite la recepción y emisión de los mensajes. Esta elaboración/actividad verbal —según Vigotsky y Luria— aparece estrechamente ligada a la acción ya que es esencialmente comunicación con otro, aunque progresivamente se va convirtiendo en lenguaje interno, es decir, en instrumento de comunicación consigo mismo. Pues bien, en tanto que instrumento de relación social, la actividad verbal está sujeta a las leyes del condicionamiento operante y vicario, y experimentalmente se ha podido comprobar que ya

(4) REESE, H. W. y LIPSITT, L. P.: *Psicología experimental infantil*. México, Trillas, 1974, pág. 501.

(5) Symposium de la Asociación de Psicología Científica Francesa: *La génesis del lenguaje. Su aprendizaje y desarrollo*. Madrid, Pablo del Río, 1978, pág. 12.

(6) VIGOTSKY, Citado por PINILLOS, J. L.: *Introducción a la Psicología*. Madrid. Alianza Editorial, 1975.

es posible manipular las frecuencias de las vocalizaciones de un niño en los tres primeros meses de vida (Reingold y Cols, 1959; Mowrer, 1960) (7). Y al igual que se hace con la recepción de la estimulación externa, se pueden desarrollar y potenciar por condicionamiento operante y vicario las otras fases o procesos que intervienen hasta alcanzar la representación simbólica, a saber, el proceso de codificación/descodificación de la información y la emisión de nuevos mensajes (vocalización), que a su vez exige una estructuración previa (lenguaje interior) y una actitud de comunicar (intencionalidad). En esta línea se mueven los trabajos de Mowrer (1960), Osgood (1963), Jenkins y Palermo (1964), etc., y sobre todo Staats (1968).

No pretendo ofrecer una panacea y menos aún tratar de explicar los complejos procesos que intervienen en la génesis del lenguaje en deficientes auditivos. Tampoco pretendo entrar en la polémica Chomsky-Skinner-Piaget. Solamente trato de orientar hacia una metodología que está teniendo considerables éxitos en el terreno del aprendizaje asociativo y de la modificación de conducta. Ultimamente son prodigiosos los éxitos alcanzados especialmente en el tratamiento de sujetos afectados del síndrome de Down (8). Igualmente puedo decirles que se ha hecho en España (Riera, 1977) una valoración de audiometría tonal con sujetos preverbales logrando reducir considerablemente a través de refuerzos los umbrales de percepción de los estímulos auditivos (9).

4. SUGERENCIAS METODOLOGICAS

Todos estamos de acuerdo en considerar como objetivos fundamentales para la educación precoz del deficiente auditivo tres aspectos: a) El diagnóstico precoz de la sordera y una educación auditiva inmediata, seguida de una reeducación intensiva del lenguaje. b) Mantener al niño en el medio familiar hasta la edad 3/4 años siempre

que esté atendido en condiciones adecuadas. c) El contacto con oyentes.

No vamos a detenernos en su comentario, ya que son temas conocidos. Por mi parte quiero añadir, de mi cosecha libresca (10) algún que otro objetivo o directriz pedagógica que estimo debe tenerse en cuenta como línea de acción durante el período de estimulación precoz y que someto *con prudencia* a la consideración de los especialistas.

Estas son mis sugerencias:

a) Potenciar la capacidad de comunicar en el sordo para que su «laleo» inicial progrese es al objetivo fundamental de la educación precoz. Para ello debemos reforzar todos los sonidos que emite el niño desde el primer momento a efectos de que estos no disminuyan. Lo importante es que el niño se de cuenta de que tiene éxito en sus intentos de comunicación. Sólo así progresará paulatinamente su «laleo»; después ya le educaremos la voz.

b) Planificar secuencialmente los objetivos educativos, de manera que uno nos lleve a otro y nunca se le pida al sujeto una tarea que no esté al al-

(7) REESE, H. W. y LIPSITT, L. P.: *Ob. cit.* pág. 501.

(8) Entre los programas realizados en esta línea destacan los que se llevan a cabo desde 1971 en uno de los centros de la Universidad de Washington. Ultimamente (marzo 1979) la coordinadora de dicho programa -Valentine Dimitriev- ha expuesto en Barcelona los objetivos y metodología que utilizaban y los resultados alcanzados. También en Barcelona desde hace dos años se utilizan con éxito técnicas conductistas en la estimulación precoz de niños deficientes en el centro de educación especial «Santos Inocentes».

(9) RIERA, J.: *Audiometría tonal en niños preverbales mediante condicionamiento operante*. Rev. Internacional de Otorrinolaringología n.º 3. Mayo 1978.

(10) Recomendamos a BUSQUET, D. y MOTTIER, C.: *L'enfant sourd*. París, BAILLIÈRE, 1978; MORGON, AIMARD y DAUDET: *Educación precoz del niño sordo*. Barcelona, TORAY-MASSON, 1978; PIALOUX y otros: *Manual de Logopedia*. Barcelona, TORAY-MASSON, 1978.

cance de sus posibilidades. Lo importante es que, en cada paso, tenga éxito, para lo cual evitaremos, siempre que sea posible, el fracaso.

c) Capacitar al sujeto para que utilice adecuadamente los órganos de la respiración y la masticación en los ejercicios de fonación. Cuidar la respiración. Cuidar los gestos de la boca. Lograr que domine las articulaciones.

d) Utilizar frecuentemente soportes externos (bombillas de inflexión, globos, velas, etc.) a través de las cuales el sujeto pueda captar externamente sus fonaciones.

e) Desarrollar en el sordo al máximo los canales visuales, táctiles, cinestésicos, corporales... además del auditivo, con el fin de facilitarle el contacto con el medio real, de posibilitarle nuevas formas de comunicación. Al mismo tiempo responder inmediatamente a sus emisiones, a sus mensajes. Captar rápidamente sus estimulaciones, tratar de comprenderlas y responder a ellas. Que perciba como positivos sus intentos de comunicación. Esto será para él enormemente reforzante.

f) Potenciar al máximo la capacidad de imitación del sordo ya que sobre ella descansa buena parte de las posibilidades de emisión de sonidos.

g) Hablarle mucho al sordo, hablarle despacio, mirándole, gesticulando no exageradamente, tratando de que perciba nuestro mensaje, que capte la pa-

labra. Instintivamente tenderá a reproducirla.

h) Utilizar unos procedimientos didácticos directos, vivos, para que el sordo tenga experiencia de «algo» —marcos de referencia gratificantes— y no vocalice palabras sin sentido. Empezar con ejercicios de discriminación e identificación de objetos, etc... pero progresivamente ir caminando hacia el lenguaje interior que es lo verdaderamente importante.

i) Usar continuamente y en todo momento una política de refuerzos positivos amplia (elogios, alimentos, golosinas, juguetes, imágenes, etc.) que permita atender y adaptarse a las necesidades de cada sujeto para que obtenga en todo momento éxitos.

j) Orientar ampliamente a la familia de cómo debe educar a su hijo, informándola sobre las técnicas y recursos apropiados, de forma que llegue a captar que no existe nada «mágico» en el trabajo de los especialistas y que ellos pueden colaborar eficazmente en la educación de su hijo sordo.

k) Finalmente, debemos cuidar exageradamente que nadie ponga «techo» al proceso educativo y a la promoción social de un deficiente auditivo. Es hora de que todos nos demos cuenta que los no-oyentes son un grupo minoritario dentro de nuestra sociedad y que la mayor parte de sus hándicaps le son impuestos por el grupo dominante —los oyentes— y no consecuencia de su limitación (la falta de audición).



VEINTICINCO NUMEROS DE «AULA ABIERTA»

TOMAS DE LA A. RECIO
Director de A. A.

En el primer semestre del año 1973 veía la luz pública el primer número (doble 1-2) de la Revista «Aula Abierta», editada por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, cuyos directores, titular y adjunto, eran por aquel entonces, respectivamente, don Bartolomé Escandell Bonet y don Agustín Escolano Benito.

Aparecía, según propósito claramente señalado en su Presentación oficial, como «un dispositivo regular para su función informativa a los Centros y a todo el Profesorado del Distrito Universitario», pero al mismo tiempo «como una solicitud general de concurso», con la finalidad de que las puertas de esta AULA, abiertas siempre a la colaboración de todos, permitiesen entrar el aire fresco y renovador de los contenidos científicos y técnicos educativos, que contribuyeran al mejoramiento cualitativo de todos los implicados en la noble tarea de la enseñanza.

A los tres años cabales, exactamente en marzo de 1976, coincidiendo con la publicación del número 13 de «Aula Abierta», hacíamos la presentación en sus páginas de los nuevos directores del ICE, titular y adjunto, doña Patricia Shaw Fairman y don Rogelio Medina

Rubio, que continúan en sus cargos hasta la fecha.

Es al año siguiente, con el n.º 17 correspondiente a marzo de 1977, cuando la estructuración de «A. A.» en las tres Secciones tradicionales: 1) «Estudios y Notas». 2) «Información». 3) «Documentación», se desdobra en parte para dar cabida a una 4.ª que figurará en adelante con el n.º 2, titulada «Experiencias y Realizaciones», implícita ya en la Sección 1.ª, pero que se mantendrá independiente, a partir de este momento, hasta el último número publicado.

Su periodicidad es trimestral, no habiendo faltado nunca a la cita con su público en el momento preciso prometido.

El número de sus páginas ha superado con frecuencia el de las 48 inicialmente ofrecidas, llegando repetidas veces a las 64-72-80, que completan técnicamente el n.º que requieren los pliegos para su cómoda manipulación.

A partir de 1979, de acuerdo con el Aviso comunicado en el número anterior a los suscriptores, la revista se publicará cuatrimestralmente (marzo, junio, noviembre) aproximadamente, con un total de páginas igual o superior al de su publicación trimestral.

El primer número de este año, marzo de 1979, hace precisamente el vigésimoquinto de la serie desde el inicio de su publicación. Hemos creído que era un hito importante para, en este número 26, hacer un alto en el camino y reflexionar sobre la andadura recorrida y sobre las jornadas por recorrer.

La primera consideración nos llevará, primeramente, a un recuento detallado de todos los trabajos publicados en las dos Secciones principales de la Revista, a saber: ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES, ésta, como dijimos, a partir del n.º 17.

El propósito que nos anima no es el de dar satisfacción a un necio y estéril narcisismo por ver reflejada en una colección sumaria toda la serie de temas desarrollados sobre los más diversos contenidos por personas cualificadas en los respectivos campos. El espíritu que nos impulsa es el de ofrecer detalladamente la relación de los trabajos publicados, para la posible consulta de los estudiosos interesados en ellos, que tal vez no hayan tenido la oportunidad de leerlos en su día o que no disponen en la actualidad de facilidad para una nueva lectura.

Ante una difícil clasificación de los temas en razón a sus contenidos variados, hemos optado por recensionarlos según el orden cronológico de su publicación.

ESTUDIOS Y NOTAS

N.º 1-2. Enero-junio, 1973.

La interdisciplinariedad, Ricardo Marín.

El carácter orientador del C.O.U., Agustín Escolano.

Orientaciones para una enseñanza y actividad técnico-profesional, Paz Ovejero.

Necesidad y pautas de una nueva metodología en la enseñanza del Latín, Tomás de la A. Recio.

Ideas sobre la evaluación en E.G.B., Mario de Miguel.

N.º 3. Septiembre, 1973.

El disco en la clase de Literatura, Carmen Díaz Castañón.

La departamentalización de un Centro de E.G.B., José M.ª Fraga.

Programación de las técnicas del trabajo intelectual en el C.O.U., Mario de Miguel.

N.º 4. Diciembre, 1973.

La Historia de la Filosofía en el Comentario de textos, Angel González Fernández.

Encuesta sobre utilización de las Fichas, Evaristo A. Medina.

Una didáctica de las Ciencias sin dogmas, Enrique Soler Vázquez.

N.º 5. Marzo, 1974.

La Formación Profesional y su inmediato futuro, Juan García Marín.

La Dinámica de Grupos y la formación de la persona, Angela Aguilera.

La supervisión educativa en el Distrito escolar de North Sacramento (California), Robert Stannard.

N.º 6. Junio, 1974.

Programación por unidades de aprendizaje, Agustín Escolano.

Puntualizaciones a la práctica de la evaluación, Evaristo A. Medina.

La enseñanza moderna de las Matemáticas, Tomás Recio e Isabel Miranda.

Notas sobre el profesorado del Distrito, Arturo Martín.

Notas al Decreto sobre Ordenación de la Formación Profesional, Juan García Marín.

N.º 7. Septiembre, 1974.

Lenguaje total, lenguaje de hoy, Francisco Calleja.

El teatro como forjador de la personalidad, C. Pérez Montero.

Notas sobre previsión de alumnado en el D. U. de Oviedo, Escolano, Martín, Arango.

N.º 8. Diciembre, 1974.

El ocio, tema educativo, J. A. Pérez Rioja.

La utilización de films en la enseñanza del Inglés, Secundino Villoria.

Modelos cibernéticos de aprendizaje, Maximiliano Fartos.

N.º 9, Marzo, 1975.

La nueva crítica francesa y la enseñanza de la Literatura, M.^a Aurora Aragón.

Consideraciones en torno a los objetivos del Aprendizaje lector, Angel Lázaro.

El libro, paradoja de la cultura, Carmen Díaz Castañón.

Aprovechamiento didáctico del bable en los Centros docentes de la región asturiana, Mariano Blázquez.

N.º 10. Junio, 1975.

La Matemática en la enseñanza, Pedro Abellanas.

Notas sobre la evolución cuantitativa de la Formación Profesional en Asturias, Arturo Martín.

Formación Profesional, Juan García Marín.

N.º 11, Septiembre, 1975.

El control y la modificación de la conducta, José Luis Pinillos.

Fracasos escolares inexplicables, Dimas González Fernández.

El cultivo del bable en los Centros de educación preescolar y G.B. de la región asturiana, Mariano Blázquez.

N.º 12. Diciembre, 1975.

Psicología de la creatividad, José Benito y Díaz Canseco.

Sugerencias para una programación del ocio, J. A. Pérez Rioja.

Experiencias didácticas con el osciloscopio de rayos catódicos, Raimundo Roces.

Los contenidos de la enseñanza en la perspectiva de la educación permanente, Ricardo Marín.

N.º 13. Marzo, 1976.

Renovación cualitativa en el nivel de E.G.B., Rogelio Medina.

Las funciones de la imagen en la enseñanza, J. Luis Rodríguez Diéguez.

Lenguaje total, lenguaje de hoy: Su metodología, Francisco Calleja.

N.º 14. Junio, 1976.

Los tests de creatividad, Ricardo Marín.

La habituación en el proceso educativo, Rogelio Medina.

Relaciones con la comunidad, Silvano Lantero.

El juego símbolo de los 3 a los 7 años, M.^a Asunción Prieto.

Índices de escolarización en la enseñanza media, Mario de Miguel.

N.º 15. Septiembre, 1976.

La formación del profesorado en Gran Bretaña, Patricia Shaw.

Posibilidades de un estudio pragmático de la obra de teatro, Carmen Boves.

El Latín en el B.U.P., Tomás de la A. Recio.

Evaluación formativa, Gonzalo Gómez Dacal.

El método de la lectura creadora según M.^a Hortensia Lacau. Su aplicación en B.U.P., M.^a C. Pérez Montero.

La enseñanza de la Literatura bable en los Centros de E.G.B. de la región asturiana, Mariano Blázquez.

N.º 16. Diciembre, 1976.

Funciones y tareas del Departamento de Orientación de las instituciones educativas, Bernardo Fueyo y Mario de Miguel.

Principales características psicológicas de los alumnos de 10 a 11 años, Dimas González.

Estudio crítico de un método: la microenseñanza, J. G.^a Pérez Bances.

Medios para el aprendizaje de las Ciencias Naturales en B.U.P., María Josefa Bonilla y M.^a Balas.

N.º 17. Marzo, 1977.

Centralización y descentralización del sistema educativo, R. Medina.

Los vocabularios básicos y su aprovechamiento didáctico, M. Blázquez.

N.º 18. Junio, 1977.

Ideas educativas de Alejandro Casona, Angel Lázaro.

Algunos aspectos de la creatividad en el niño pre-escolar (I), M.ª Asunción Prieto.

Reflexiones sobre el contenido conceptual y metodológico de la Historia, Florencio Frieria.

N.º 19. Septiembre, 1977.

Algunas ideas sobre Rogers y su influencia en la educación, F. Albuérne.

Algunos aspectos de la creatividad en el niño preescolar (II), M.ª Asunción Prieto.

Reflexiones sobre el contenido conceptual y metodológico de la Geografía, Florencio Frieria.

Un tema importante: La educación permanente, J. G.ª Pérez Bances.

N.º 20. Diciembre, 1977.

Objetivos de aprendizaje y formación mental, Víctor G.ª Hoz.

Objetivos y contenido del trabajo educativo con un niño pequeño, Jadwiga Walczyna.

¿Conflicto generacional o conflicto autoevolutivo en la existencia del hombre actual?, Francisco Martínez García.

N.º 21. Marzo, 1978.

En torno al papel de profesor, P. Domínguez González.

Comportamiento hiperactivo en el niño: implicaciones en el proceso educativo, J. A. Flórez Lozano.

Algunos aspectos de la creatividad en el niño preescolar, M.ª Asunción Prieto.

N.º 22. Junio, 1978.

Integración del conocimiento científico, Rogelio Medina.

La orientación de los Institutos Nacionales de Bachillerato, Antonio García Correa.

Componentes motivacionales de la enseñanza, J. M. Escudero Muñoz.

N.º 23. Septiembre, 1978.

Algunos factores sociales del rendimiento académico, T. R. de Neira.

Nuevos cometidos del docente en la educación contemporánea, Bernardo de la Rosa Acosta.

La formación de maestros en la Segunda República, Silvino Lantero.

N.º 24. Diciembre, 1978.

Dificultades comunes de los diseños experimentales en la investigación educativa, Rogelio Medina.

Riesgos psíquicos de la profesión docente, Fernando Albuérne.

Funcionalidad pedagógica del juego representativo en la educación preescolar, M.ª Asunción Prieto.

N.º 25. Marzo, 1979.

Niños tartamudos: Aspectos psicofisiológicos, socio-educativos y familiares, J. A. Flórez Lozano.

Nueva concepción del perfeccionamiento del profesorado, Jesús García Alvarez.

El comentario de textos filosóficos, Miguel Recio Muñiz.

EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES

N.º 17. Marzo, 1977.

La orientación en los ICEs, Tomás Escudero y Elías Fernández.

Un intento de programación basada en objetivos operativos, para matemáticas de 1.º de BUP, José M.ª Geijo.

N.º 18. Junio, 1977.

El comentario por la imagen y el color, Luis Miravalles.

El entorno económico de los problemas universitarios, Elvira Martínez Chacón.

La evolución de la enseñanza en Avilés en más de un siglo, J. Ramón Ovies.

N.º 19. Septiembre, 1977.

Modelo de análisis de una oración simple latina, M.^a G.^a Menéndez.

Notas sobre el sistema educativo holandés, Rogelio Medina.

N.º 20. Diciembre, 1977.

Una experiencia metodológica, La enseñanza de la Geografía de 2.º de BUP en el INB de Mieres, M.^a del C. Mexía.

Una experiencia pedagógica. La Escuela en su proyección hacia el entorno, Engracia Domingo.

Breve estudio sobre el contenido científico y pedagógico de la «Introducción a la sintaxis estructural del latín», T. de la A. Recio.

N.º 21. Marzo, 1978.

¿Qué leen los niños asturianos?, Fernando Albuerne.

El comentario de texto histórico en el BUP, J. Rodríguez Frutos.

Las escuelas británicas y norteamericanas dentro del cambio social, Franklin Parker.

N.º 22. Junio, 1978.

Indicadores dinámicos del proceso y rendimiento educativo, J. M.^a Casielles.

Una experiencia didáctica en Ciencias Naturales, Luis Berían y Francisco Mexía.

Comentarios a la enseñanza del Lenguaje, Angela Aguilera.

Aproximación empírica a la teoría del refuerzo educativo, Mario de Miguel.

N.º 23. Septiembre, 1978.

Sobre la realización de prácticas de lectura de mapas topográficos y su relación con la geodinámica externa, Luis Berían y Francisco Mexía.

Problemas pedagógicos y lingüísticos de la educación del alumno sordo, M.^a Monserrat Fernández Rodríguez.

Una experiencia de clase activa aplicada a la historia general de las civilizaciones, Julio Rodríguez Frutos.

N.º 24. Diciembre, 1978.

Informe sobre la situación de la educación especial en Asturias, Mario de Miguel.

Problemática de los estudios nocturnos, Serafín Bodelón.

Llamada para una tarea necesaria: Los estudios nocturnos del Bachillerato, Federico Pérez Huerta.

N.º 25. Marzo, 1979.

Programación de las actividades de lengua inglesa en el Bachillerato, Carmen Mestre, Juan Noriega y Peter Whelan.

Hacia una nueva concepción del período de prácticas, Alberto J. Rodríguez.

Materiales para la clase. Historia I, II y III, José Luis Vázquez.

La Granja del Colegio, F. C. Quintana.

En segundo lugar publicaremos las diversas BIBLIOGRAFÍAS aparecidas en estos veinticinco primeros números de la Revista. Pueden clasificarse claramente en dos apartados distintos. El primero abarca las Bibliografías referentes a temas en conexión con los diversos contenidos de las Ciencias y Técnicas de la educación. El segundo comprende la Bibliografía sobre las materias del «currículum» escolar, especialmente referido al Bachillerato.

DOCUMENTACION BIBLIOGRAFICA

a) N.º 1-2. Enero-junio, 1973.

La Biblioteca del ICE: su estructura-ción. Revistas especializadas.

N.º 3. Septiembre, 1973.

Bibliografía sobre técnicas de estudio y trabajo intelectual.

N.º 4. Diciembre, 1973.

Bibliografía sobre metodología del trabajo escolar. Métodos y Técnicas.

N.º 5. Marzo, 1974.

Bibliografía sobre Orientación y Tutoría.

N.º 6. Junio, 1974.

Bibliografía sobre Educación especial.

N.º 7. Septiembre, 1974.

Bibliografía sobre Educación especial (continuación).

N.º 8. Diciembre, 1974.

Bibliografía sobre Programación educativa.

N.º 9. Marzo, 1975.

Bibliografía orientadora en castellano sobre Aprendizaje lector, Angel Lázaro.

b) N.º 10. Junio, 1975.

Esbozo de una bibliografía para el estudio de la Lengua, Carmen Díaz Castañón.

N.º 11. Septiembre, 1975.

Bibliografía sobre medios audiovisuales, Mario de Miguel.

N.º 12. Diciembre, 1975.

N.º 13. Marzo, 1976.

Breve relación bibliográfica sobre el estudio de la Historia, Isabel Alarma.

Pequeño índice sobre Bibliografía en Geografía, Clotilde Nogueras.

N.º 14. Junio, 1976.

Selección bibliográfica de Química, Pablo Bernad.

N.º 15. Septiembre, 1976.

Bibliografía fundamental para el estudio de la lengua y cultura griegas, Engracia Domingo.

N.º 16. Diciembre, 1977.

Bibliografía fundamental para el estudio de la lengua y de la cultura latinas, Tomás de la A. Recio.

N.º 17. Marzo 1977.

Bibliografía sobre Matemáticas, José M.ª Geijo.

N.º 18. Junio, 1977.

Bibliografía fundamental para el estudio de la lengua y civilización francesa, M.ª del Carmen Fauste.

Esbozo de una Bibliografía para el estudio de la lengua inglesa, Patricia Shaw.

N.º 19. Septiembre, 1977.

Selección bibliográfica de Biología, Jesús M.ª Bárcena.

N.º 20. Diciembre, 1977.

Bibliografía de Física, Pablo Luis Bernard.

N.º 21. Marzo, 1978.

Bibliografía de Filosofía, Teófilo R. Neira.

N.º 22. Junio, 1978.

Bibliografía de Filosofía, Teófilo R. Neira.

N.º 23. Septiembre, 1978.

Bibliografía de Dibujo, Diseño, Didáctica de las Artes Plásticas, Técnicas y Procedimientos artísticos y Sistemas

de Representación, Alejandro Mieres e Higinio del Valle.

N.º 24. Diciembre, 1978.

Bibliografía sobre Educación Preescolar, Mario de Miguel.

N.º 25. Marzo, 1979.

Obras ingresadas en la Biblioteca del ICE recientemente.

Otros contenidos incluidos en la Sección de *Documentación*, como *Reensiones* de libros de actualidad, relativos a temas pedagógicos o didácticos, no se enumeran en este inventario general de temas principales publicados en la Revista, así como tampoco la parte dedicada a *Información* y que contiene fundamentalmente las *Actividades* propias del ICE y las de otros organismos, en particular los Informes sobre Seminarios nacionales convocados por el INCIE.

Después de esta mirada retrospectiva sobre la andadura cumplida, nos resta atisbar el porvenir con el fin de mejorar los objetivos que se ha marcado AULA ABIERTA al comienzo de su publicación.

Para tratar de conseguirlo creemos que no hay mejor medio que explorar el propio parecer de sus lectores, de quienes esperamos su criterio ponderado respecto a dos puntos fundamentales sobre los contenidos de la Revista.

1.º Aspectos que podrían considerarse «negativos», por la falta de interés general de determinados trabajos o por tener estos una orientación excesivamente minoritaria, incompatible con el carácter abierto de las metas que se propone cubrir «A. A.».

2.º Aspectos de índole «positiva», entendiendo por tal una doble aportación que debe ofrecer nuestra publicación:

a) Intensificación de temas ya tratados en sus páginas, pero de una forma que se juzga insuficiente por su escasa amplitud o por su poca profundidad.

b) Nueva presentación de temas que se consideran de elevado interés general para un amplio sector de profesionales de la enseñanza, tanto en lo que se refiere a Estudios teóricos sobre la amplia gama temática de las Ciencias de la Educación, como especialmente a la que dice relación con Experiencias y Realizaciones en los diversos campos de la operativa docente.

Nadie, ningún lector o suscriptor, aunque no figuren expresamente en el Consejo de Dirección, debe considerarse ajeno a las responsabilidades que conllevan los contenidos de «A. A.».

Por esa razón, a título de director de la misma, me atrevo a hacer, con escuetas y sinceras palabras, una invitación pública a todos los que sientan esa responsabilidad, para que la ejerzan desde este momento y contribuyan a que AULA ABIERTA, al menos en los veinticinco números siguientes, tope para una nueva reflexión, sea la auténtica Revista de todo el Profesorado, en la que encuentren la información que se propuso en su primer número de 1973 y en la que hallen la oportunidad de dar a conocer sus opiniones y las aplicaciones que las técnicas educativas les han inspirado en el ejercicio de sus funciones profesionales.

NOTA. En la Biblioteca del ICE existe la colección completa de todos los números publicados de la Revista «Aula Abierta», así como ejemplares sueltos de la mayor parte de dichos números, a disposición de los interesados en consultarlos.

EL COMENTARIO DE TEXTO HISTORICO: EL METODO COMPARATIVO

JULIO RODRIGUEZ FRUTOS
Doctor en Historia

El comentario de texto en general, y en particular el destinado a la enseñanza de la Historia, viene siendo objeto de especialísima atención por parte de los profesionales de todos los niveles educativos en los últimos tiempos. Raro es el mes en el que la ya importante bibliografía sobre el tema no se enriquece con una nueva aportación. En este sentido se dirige el presente artículo, que pretende explicar un método de trabajo ya experimentado y que, a mi juicio, tiene posibilidades reales de aplicación.

El método comparativo está destinado a alumnos que, teniendo una formación previa sobre el significado del comentario de texto, y habiendo realizado gran número de ellos, se encuentran con la necesidad de profundizar más en los contenidos y ampliar el campo teórico de los textos. En cierto sentido se trataría de pasar del comentario más sencillo, el meramente lineal, a otro más complejo, en el que el sentido lógico y crítico del alumno se pusieran de manifiesto. Esta capacidad, mezcla de madurez y dominio de la materia específica, debe localizarse primeramente en las Facultades Universitarias y, de forma más restringida, aunque también, como luego veremos, en el Curso de Orientación Universitaria.

El método comparativo, al que el profesor Ubieto Arteta denomina lógico-literario o mixto (1), encuentra su fundamentación práctica en la búsqueda de una mayor cantidad de puntos de relación en los hechos históricos; dicho de otra forma, que el estudiante, una vez asimilado un tema complejo, sea capaz de analizar las diferentes variables que lo componen y las múltiples facetas que hacen del

proceso histórico algo no lineal sino sometido a los más diversos puntos de vista, muchas veces contrapuestos y divergentes (2). Se trata, en definitiva, de formular lógicamente y cronológicamente, a través de diferentes textos, el «status quaestionis» de un tema monográfico.

Desde el punto de vista formal esto puede hacerse de dos maneras:

1) Ordenando cronológicamente las diferentes teorías que explican un tema determinado.

2) Suprimiendo el aspecto cronológico y comparando las distintas variables implicadas en un tema.

Para el primer punto pueden tratarse temas muy amplios que hayan tenido una fuerte contestación teórica a lo largo del tiempo; por ejemplo, teoría del Estado: textos de Maquiavelo, Bodino, Hobbes, Bossuet, Locke, Montesquieu, Rousseau, etc. Imperialismo: textos de Marx, Hobson, Bernstein, Hilferding, Lenin, Schumpeter, Galbraith, etc. Teoría sobre las clases sociales: textos de Marx, Bukharin, Luckács, Pareto, Weber, Sorokin, etc.

Para el segundo punto son aplicables temas más concretos, reducidos bien a acontecimientos susceptibles de una variada causalidad, o bien a procesos coyunturales fácilmente localizables en el tiempo: por ejemplo, revolución industrial, revolución burguesa, ferrocarriles y transportes en general, crisis del 29, y un amplísimo etcétera.

(1) Ver Ubieto Arteta, Agustín. *Cómo se comenta un texto histórico*, pág. 26. Valencia, 1976.

(2) Ver Nouschi, A. *Initiation aux sciences historiques*, págs. 187 y ss. París, 1967. Y del mismo autor *Le commentaire de textes y de documents historiques*. París, 1969.

Es, sin duda, esta segunda posibilidad la que dará un mayor juego en clase, teniendo en cuenta la índole de los temarios, que se centran, la mayoría de las veces, en aspectos parciales y concretos del proceso histórico.

Los diferentes textos, confeccionados por los alumnos o por el profesor, deberán aparecer unos detrás de otros copiados en una hoja con la referencia clara de su procedencia, de manera que, tanto cronológica como temáticamente, pueda establecerse una línea contextual seria y clara.

Puntos fundamentales que habrán de tenerse en cuenta para la aplicación de este sistema serán:

1.—El número de comentarios de texto no será superior a la cantidad de teorías que se tratan de delimitar o a las variantes implicadas en un tema y que, a juicio del profesor o de los alumnos, parezcan suficientes. No es aconsejable la reiteración de textos que inciden sobre una misma postura, ya que, entonces, la aplicación sería interminable.

2.—Los textos tendrán que haber sido perfectamente elegidos, teniendo como característica fundamental la claridad (3).

3.—Los textos serán cortos, intentando acotar la parte más sustanciosa, donde el punto en confrontación aparezca suficientemente definido.

Una vez confeccionados los textos, se pasará al comentario, aplicando el siguiente método:

1.—El profesor realiza una introducción breve del tema o temas incluidos en el texto. Esta explicación previa debe ir:

a) En relación con el tema del temario ya finalizado o en curso de explicación.

b) En relación con la complejidad del contenido de los textos, que pueden ser sólo una parcela del tema que se está trabajando en ese momento.

2.—Lectura detenida y en voz alta de

todos los textos con la participación del mayor número de alumnos.

3.—Delimitación de la línea argumental de cada texto, estableciendo un breve comentario sobre la aportación del mismo al debate general.

4.—Establecer un orden de las variables: teorías, temas, etc.

a) De los puntos conflictivos.

b) De las ideas claves, convergentes y divergentes.

Es en este punto cuatro donde se encuentra la clave más importante del método. Una vez que se han establecido los puntos en conflicto, es necesario ponerlos en relación de manera que conozcamos perfectamente las diferentes corrientes de opinión sobre el tema en cuestión y también los argumentos encontrados de los diversos autores.

5.—Conclusiones que recojan los resultados que han quedado claros en el debate.

6.—Bibliografía. Se elabora una relación de obras sobre el tema.

Las dificultades para llevar este método de trabajo a cabo no deben ser mayores que las que nos encontramos con otros sistemas más simples (4). Como ya quedó dicho, la única condición previa debe ser que los alumnos tengan práctica en el comentario de textos y, por tanto, estén familiarizados con los objetivos de este trabajo didáctico.

Todo lo dicho anteriormente no quiere excluir la posibilidad de comen-

(3) Ver Latreille, M. A. *L'Explication des textes historiques. Methodes d'Explications et choix de textes*. París, 1944. Y en la Revista *Cahiers pédagogiques*, núms. 65 y 66: *L'Enseignement de l'Histoire. I Problemes generales; II Methodes*. Enero y febrero de 1977.

(4) Ver Rodríguez Frutos, Julio. *El comentario de texto histórico en el Bachillerato*. Revista «Aula Abierta», n.º 21, págs. 41 y ss. Y Ubieta Arteta, Agustín. Op. cit., págs. 22 y 23.

tar, uno a uno, todos los textos según un método de trabajo determinado (5). En base a la práctica, hay que advertir que el enfoque en este sentido tiene sus ventajas y desventajas, que a continuación paso a exponer.

Ventajas:

1.—Se aborda en profundidad toda una serie de aspectos relacionados con temas anteriores y posteriores que de otra forma quedarían sin tocar.

2.—Se posibilita la extrapolación hacia otros temas marginales, a su vez susceptibles de sus correspondientes «estados de la cuestión».

Desventajas:

1.—Implica mayor cantidad de tiempo y de clases.

2.—Supone una complicación excesiva y posiblemente exagerada con el peligro de apartarse del objetivo primero, que es desbrozar un único tema.

3.—Dada la complejidad que puede alcanzar un texto desmenuzado al máximo, puede crearse un ambiente de desánimo y desinterés, al no poder seguir el texto más que una minoría de la clase.

EJEMPLO PRACTICO:

Para la explicación del método se ha escogido un tema concreto y complejo: LA REVOLUCION INDUSTRIAL.

Se han confeccionado por el profesor trece textos de reducidas dimensiones que cumplen el propósito anteriormente expresado: un tema largamente debatido por los especialistas, repleto de numerosas variables y siempre de actualidad.

Los textos se presentan ordenados y numerados, de forma que cada uno atiende a una variable específica susceptible de controversia. Asimismo se indica la procedencia del texto, con el autor, nombre de la obra y la fecha de publicación.

TEXTOS:

N.º 1.—«Mientras que la Revolución Francesa realizaba sus experimentos sobre un volcán, Inglaterra realizaba los suyos en el dominio de la industria... Dos máquinas, en lo sucesivo inmortales, la de vapor y la de hilar, trastornaban el sistema comercial y originaban casi al mismo tiempo productos materiales y problemas sociales, desconocidos para nuestros padres.»

Blanqui «*Historia de la Economía Política en Europa*» París, 1837.

N.º 2.—«La Inglaterra de la primera mitad de siglo era virtualmente una Inglaterra medieval, tranquila, simple, al abrigo de ruidos, de actividades y del comercio. Bruscamente, casi como una tormenta en un cielo sereno, fue arrastrada por el huracán y la tensión de la Revolución Industrial.»

Charles A. Beard. «*La Revolución Industrial*» Londres, 1901.

N.º 3.—«El crecimiento que tiende a medirse estadísticamente, tiende a incrementar la renta nacional real «per cápita», es decir, a poner sin cesar más bienes de producción y, por tanto, de consumo a disposición de cada miembro de la comunidad nacional.»

Pierre León «*Economías y sociedades de la América Latina*» París, 1969.

N.º 4.—«El proceso técnico en las primeras fases de la Revolución Industrial se muestra como un elemento fuertemente, si no totalmente, determinado por imperativos económicos. Períodos de demanda creciente han suscitado innovaciones técnicas y, sobre todo, han permitido la utilización práctica de las innovaciones.»

Paul Bairoch «*Revolución Industrial y subdesarrollo*». Cita de B. Russell «*L'Esprit scientifique*». París, 1974.

(5) Sobre métodos de comentario de textos remito al artículo propio anteriormente citado y a la bibliografía que se incorpora al final de éste.

N.º 5.—«Hay quienes afirman que los capitales procedían de la tierra; otros que su origen fue el comercio ultramarino; y otros, además, pretenden haber descubierto, en el interior del país, un flujo desde las industrias secundarias a las principales.»

T.S. Ashton «*La Revolución Industrial*» México, 1964.

N.º 6.—«Hasta bien entrado el siglo XIX, la mayor parte de las inversiones británicas estuvo financiada por la reinversión de los beneficios en las industrias que los producían.»

Ph. Deane «*La Revolución Industrial en Inglaterra*»: en «*The Fontana Economic History Europe*». Londres, 1969.

N.º 7.—«Salvo raras excepciones, la empresa francesa se organizaba sobre una base familiar y el empresario concibe su negocio, cualquiera que éste sea, no como un mecanismo para la producción y la distribución de bienes, tampoco como un medio de acceso a la riqueza o el poder, sino como una especie de feudo para mantener y aumentar la potencia de la familia, de la misma forma que, en la Edad Media, el señorío y los numerosos vasallos aseguraban la base material del status social.»

David S. Landes «*French Entrepreneurship and Industrial Growth in the Nineteenth century*» En *Journal of Economic History*, 1949.

N.º 8.—«La formación de los grandes centros industriales es imposible si la producción agrícola no se organiza de forma que satisfaga las necesidades de la población obrera, y la producción agrícola no puede desarrollarse si no encuentra en los centros industriales, unos mercados con suficiente nivel de consumo.»

Paul Mantoux «*La Revolución Industrial en el siglo XVIII*». Madrid, 1968.

N.º 9.—«El subdesarrollo es menos la característica de una economía esen-

cialmente agraria, que la existencia de un dualismo de estructuras. Dicho dualismo tiene su origen en la introducción de procedimientos típicamente capitalistas en una economía agrícola atrasada. Crea un desequilibrio a nivel de factores económicos que se trasmite sobre el conjunto de la situación.»

Celso Furtado. En la obra de Pierre Leon «*Economía y sociedades de la América Latina*» París, 1969.

N.º 10.—«La aceleración del crecimiento de la población fue claro resultado de cambios específicamente económicos y, en particular, de un aumento de la demanda de trabajo.»

R. J. Habakkuk «*English population in the Eighteenth century*». En *English population in the Eighteenth Century-Economic History Review*, 1953.

N.º 11.—«Para sostener y favorecer los intentos industrializadores, todos los países avanzados consideraron como una inversión rentable la creación de escuelas a todos los niveles a fin de formar, a la vez, cuadros y masas sin los cuales el impulso inicial no habría llegado lejos.»

Claude Föhlen «*La Revolución Industrial*. Barcelona, 1978.

N.º 12.—«Hay una gran verdad en la afirmación de que la industria inglesa se desarrolló, durante el siglo XVIII, en un contexto relativamente libre de intervenciones del Estado. No hay duda ninguna de que la libertad de la industria británica... fue una favorable ventaja para el desarrollo económico.»

Michael W. Flinn «*Orígenes de la Revolución Industrial*». Madrid, 1970.

N.º 13.—«De todas formas, no puede aislarse uno u otro factor, únicamente su interacción puede contribuir a dar una explicación forzosamente global.»

Claude Föhlen «*La Revolución Industrial*». Barcelona, 1978.

APLICACION DEL METODO:

1.-INTRODUCCION

Muy brevemente se recordarán los aspectos económicos, políticos, sociales y mentales que configuran el tránsito del feudalismo al capitalismo, haciendo especial hincapié en las transformaciones de la demografía, agricultura, técnica e ideologías emergentes durante los siglos XVII y XVIII. También será necesario recordar los aspectos espacio-tiempo, de manera que se tenga una clara visión y referencia de la dispersión en el espacio y la duración en el tiempo del fenómeno que se trata.

2. LECTURA DE LOS TEXTOS

3. DELIMITACION... DE CADA TEXTO

Texto N.º 1.—Revolución Política y Revolución Económica: Analogías.

Texto N.º 2.—La Explosión Industrial: Oposición de los conceptos estático-dinámicos en la Revolución Industrial.

Texto N.º 3.—Crecimiento y Desarrollo: Relación entre Renta per Cápita, Nivel de vida real y Producto Nacional Bruto.

Texto N.º 4.—Desarrollo Técnico y capacidad inventiva: ¿Es el invento fruto del acto heroico e intuitivo de un gran hombre o, por el contrario, resultado lógico de una necesidad ambiental?

Textos Núms. 5 y 6.—Procedencia del capital industrial: ¿De dónde proceden los capitales que nutren la industrialización?

Texto N.º 7.—La actividad empresarial: Papel desempeñado por el empresario emprendedor en la transición de la manufactura a la industria capitalista.

Texto N.º 8.—Relaciones Campo-Ciudad: ¿Es necesaria una transformación de las estructuras agrícolas para provocar un crecimiento económico? ¿Existen etapas que conducen al «despegue»?

Texto N.º 9.—Subdesarrollo y Economía Dual: Situaciones que se originan en países complejos donde conviven diversos Modos de Producción (Formación-Social).

Texto N.º 10.—Población y Revolución Industrial: Influencias positivas y negativas del crecimiento demográfico. ¿El aumento de población se produce antes o después del «take-off»? ¿Es causa o consecuencia del crecimiento económico?

Texto N.º 11.—Cultura y Revolución Industrial: ¿Es la cultura requisito indispensable para un proceso de industrialización?

Texto N.º 12.—Librecambismo o Proteccionismo: Papel del Estado en el desarrollo.

Texto N.º 13.—La Revolución Industrial un proceso lleno de complejidad: Necesidad de afrontar el tema teniendo en cuenta las múltiples interacciones implicadas en el tema.

4.-ORDENACION DE VARIABLES

- 1.—El término Revolución.
- 2.—Duración del proceso.
- 3.—Las Etapas del Crecimiento.
- 4.—La Tecnología.
- 5.—Las Inversiones.
- 6.—La Gestión empresarial.
- 7.—La Población.
- 8.—Desarrollo y Subdesarrollo.
- 9.—La Intervención del Estado.

Estos puntos, ordenados y clasificados, son debatidos haciendo un trabajo de investigación que convierte al estudiante en historiador. A partir de aquí el alumno ha de introducirse en la bibliografía básica del tema con el objetivo de ampliar los puntos hasta los límites que desee. La labor bibliográfica tenderá a conocer la paternidad de las distintas posturas seleccionadas, sus argumentos e hipótesis y, por último, las objeciones y razonamientos contrarios, si los hay.

No es este lugar para realizar un estudio detallado del debate acerca de la Revolución Industrial, pero sí la clase;

en todo caso, en la profundización del tema tendría que barajarse la extensísima bibliografía escrita, oponiendo unas opiniones a otras: Rostow propone unas etapas en las que el «take-off» sería clave del proceso; Phyllis Deana niega al modelo de Rostow toda relación con la realidad; mientras Marczwski señala que no es posible descubrir despegue alguno en la evolución económica de Francia, etc. En relación con otro punto, el incremento demográfico, ¿puede ser considerado como causa o como consecuencia de la industrialización? Para Paul Bairoch la demografía no influye para nada en la industrialización; no obstante, para Asthon el aumento de población es un elemento destacadísimo, mientras, en fin, H. J. Habakkuk cree que la población crece como resultado de la mayor oferta de trabajo y de los cambios específicamente económicos. En suma, el debate podía hacerse tan amplio como las circunstancias lo permitieran, pero siempre revelándose como enormemente fecundo y fructífero para la formación especializada del futuro profesional.

5.-CONCLUSIONES (6)

1.-Complejidad del tema y por tanto negación de explicaciones globalizantes y estáticas.

2.-Necesidad de explicar el fenómeno a niveles nacionales y regionales para buscar las peculiaridades propias y una cronología específica.

3.-Aún huyendo de explicaciones tajantes, es necesario barajar unos elementos comunes para el estudio de todos los procesos: cambios económicos, sociales, políticos, etc.

6.-BIBLIOGRAFIA BASICA SOBRE LA REVOLUCION INDUSTRIAL.

- ASTHIN, T. S.—*La Revolución Industrial*. México, 1973.
 BAIR OCH, P.—*Revolución Industrial y Subdesarrollo*. México, 1967.
 DEANE, Ph.—*La Primera Revolución Industrial*. Barcelona, 1968.

- FHÖLEN, C.—*La Revolución Industrial*. Barcelona, 1978.
 FLINN, M. W.—*Orígenes de la Revolución Industrial*. Madrid, 1970.
 GERSCHENKRON, A.—*El Atraso Económico en su perspectiva histórica*. Barcelona, 1968.
 KEMP, T.—*La Revolución Industrial en la Europa del siglo XIX*. Barcelona, 1976.
 MANTHOUX, P.—*La Revolución Industrial en el siglo XVIII. Ensayo sobre los comienzos de la gran industria en Inglaterra*. Madrid, 1962.
 NADAL, J.—*El Fracaso de la Revolución Industrial en España. 1814-1913*. Barcelona, 1975.
 ROSTOW, W.—*El Proceso del crecimiento económico*. Madrid, 1967.
 THOMPSON, A.—*La dinámica de la Revolución Industrial*. Barcelona, 1976.

OTRAS APLICACIONES DEL METODO COMPARATIVO

En el Curso de Orientación Universitaria se pueden adoptar dos formas de empleo del método, que intentan compaginar información sobre el tema en cuestión con formación en técnicas de trabajo que, en el futuro, no sólo pueden servir para el campo de la historia sino para otros a los que accedan según sus preferencias. Naturalmente los niveles no llegarán a la altura de una especialidad por lo que los objetivos se diversificarán para conseguir la participación en el diálogo, el trabajo en grupos, la lectura de libros, la esquematización de contenidos amplios, el aumento del sentido de relación, etc...

1.—Para el primer sistema, el trabajo se realiza en dos fases:

a) Antes de comenzar el tema se reparten los textos numerados que se irán comentando, uno a uno, a medida que transcurre la explicación.

b) Una vez finalizado el tema se realiza un trabajo que sea resumen de todos los contenidos extraídos de los diferentes comentarios de texto.

2.—El segundo sistema puede proporcionar unos resultados notables. El punto de partida es la confección, por

(6) Hernández Sánchez-Barba, M. *El Comentario de Textos Históricas*, págs. 85 y 86. Albacete, 1978.

parte de los alumnos, de una serie de textos comparativos en relación con el tema de explicación. El trabajo a seguir se realiza también en dos fases.

a) Se dividen los alumnos en grupos para confeccionar bloques de textos que, unidos y seleccionados, componen un repertorio básico sobre el tema que se trata. La compilación de textos también puede realizarse de forma individual con la desventaja de que se acumulan muchos textos complicando la labor de selección, a la vez que disminuye el grado de interés.

b) A partir de este repertorio se inicia un debate que puede conducir mucho más allá que el estricto ámbito del tema.

Lógicamente para este segundo sistema, aconsejable por otra parte sólo para cursos reducidos (no más de 15 alumnos) y donde los niveles de participación sean aceptables, el profesor, desde el principio del curso, tendrá que haber dotado a aquéllos de una bibliografía básica de textos históricos útiles para el trabajo en clase. Esta bibliografía básica tendría que ser, al menos, la siguiente:

BIBLIOGRAFIA BASICA EN CASTELLANO SOBRE TEXTOS HISTORICOS

- ARACIL, R. y GARCÍA BONAFE (eds).—*Lecturas de Historia Económica de España*. 2 volúmenes. 1, siglos XVIII y XIX. 2, siglo XX. Barcelona, 1976.
- ARTOLA, M.—*Textos Fundamentales para la Historia*. 1.ª edición, Madrid, 1968.
- BALIL, A. y DELIBES, G.—*Nueva Historia de España*

- en sus textos. Prehistoria y Edad Antigua*. Santiago de Compostela, 1976.
- Biblioteca del Estudiante. Colección BITACORA. Publicada por Narcea editorial. Madrid. Se trata de una útil colección de libros de bolsillo dedicados a distintos autores. Al final de cada obra se incluyen varios textos comentados.
- CUENCA TORIBIO, J. M.—*Lecturas de Historia Económica de Andalucía*. Siglo XIX. Madrid, 1977.
- CHEVALIER, J. J.—*Los grandes Textos Politicos*. Madrid, 1977.
- DÍAZ PLAJA, F.—*La Historia de España en sus documentos*. Abarca desde el siglo XVI hasta la actualidad. Está publicada en 8 volúmenes. Los 6 primeros editados por el Instituto de Estudios Políticos y los dos últimos por la editorial Faro, Madrid, 1963 y Plaza y Janés, Madrid, 1971, respectivamente.
- FALCÓN, M. L. y OTROS.—*Antología de textos y documentos de la Edad Media. I. El Occidente Europeo*. Valencia, 1976.
- FERNÁNDEZ CLEMENTE, E.—*Lecturas de Historia Económica de Aragón*. Zaragoza, 1977.
- GARCÍA NIETO, M. C., DONEZAR, J. M. y LÓPEZ PUERTAS, L.—*Bases documentales de la España Contemporánea*. Varios volúmenes publicados por Editorial Guadarrama. Madrid.
- GIRALT RAVENTÓS y OTROS.—*Textos, mapas y cronología de Historia Moderna y Contemporánea*. Barcelona, 1976.
- HERNÁNDEZ ANDREU, J.—*Historia Económica de España*. Madrid, 1978.
- LÓPEZ CORDÓN CORTEZO, M.ª V.ª.—*Análisis y comentarios de textos históricos. II. Edad Moderna y Contemporánea*. Madrid, 1978.
- MANGAS, J.—*Textos para la Historia Antigua de Grecia*. Madrid, 1978.
- RÍU, M., BATLLE, CABESTANY, J. I., CLARAMUNT, S., SALRACH, J. M. y SÁNCHEZ, M.—*Textos comentados de época medieval siglos V-XII*. Barcelona, 1975.
- SÁNCHEZ ALBORNOZ, G. y VIÑAS MEY, A.—*Lecturas históricas españolas. Antología*. Madrid, 1960.
- SANTOS YANGUAS.—*Textos para la Historia Antigua de Roma*. Madrid, 1977.
- UBIETO ARTETA, A.—En su obra ya citada, *Cómo se comenta un texto histórico*, incluye una abundante bibliografía sobre compilaciones de textos en francés, inglés y portugués.

LA REDACCION EN BACHILLERATO

(Relato de una experiencia)

ANGEL MARTINEZ ALVAREZ
Profesor Agregado de Lengua
y Literatura Españolas. I.N.B. «Ramiro II».
La Robla (León)

INTRODUCCION

Quisiera que estas páginas fuesen una lanza en favor de los ejercicios de redacción en los distintos niveles de la enseñanza.

En 1974, en unos coloquios que se hicieron sobre «La marginación de los estudios literarios en los planes actuales de enseñanza», se escribieron cosas como éstas:

Carmen Bravo Villasante: «Es evidente que existe un menosprecio de la literatura y, en general, de las humanidades. No dudo de que las amplias planificaciones educativas, a las que actualmente se someten todos los Estados, son muy valiosas. Pero la mayor parte de estos planes son de carácter utilitario, persiguen una finalidad práctica y el pragmatismo más absoluto rige sus tendencias... Hay que convencer de que igual que no se puede respirar sin oxígeno, no se puede vivir sin literatura. Y hay que convencer, sobre todo, a las gentes sencillas y de un modo sencillo. El Día del Libro hablé por televisión y había niños que estaban escuchando y se quedaron aterrizados cuando se les dijo que la literatura era necesaria para todo: para escribir una carta o para hablar en público» (1).

Y en un coloquio posterior, decía *Lázaro Carreter:* «Una segunda cuestión que yo quisiera plantear para seguir con el coloquio, si es que se admite, sería ésta: ¿por qué el descrédito de la Literatura, por qué desaparece de la consideración social y, por tanto, de los planes, digamos, de gobierno? Yo no creo que haya una actitud decidida y consciente con respecto a la Litera-

tura en los organismos directivos de la educación. Tengo la impresión de que no hacen sino seguir la corriente general de considerar estos estudios como inútiles o como de adorno» (2).

Y había una afirmación tajante, la de *Nicasio Salvador Miguel:* «Es justamente por Cervantes o por Unamuno por lo que el nombre de España es todavía respetado en muchas partes donde se nos niega la sal y el pan. Porque realmente no se puede oponer en otros campos una riqueza tal como la riqueza literaria» (3).

Luego, los comentarios de textos de Castalia, etc., en que profesores universitarios abordaban en pocas páginas, lúcidamente, poemas y fragmentos de nuestros grandes literatos. Y la encuesta realizada por *Lázaro Carreter*, con «pórtico» de *Dámaso* (en Castalia también), sobre la importancia de la Literatura en la educación, en la que intervenían profesores, escritores y críticos, con sus puntos de vista. Recojo las palabras de *A. Amorós:* «La Literatura no sirve para nada concreto, para nada que se pueda medir o definir con exactitud. No quita el hambre ni la sed. No da dinero. Pertenecer al ramo perfectamente inútil de las Bellas Artes, como un cuadro de Picasso o una sinfonía de Mahler. Para los sectores más inquietos, conviene hacer notar que la Literatura no mejora la condición de los pueblos subdesarrollados ni eli-

(1) La estafeta literaria. N.º 541, 1 de junio de 1974. Madrid.

(2) La estafeta literaria. N.º 543, 1 de julio de 1974. Madrid.

(3) La estafeta literaria. N.º 543, 1 de julio de 1974. Madrid. Página 13.

mina del mundo la opresión o la injusticia. Al menos, de un modo inmediato y directo. Y, sin embargo... Muchas de las cosas que son más importantes para mí, en mi vida concreta, no se pueden medir ni tienen directa traducción económica: una música, un amigo, el recuerdo de una tarde en que creí ser feliz... A este sector de cosas, evidentemente inútiles pero totalmente necesarias, pertenece la Literatura. Entre otros motivos porque yo no sería lo que ahora soy si eliminara algunos libros que he leído. Esos libros forman parte de mi vida: tanto por lo menos, como mi casa, mi sueldo, mis padres, mi amor, mi profesión o mi estómago perezoso» (4).

En resumen, quedaba un poco más claro, por lo menos, que la Literatura era importante, era una asignatura «clave» si se quería hacer bien un plan de enseñanza.

Todas estas declaraciones, estudios, han beneficiado a la Literatura en todos sus ángulos y perspectivas. Y aquí me pongo yo. Mi experiencia con alumnos de Bachillerato, en un campo concreto, el de la redacción literaria, la sitúo en este ambiente pro-valor de la Literatura para la vida.

La redacción tiene un puesto clave dentro del estudio de la literatura y la lengua, como una faceta más, imposible de ser sustituida, lo mismo que lo son la parte teórica, o el comentario de textos. Yo animé a mis alumnos y todos nos emborrachamos un poco de este ambiente pro-literatura que ha ocupado esta introducción. A veces, como iniciación previa a un ejercicio de redacción, les leía, como motivación, alguna de estas declaraciones que profesores de Universidad, o críticos, o escritores hacían sobre el valor de la Literatura. De este calor hemos partido, pues.

Y todavía más. Cuando ya habíamos iniciado esta experiencia, en 1973-74, nos dimos cuenta de que no estábamos solos. Aparecían publicaciones como «La narración infantil», de Jesús

Martínez Sánchez (5), un poco antes «Primeras redacciones para niños», de Justo Formentín Ibáñez (6) y, este año, «Escritos colectivos de muchachos del pueblo» (7). En los cursos del I.C.E. de la U. de Oviedo, en 1974, M.^a C. Pérez Montero trataba aspectos de la redacción y, posteriormente, tiene también una experiencia con los alumnos del I.N.B. «Alfonso II». Decididamente, nos animamos a presentar nuestro trabajo.

NUESTRA EXPERIENCIA-METODO SEGUIDO

Empecé a trabajar en el curso 1973-74. El material recogido abarca desde esta fecha hasta el curso actual, 78-79. Los centros de esta experiencia son: I.N.B. Legio VII (León), I.N.B.A. García Bellido (León) y, por último, I.N.B. Ramiro II (La Robla-León).

Las ideas que yo llevaba para trabajar con mis alumnos en ejercicios de composición-redacción, las había bebido en las páginas de «Cuaderno de humanidades», revista didáctico-literaria que se publicaba en la Universidad de Comillas, Santander. En una serie de números que van del año 1964 a 1966, hay un sugestivo método de redacción y comentario de textos. La revista la dirigía E. Martino y, buscando más el fondo, se podrían encontrar las huellas de Luis Alonso Schökel.

Pues bien, el método que allí se exponía constaba de dos partes o actividades: se decía:

—Una, del objeto a la palabra mediante la observación, el estudio, el sentimiento, etc., en que el escritor logra del objeto de que se trata.

(4) Literatura y educación. Edit. Castalia. 1974. Madrid. Páginas 36-37.

(5) Jesús Martínez Sánchez: La narración infantil. Breviarios de educación. Servicio de publicaciones del M. E. C. Madrid, 1977.

(6) Justo Formentín Ibáñez: Primeras redacciones para niños. Edit. De Vecchi. Barcelona, 1972. (Milán, 1969).

(7) Escritos colectivos de muchachos del pueblo. Casa Escuela Santiago el de Salamanca. Edit. Popular. Madrid, 1979.

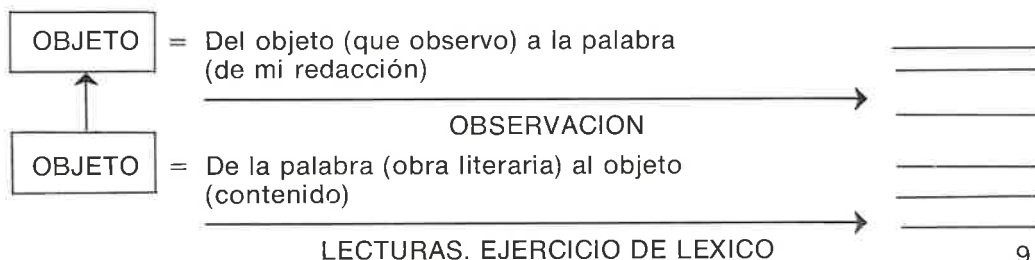
—La otra, de la palabra (literaria) al objeto mediante el vocabulario adquirido por el escritor, la lectura de autores, el comentario de textos literarios.

Una y otra actividad se han de conjugar en todas las etapas del método. Se daba primacía a la 1.^a, la del objeto a la palabra, porque el alumno debía atender primero al objeto, a la observación y asimilación de lo que quería expresar. Y, una vez dominado el tema, ya «acudirán obedientes las palabras».

El hecho de que en este método se diese primacía a la observación se razonaba así: «La explicación es muy sencilla; la palabra está en primer término; es lo que primero se percibe. Y esto se agrava sobre todo en el caso del muchacho, que es incapaz todavía de percibir los valores de la realidad tratada en un texto literario porque aún le falta desarrollo y experiencia.

De ahí que frecuentísimamente el alumno se quede con la palabra exquisita que le agrada sin saber exactamente por qué. El gusto por esas palabras le llevará a él a emplearlas al redactar. Y ocurrirá con la misma frecuencia que la redacción del alumno adolezca de impropiedad, pretensión ridícula y preciosista, de verbalismo vano, en fin, que no nos trasmite realidad ninguna de valor» (8).

Por supuesto, se decía, las dos fases irían asociadas. Y la 2.^a, con la palabra, la lectura y el comentario de textos, vendría a poner perfección, «literatura» por así decirlo, a la realidad objetiva captada en la 1.^a parte. Porque, a mi modo de ver, si este método tenía de positivo tantos valores, uno era que enseñaba dos cosas: aprender a ver, a observar, y aprender a decir, a expresarse. En un esquema gráfico los dos pasos los representaban así:



Este método se iba perfeccionando a medida que se sucedían los cursos y el alumno adquiría dominio de léxico, capacidad de observación y técnica.

Asombrado por los resultados conseguidos por los alumnos de ese centro de Comillas, tal como venían expuestos en las páginas de esta revista (los números que conozco, del 1 al 6, son francamente buenos; el método no es sólo teórico, sino que está experimentado con los alumnos), me animé a hacer algo parecido. Así fue.

NUESTRO METODO: SUS FASES

1.^a Fase: 1) Principios didácticos

- Hay que ser realistas, objetivos.
- Sencillez.

— Selección.

— Eliminar los comodines del lenguaje, las frases vacías, las palabras que sobran.

2) Temas:

— Cada uno que elija el que quiera. Por eso de que uno tiene que hablar de lo que conoce, de lo que sabe o lleva dentro.

— A veces, un tema obligatorio para todos. Así se puede observar, a su vez, cómo reaccionan en conjunto ante un

(8) Cuaderno de humanidades. N.º 1, octubre-noviembre 1964, páginas 5 y 6.

(9) Cuaderno de humanidades. N.º 1, octubre-noviembre 1964, página 36. Comillas (Santander).

mismo tema y cómo sobresale uno o varios ejercicios de la clase. El tema debe ser conocido por todos.

3) Forma expresiva:

– Empezamos por la prosa, la descripción.

4) Punto de partida:

– Provoco la inspiración a base de *imitación*, leyéndoles ejercicios de alumnos de la misma edad-nivel que a los que pongo el ejercicio.

Les puse ejemplos como estos:

EL TREN

Una vía; dos raíles que se pierden pisando la madera cargada de prodredumbre y tiznada de aceite quemado. Al fondo, un túnel que humea. Ha pasado la locomotora. Una locomotora sucia, sudorosa de vapor, humeante de hollín. Una locomotora que mancha la monotonía del paisaje. Tras ella, seis vagones que brillan de suciedad; el último, limpio, pulcro. No le alcanza el hollín que chorrea de la máquina. Allí para, silba y vuelve a marchar; era la estación. En aquella recta sólo se ve el último vagón. El tren camina, camina; allá donde se juntan los raíles se pierde del alcance de la vista.

C. Cueto. 4.º curso. 15 años (10)

Se lo leo una, dos, tres veces. Las condiciono un poco. Les leo ejemplos similares. Y, en silencio, sin que nadie moleste al compañero que tiene a su lado (los separo como para un examen), empieza el tiempo de redacción. Pocas líneas, no más de 15. Estos son algunos de mis resultados:

5) Resultados obtenidos:

Julián Carlos, 16 años
I.N.B. «A. G.ª Bellido». León
Curso 1974-75

EL RIO

El río nace débil, un suave hilillo de piel delicada como la de un bebé al

que el sol puede quemar. Lo alimentan otros riachuelos, como esas nodrizas cursis que hacen tragar al niño toda la comida. Y se le ve crecer. Crece con fuerza, deprisa, con ansias de vida.

De pronto, desata una brusca fuerza, terrible, y desciende en mil cascadas arañando la roca. Como preso, pretende escapar de su cauce, pero en el intento se encajona más y más. Sin darse cuenta, se encarcela entre profundas hoces que le conducirán luego a la planicie. Ya aquí, descubre que está viejo, que pronto el mar u otro río se lo tragarán. Y pretende tardar más y rodea, gira y avanza lentamente. Pero la fuerza se le va por las acequias a criar verdor. Y, al fin, abandona sus piedras y arenas y se deja morir...

Inés Alcoba Martínez, 14 años
I.N.B. «Legio VII». León
Curso 1973-74

LA NOCHE

La noche llena de murmullos y ruidos.

Bajo el claro de luna que se deja ver por las ramas de los árboles.

Las ranas, con su canto alegrando la noche sombría y fría.

El aire transporta su aroma embriagador, emborrachando el paisaje.

Paseándose las luciérnagas, envueltas en resplandor.

Mientras florece el romero. Los perros con su dulce voz, se la ofrecen a la luna en forma de canto celestial.

Noche de blancas estrellas y sabores divinos.

Cigarras cantoras que alegráis mi alma.

La noche ardiente es contemplada por la luna. Entre las espigas y los laureles canta la cigarra alegre.

La noche llena de tinieblas y oscuridades, sensación escalofriante, en contraste con un ambiente fascinador.

(10) Cuaderno de humanidades. N.º 2, diciembre 1964, enero de 1965, página 76.

EL VIENTO

Un parque.

En el parque, un banco.

Una suave brisa, que acompaña al tibio sol, choca contra mi rostro, dándome una sensación de limpieza, de suavidad.

Es... como una madre cuando te acaricia tiernamente y recorre con su delicada mano, tus mejillas, tu frente, tus sienes.

Bruscamente, la hierba verde del césped se balancea, y la arena comienza a levantarse.

Al ir hacia casa un fuerte viento me arrastra como a un preso al que se lleva contra su voluntad y se le obliga a caminar deprisa.

(Ejercicio que formaba parte de un examen, como trabajo práctico. El tema era libre.)

2.^a Fase: 1) Presupuesto didáctico:

– Condensación, aprender a suprimir y seleccionar la palabra.

– La brevedad puede ser un gran valor. Hay que compaginarla con la claridad de expresión.

2) Temas:

– Plena libertad.

– Consejo: trabajar sobre objetos que se tienen ante nuestros ojos.

3) Forma expresiva:

– Vamos a trabajar sobre «haikais», la condensada composición japonesa de carácter lírico.

4) Punto de partida:

– Les leo en clase varias composiciones hechas por alumnos de su edad y nivel. Procuero que sean sugestivas y plásticas, que les llamen la atención.

Ejemplos como estos:

*Del cielo gris
cae una hoja borracha;
llegó el otoño.*

*Un ascua roja
se deshace entre los picos;
muere el día.*

*Clavel desprendido,
tendido en el suelo:
bailarina caída (11).*

Es de L. Uruñuela, 5.º curso, 15 años.

Les explico dónde está lo «literario» de estas composiciones. Por qué al haber encerrada una metáfora se produce. Cómo hay que condensar muchísimo.

5) Resultados obtenidos:

HAIKAIS

El corazón es el motor de la humanidad.

Yolanda de Celis, 16 años
«A. G.^a Bellido». León
Curso 1976-77

La luna: gran bola de nieve en la oscuridad.

Las nubes: barcos navegando en el horizonte.

Carmela G.^a Fernández, 16 años
I.N.B. «A. G.^a Bellido». León
Curso 1976-77

Bicicleta: coche con motor de sangre.

Encerado: pequeña pantalla donde se retrata el alumno.

El sol: carro cargado de oro que nadie puede coger.

Antonio López Díez, 16 años.
I.N.B. «A. G.^a Bellido». León
Curso 1976-77

Tus ojos son como el mar cuando está pacífico.

M.^a Victoria Puente, 16 años
I.N.B. «A. G.^a Bellido». León
Curso 1976-77

(11) Cuaderno de humanidades. N.º 2, diciembre 1964, enero de 1965, página 96.

Viaje sin regreso: la muerte.

Esteban L. Trobajo, 16 años
I.N.B. «A. G.^a Bellido». León.
Curso 1976-77

*Las manos de una madre: espuma
crujiente.*

M.^a del Mar Marcos, 16 años
I.N.B. «A. G.^a Bellido». León.
Curso 1976-77

*Rosa marchita,
caída en el búcaro:
mujer abandonada.*

M.^a Antonia Fernández, 16 años
I.N.B. La Robla (León)
Curso 77-78

*El cielo llora
con margaritas de invierno:
está nevando.*

Pilar Fernández, 15 años
I.N.B. La Robla (León)
Curso 77-78

*Un rayo de sangre
se abre entre las montañas:
amanece.*

M.^a Victoria Díez, 16 años
I.N.B. La Robla (León)
Curso 77-78

*Figuritas de merengue
en un cielo azul. No las podemos
comer:
las nubes.*

Milagros Fernández, 16 años
I.N.B. La Robla (León)
Curso 77-78

*Finos hilos de oro
sin ritmo y al desdén:
cabellos al atardecer.*

*Borracho con ternura
y soledad y una luz brillando
en su interior: anochecer.*

Angelita Arias, 16 años
I.N.B. La Robla (León)
Curso 77-78

*Como fuego prendido que quisiera
alcanzar:
una estrella.*

Yolanda Alvarez, 16 años
I.N.B. La Robla (León)
Curso 77-78

*Una lágrima es el resultado
de elevar el alma al cuadrado.*

*El amor es un viento dulce, pasajero,
que se saborea sin poder cogerlo.*

Olaf Burón, 16 años
I.N.B. La Robla (León)
Curso 77-78

*–Campo florido:
amor sin penas.*

*–Pájaro enjaulado:
niño sin juguetes.*

*–Los ancianos esperan la muerte,
como la playa a la ola.*

*–Al levantarnos de la cama,
tenemos la cabeza
como un bosque insondable.*

*–Soñar es dejarnos llevar
por la corriente de un río.*

*–Nevada en la aldea:
trabajo y oficio
de una pastelera.*

Juan R. Mayoral, 16 años
I.N.B. «A. G.^a Bellido». León
Curso 1975-76

3.^a Fase: 1) Presupuestos:

- Realismo.
- Objetividad.
- Cuando seáis mayores y vuestra técnica os lo permita, ya podréis volar.

2) Temas:

- Libres o impuestos.
- Algún tema de actualidad que les haga pensar y razonar.
- Problemas de la vida.

3) Punto de partida:

- Pasajes plásticos de autores importantes de la literatura. En prosa o en verso, pues trabajamos en dos formas expresivas.

4) Forma expresiva:

- a) Prosa (narración).
- b) Poesía. Libre, o según unas reglas de métrica, rima, ritmo.

5) Resultados obtenidos:

Juan R. Mayoral, 16 años
I.N.B. «A. G.^a Bellido». León
Curso 1975-76

EL TUNEL DEL SER

Era negro y todo pétreo, desgastado y carcomido.

Penetré en su interior. Corrí. Nunca se acababa.

Estaba inquieto, imaginaba los orificios del túnel como policías que me señalaban con sus linternas.

A lo largo había letreros que decían: «camine despacio». Pero yo preferí correr para llegar antes. Aunque, llegar, ¿a dónde?... Cuanto más caminaba, más viejo me sentía. Al aproximarme a la salida contemplé con estupefacción que sólo había cuerpos muertos, esqueletos, polvo, nada. Entonces retrocedí. Corría cada vez con más vigor y velocidad. Rejuvenecía. Los años se me quitaban de encima. Seguí corriendo hasta llegar a perder mis fuerzas y caer agotado. Entonces ya no pude levantarme. ¡Era un niño! Continué dificultosamente a cuatro patas, al tiempo que mi cuerpo se transformaba en un feto. Con dificultad pude ver que en este extremo del túnel sólo había células, seres en potencia.

El hombre es el equilibrio de una balanza con dos platillos: uno la Vida, otro la Muerte.

Julián Carlos, 15 años
I.N.B. «A. G.^a Bellido». León
Curso 1974-75

EL MUNDO MODERNO

En este mundo moderno tenemos adelantos que nuestros antepasados no hubieran podido ni imaginarse.

Si una persona que hubiera muerto hace sesenta años levantara la cabeza, no podría comprender cómo puede haber un señor en el televisor, o quién puede ser tan pequeño como para cantar en un transistor. Se asustaría muchí-

simo al oír a su hijo por el teléfono asegurándole que estaba en París. No sabría qué decir al ver pasar un coche a doscientos kilómetros por hora. Y, seguro que en cuanto bajara del avión en que hubiera subido, se volvería a la tumba porque todo le parecería brujería. Y tendría razón.

Estamos embrujados por esta sociedad. Pasamos más horas ante el televisor que leyendo un buen libro. Cogemos el coche hasta para ir a la vuelta de la esquina. Una computadora puede regir los destinos de un país.

Estamos bajo el yugo de la automatización. ¿Qué señora no tiene su lavadora superautomática? ¡Y, la prisa, la terrible prisa! El hombre inventó máquinas para ayudarle y ahora él se ve obligado a viajar y hasta divertirse al ritmo que ellas le imponen. Y, claro, el corazón que sólo puede latir una vez por segundo termina por sufrir las consecuencias.

Pare usted de contar que, si sigo, necesitaría otros tres pliegos, y, como esto tenía que ser breve..., me detengo.

J. Jesús Barrio Planillo, 16 años
I.N. B. La Robla (León)
Curso 1977-78

HASTA AQUI EL TIEMPO...

Con un acento ligeramente andaluz, Pepe, el enterrador, como familiarmente se le llamaba, canturreaba una triste canción, mientras su compañera, la vieja brocha, encalaba la sepultura de una modesta figura, tan modesta que sólo tenía una cruz de cemento malo. Pero allí, igual que la del hermoso panteón con un ángel de mármol italiano, los enterrados estaban igual. Pepe sacaba sus pesetas con los encargos que le hacían «por los Santos».

—Hola, Luis; todavía me acuerdo de cuando me tiraste por las tejas de la casa del panadero; pero, a pesar de eso, te encalo gratis. (Dijo, dirigiéndose a una tumba en la que se leía Luis Calvino-albañil).

El día declinaba y daba la impresión de que los cipreses eran más altos.

Con un manojo de claveles ya mustios, Pepe cerró la puerta del cementerio, leyendo la inscripción que la presidía: «Hasta aquí, el tiempo; desde aquí, la eternidad». Como buen enterrador se fue a tomar su «chiquito diario».

El cementerio estaba solo y umbrío, y esperaba impasible que llegaran los Santos y se llenara. Allí donde iremos y para nosotros también será «Hasta aquí, el tiempo; desde aquí, la eternidad».

Tomás Portugués, 16 años
I.N.B. «A. G.^a Bellido». León
Curso 1975-76

NOCHE LARGA

—¡Psss...! Qué desazón! No creí que la cama fuera tan estrecha.

—¡¡¡Brounddd!!! La habitación se ilumina por el resplandor que entra por las rendijas de la persiana. Nadie ha encendido la piedra del mechero ¡No, no puede ser, porque estoy solo! ¡Sí, y no tengo miedo!

—¡Brounddd! Vuelve a estremecerse la habitación tras el fuerte crujir de la nube. Las tormentas te traen a casa ladrones, ratas, brujas, recuerdos del periódico... Sí, pero yo no puedo tener miedo. ¡No!

—¡Toc, ¡toc!, ¡toc! ¡Claro, es el grifo! Ya no suena. ¡Sería el de la vecina de arriba!

—Me doy media vuelta y ni me he dado cuenta de darla.

—¡Ohoo! ¡Qué cama más pequeña! La cama es el lugar de la felicidad, de las pesadillas, de la desazón. ¡¡¡Quiero dormirme!!!

—¡Quién me mandaría comerme ese medio conejo! ¡Seguro que no estaba bien asado!

—¡Dicen que los conejos son indigestos!

—¡¡¡Brounddd!!! ¡Ospa!, ¡No sé si tendremos pararrayos! Mañana pregunto a papá; ¡si no, hay que poner uno!

—¡Voy a beber agua! ¡Rsss! ¡Glubc, glubc, glubc!

—Ya estoy mejor.

—¡Atchís!..., ¡Atchís!

—¡Anda, si son las cuatro!...

—¡Sí, las cuatro!

—¡Sí!, ¡Sí!, Szzzz!

—Ya la noche dejó de murmurar. Si la noche no hablara y no hubiera sido tan pesado el conejo...

Rosario Núñez, 16 años
I.N.B. «A. G.^a Bellido». León
Curso 1976-77

VOLVERAS

Volverás...

*Es algo que presiento,
extraña sensación hacia ti
que me impulsa a no olvidarte,
a seguir queriéndote.*

Volverás...

*Y cuando lo hagas,
si no estoy aquí pensando en ti,
entonces búscame en ese lugar
de descanso al que todos vamos.
Allí te estaré esperando
y como prueba de mi amor constante
te dejaré una flor en ese trozo de tierra
que tamará mi cuerpo.*

¡Ven pronto!

*Coje tu maleta de ilusiones y amor
y ven a verme,
no quisiera sentir a la flor marchitarse
tristemente.*

M.^a Elena Pérez Alonso, 16 años
I.N.B. «Ramiro II». La Robla (León)
Curso 1977-78

TU ERES

*M-urallas de tu boca en el aire,
A-lborotados los cabellos azabache,
N-aborí entre los hombros,
U-rente te deja entre sus brazos,
E-res tú, el andante, el compañero,
L-a sombra que enamora.*

*G-aleón en guerra ardiente,
O-stentoso entre los mares,
N-éctar agridulce en flor,
Z-agal sediento de amor,
A-becé en saberes,*

*L-adino (1) y muy valiente,
E-res tú, el andante, el compañero,
Z-ócalo brillante eres.*

*V-alle de sorpresas,
A-manecerés clareados,
L-uces en la noche,
D-egollador de amores,
E-res tú, el andante, el compañero,
S-ablazo para mí eres.*

(1) Natural del pueblo de Lada, según la autora. Versos acrósticos.

Gregoria Fernández C., 16 años
I.N.B. «G.^a Bellido». León
Curso 1974-75

A TI

*Como las plantas florecen en los
prados,
así floreces tú en mi memoria.
Mis ojos, como espinas de rosa,
en los tuyos se clavan, queriendo decirte
lo que mis labios no aciertan a expresar.*

*Pues, en tu presencia, el más agudo
sonido que intentara traspasarlos,
en suave balbuceo se convertiría.
Mas, al ver tu indiferencia,
mis ojos que tanto te contemplan,
en fuentes de dolor se vuelven en la
intimidad.*

*Si tan sólo una fugaz sonrisa
se posara en tus labios,
como respuesta a la llamada insistente
de mis ojos,
se volvería la eternidad de mi purgatorio
en suave y pasajera brisa celestial...*

Amparo Mieres, 16 años
I.N.B. «Ramiro II». La Robla (León)
Curso 1977-78

FLOR TRONCHADA

*La truncación de una vida,
de un anhelo tal vez;
una lágrima en una pupila;*

*una lápida,
mugre, una flor, una oración,
poema, fin desértico,
arena helada.
¡El último adiós!*

CONCLUSIONES

1) A lo largo del curso hay alumnos con sólo uno o dos ejercicios buenos de redacción. Otros, a lo mejor, no logran ninguno bueno.

Hay alumnos que empiezan luego a destacar y mantienen un nivel constante bueno. Son los que pueden llamarse pequeños «literatos». Incluso sus compañeros los conocen como tales. Puede que hasta cursen la carrera de Lengua y Literatura.

2) La fantasía, imaginación y romanticismo son poderosísimas en 1.º y 2.º de BUP. (Los alumnos tienen 14-15 años, aproximadamente). En 3.º y COU parecen disminuir. Se vuelven más lógicos. Quizá también es que velan con cuidado sus sentimientos, sus propias ideas. Hay como una cierta timidez, falta de confianza quizá. No noto tanta espontaneidad. (Esto que digo es, desde luego, discutible; quizá no todos son de la misma opinión).

3) Pienso que las misiones de la redacción-composición en Bachillerato tienen como metas fundamentales: enseñar a expresarse, descubrir a los que tienen cualidades de escritor y no se han dado cuenta de ellas (sería un grave error dejar secar un posible canal poético) y dar alas a aquél o aquellos que quieren escribir, que ya escriben. También la redacción nos hace ver el valor y belleza de los textos literarios, y el mérito que tienen nuestros escritores.

4) Tampoco se trata, en esta defensa de la redacción, de atosigar a toda una clase entera y ser un pelmazo poniendo casi todos los días ejercicios. Hay que distanciarlos y dar respiro a los alumnos. Porque lo que es una verdadera «ascesis» para conseguir perfección en la expresión lingüístico-lite-

ria, se puede volver en contra, haciendo que el alumno le tome «rabia», odio a la asignatura por culpa de la redacción.

5) Escribir, escribir bien es un arte, un gran valor. Quizá de minorías. Pero no por eso hay que marginar a nadie. Todos pueden estar abiertos a la belleza y todos pueden «hacerse» un poco, aunque no hayan nacido «poetas». Valgan aquí las palabras de Carmen Bravo Villasante: «En cuanto dices la educación estética de la juventud, entonces la gente se muere. Pues bien, hay que volver a la educación estética mediante la Literatura. El método de la educación estética conduce a muchos caminos y creo que es el mejor método que debe emplearse hoy día, en un mundo extraordinariamente materializado, que tiene nostalgia de los valores y de la hermosura de la vida» (12).

Nunca mejor dicho. Para valorar a un gimnasta, a un deportista, a un pintor nada como intentar hacer lo que él hace, y descubrir lo que le cuesta. Para valorar a nuestros escritores, nada como intentar hacer algo parecido a lo que ellos han hecho.

Por supuesto, que no hay que desanimarse si en nuestras clases de treinta y tantos alumnos ninguno, o sólo uno, es un poco literato. En fin, es que las musas se venden caras y, además, no todos los días está el horno para «musas»... Porque también ellas tienen sus caprichos, sus silencios, sus «vacaciones» y sus ausencias...

(12) Carmen Bravo Villasante: En La estafeta literaria. N.º 541, 1 junio de 1974, página 16.

NOTA.—Los ejercicios de mis alumnos que aparecen aquí, son una pequeña parte de todo el material recogido a lo largo de cinco cursos más éste. Espero que algún día se plasmen en un libro, pues dan para eso y más.

Todos los ejercicios, prácticamente, han sido realizados en el tiempo normal de una clase. Y algunos en menos tiempo, ya que formaban parte de un examen de Literatura donde había preguntas teóricas.

LOS LIBROS ADAPTADOS AL NUEVO PROGRAMA OFICIAL



Con nuestros libros enseñará inglés sin problemas.

Creados expresamente para profesores no nativos y alumnos de E.G.B.

 editorial Vicens-Básica s.a.

Av. de Sarriá, 132 • Tel. 203 44 00 • Barcelona-17

ANALISIS DE LOS RESULTADOS DE ALGUNAS PRACTICAS ADAPTADAS PARA EL BACHILLERATO

J. M. PEREIRA CORDIDO

Doctor en Ciencias, Prof. Agregado de
Física y Química del I.N.B. Femenino de Vigo

INTRODUCCION

La normativa vigente en lo que se refiere al actual plan de Bachillerato (1-3), destaca la necesidad de que las ciencias experimentales dediquen un mínimo de tiempo (4) —dentro del horario de la asignatura— al trabajo de experimentación; labor que consideramos fundamental e imprescindible, para la comprensión y formación del alumno en el método científico característico de la Física y de la Química.

Al margen de la dificultad inherente al elevado número de alumnos por aula, y a las trabas al imprescindible desdoble de los grupos cuando tratamos de realizar una labor experimental, se añade otra, de grave carácter e imputable, en cierto modo al profesor. Este, se ve obligado con frecuencia, a fin de no improvisar, a tomar de la bibliografía métodos y modos de operar sugeridos por otros, y que pone en práctica, muchas veces, sin analizar previamente.

Advertimos que son demasiado frecuentes planteamientos faltos de rigor, y que si bien se adaptan en muchos casos a los limitados medios de nuestros Centros, conducen —según sus autores— a unos resultados que dejarían perplejos a investigadores, que operando con los más sofisticados medios instrumentales, de elevada sensibilidad, previamente contrastados, siguiendo diversas y rigurosas técnicas experimentales, y realizando centenares de determinaciones, apenas parece que mejoran los resultados de los primeros.

Sin duda alguna, creemos que a

cualquier nivel, es preciso a la hora de plantearse alguna determinación experimental, hacer un análisis crítico, para plantear ante nuestros alumnos y previo a la labor experimental: las limitaciones del método, las posibilidades de nuestros medios, las fuentes de error, y en fin, el resultado que para cada medida puede deducirse, la confianza que se la puede conferir y, en su caso, los diversos tipos de errores que acompañan al resultado de una medida, o al que se puede deducir de un conjunto de ellas. Es éste el momento en que los alumnos adquieren conciencia: del uso limitado de cifras —las significativas—; de la necesidad de variar de método; de realizar series de medidas —aunque ello resulte tedioso—; del uso de sencillos criterios matemáticos que excluyen algunas de ellas; del peso que el error relativo de la magnitud medida, tiene en el del resultado de una determinación indirecta; del significado del valor que proponemos como «verdadero» resultado de una serie de medidas, y de la interpretación de cada uno de los errores que pueden escribirse a la derecha del resultado.

Al iniciar una revisión de los posibles trabajos experimentales al alcance de los medios de nuestro Centro, hemos encontrado una serie de ellas (5, 6), que en su día constituyeron elemento básico de un curso, en el que participaron numerosos profesores de Enseñanza Media y que —en nuestra opinión— son inadecuadas; bien porque la forma de llevar a cabo el método experimental no es admisible, o porque no es nada frecuente disponer de un modelo muy específico de material; y

además, porque los valores que deducen sus autores son incorrectos y contienen, en casi todos los casos, doble número de cifras significativas de las que sería lícito expresar, complementado por un cálculo de errores que es pura fantasía.

Procederemos a continuación, a llevar a cabo un análisis crítico de algunas de las prácticas arriba mencionadas, y que más nos han llamado la atención; si bien, en su día, analizaremos alguna más.

ANÁLISIS

I.—Medida de g con el péndulo de Borda (5).

Omitiremos la descripción del conocido dispositivo experimental que utiliza el autor, así como del aspecto teórico del movimiento, pero resumiremos su modo de operar tal como se indica en la p. 38 de la citada referencia.

Dice su autor que utiliza un cuentasegundos para la medida del tiempo, y determina el tiempo invertido en 30 oscilaciones completas, tras esperar que haya oscilado un par de veces. Mide la longitud del hilo y esfera que de él pende (suponemos que mediante una regla dividida en mm.) y le resta el radio de la esfera, que determinó utilizando un calibre. Indica que repite la experiencia con varias longitudes, que además de permitir comprobar la dependencia del período con la longitud, permite, y reproducimos textualmente: «poder obtener el valor de g con mayor aproximación».

Esta última afirmación es incierta, lo que creemos que el autor llama mayor aproximación, no se consigue a base de la repetición de la experiencia, sino cometiendo errores relativos menores (1/10 por ejemplo) y, en el presente caso, es determinante el atribuible al valor del período. La repetición de la medida, dice J. Palacios (7), aumenta la

verosimilitud, pero no el número de cifras decimales.

Expone a continuación un ejemplo numérico, donde en una tabla presenta valores de l , T , T^2 , y T^2/l . De los valores de l que figuran en dicha tabla, se deduce que utilizó péndulos de longitudes comprendidas entre 25,2 y 67,0 cm. Nuestra opinión es que hubiera sido preferible utilizar péndulos de mayor longitud, del orden de 1 m; con ello no se introduce ningún inconveniente experimental, y proporciona indudables ventajas que luego indicaremos.

Referente a los valores del período, dice que mide el tiempo de 30 oscilaciones mediante un cuentasegundos (creemos se referirá a un cronómetro 1/10 s) tras esperar oscile un par de veces (sería deseable bastantes más) y obtiene valores para T comprendidos, para las citadas longitudes, entre 1,01 s y 1,64 s. Los valores de T , tanto por su forma de estar escritos, como por razones que aduciremos, tienen una incertidumbre de ± 1 en la cifra de las centésimas.

En efecto, en un caso como el presente en que el autor ha realizado cinco determinaciones, ha de tener en cuenta que para poner en marcha y detener el cronómetro, emplea un tiempo de reacción, no inferior a 0,1 s para cada operación; como se desconoce el sentido de tales errores, bien pueden haberse acumulado. Si hubiera realizado un gran número de medidas, podría concebirse que tales errores tenderían a anularse, pero no es éste el caso. Comete un error de 0,1 s inherente al cronómetro que utiliza y, por tanto, el límite de error cometido en la medida del período es, en este caso: $0,30/30 = 0,01$ s, y por ello el error absoluto del período es de $\pm 0,01$ s.

En nuestra opinión, y consecuencia de lo ya expuesto, es que en cada determinación de g se comete un error relativo del siguiente orden:

$$\frac{\Delta g}{g} = \frac{\Delta l}{l} + 2 \frac{\Delta T}{T} = 4 \cdot 10^{-3} + 2 \cdot 10^{-2} = 2,4 \cdot 10^{-2}$$

caso de referirnos al péndulo de 25,2 cm y $T = 1,01$ s.

De tan elemental cálculo, se deduce que deberían de utilizarse péndulos preferiblemente largos, y medir el tiempo de muchas oscilaciones (100 ó 200), para que utilizando los mismos medios instrumentales el error relativo sea menor.

Deducimos también que el error atribuible a cada determinación, es del orden del 2 % y concebimos un resultado del tipo:

$$g = 9,8 \pm 0,2 \text{ m s}^{-2}$$

No obstante, la forma de cálculo que empleó su autor, expuesta en la p. 39 de la citada referencia, es bien diferente a la nuestra. Obtiene de los cocientes T^2/l correspondientes a los cinco péndulos utilizados, un valor medio (0,0399), que es erróneo, toda vez que los valores que obtuvo para cada péndulo estaban asimismo mal calculados, escribiendo a continuación:

$$0,0399 = \frac{2 \pi^2}{g} \quad g = \frac{4 \pi^2}{0,0399} = 988,6 \text{ ?}$$

valor también mal calculado, ya que utilizando sus datos y modo de cálculo, debería ser: 989,4.

No comprendemos cómo puede el autor, deducir un resultado con *cuatro* significativas, cuando el denominador contiene solamente tres.

Procede a continuación al cálculo del error relativo de g y para ello considera: «el error en la medida del tiempo, media de cinco determinaciones es 0,002 sg., resulta»:

$$\frac{\Delta g}{g} = \frac{0,1}{50,5} + 2 \frac{0,002}{1} = 0,005 \approx 0,5 \%$$

y añade: «el error resulta de unas cinco unidades y por tanto la cifra de las unidades es dudosa.

No concebimos considerar al valor 0,002, como error absoluto, si los períodos tienen incierta la cifra de las centésimas, estimamos que tal error está mal obtenido y debe de calcularse tal como nosotros hemos hecho. El

que la cifra de las unidades es dudosa, resulta evidente, caso de emplear el adecuado número de cifras significativas durante el cálculo; y como hemos visto, es una duda de unas 24 unidades, en consecuencia afecta a la cifra anterior y el resultado debe expresarse con dos cifras significativas.

Creemos que este autor, y otros (Ref. 6 p. 33) se sirven de un subterfugio para el cálculo de «sus» errores. Consiste éste en comparar una de sus medidas (incluso la peor) con el valor medio, obtener una discrepancia, y utilizarla como si fuese el límite de error —que no lo es—, obteniendo así un halagüeño y falso valor del error relativo.

Podría pues deducirse que cuantas menos medidas realicemos tanto mejor, más probabilidad habrá de que resulten parecidas; las discrepancias serán menores y por tanto, tan pequeño como se desee, ese ficticio error relativo. El ideal sería entonces, realizar una sola medida, así no hay discrepancia, no hay error y podremos escribir cuantas cifras significativas se nos antoje. Para algunos autores, la teoría de errores no existe.

II.—Ebullición del agua a presión reducida y peso del aire (5).

Nos ocuparemos solamente de la problemática de la determinación experimental de la masa del litro de aire, toda vez que la primera parte de la práctica, carece de aspectos cuantitativos.

Pretende el autor de dicha práctica, conocer la masa del litro de aire, operando como sigue (p. 59 de la citada referencia):

«En el mismo matraz del experimento anterior se vuelve a hacer hervir el agua en la misma forma, se cierra la pinza al retirar el matraz del fuego y se enfría hasta que alcance la temperatura ambiente. Se pone en el platillo de una balanza apropiada y se pesa lo más exactamente posible. Se abre la pinza y se observa que la balanza se desequilibra. Se vuelve a pesar, encon-

trando por diferencia el peso del aire que penetró en el matraz.

Se toma la temperatura ambiente y la presión atmosférica. Se mide el volumen de aire que penetró en el matraz, vertiendo sobre la contenida en el mismo el agua necesaria para llenarlo hasta donde estaba introducido el tapón, tomando ésta de una probeta de un litro enrasada.

Por una proporción podemos averiguar cuánto pesa un litro de aire.

Para cursos avanzados puede hacerse una corrección de temperatura, de presión y de la tensión de vapor del agua. En este caso hay que cuidarse que el aire no esté viciado con CO_2 , porque enseguida resulta un número elevado».

Completa lo textualmente expuesto, mediante un ejemplo numérico y realiza los cálculos como luego veremos.

Tal como se nos plantea la práctica, parece muy sencilla, no obstante, es preciso reflexionar sobre la problemática de la determinación de la masa gaseosa, de la medida del volumen y del valor de la presión gaseosa, que dicho sea de paso, no se determina.

Refiriéndonos en primer lugar a la determinación de la masa, consideramos que ni en el laboratorio de un centro de Bachillerato, ni en muchos otros, es posible disponer de una balanza que el autor califica de apropiada, y que (véanse los resultados) aprecia el centígramo —bajo una carga de casi 1.000 g—. Advertimos que el autor dice haber pesado un matraz de un litro, que contiene unos 100 cc de agua; ello exige colocar en el otro platillo unos 400 g, concretamente 395 (creemos debería de haber escrito 395,00) y luego 396,05, una vez destapado. Se trata de una balanza excepcionalmente robusta y de elevada sensibilidad, ya que comete un error no mayor de 20 p.p.m. Ambas características son difíciles de simultanear en una balanza, aunque ésta sea buena. A título de ejemplo comparativo, indicaremos que una balanza analítica

cuando se utiliza para determinar una masa de unos 5 g, comete un error de 20 p.p.m., pero bajo una carga de 150 g. su sensibilidad se ve notablemente comprometida y el error relativo es muy superior al que podría esperarse, y pensemos que la balanza antes citada, tendría que soportar una carga siete veces mayor. Consideramos que es además conveniente disponer de una buena caja de pesas, puesto que aún pesando por diferencia, puede ser necesario conocer las tolerancias de las pesas.

En el planteamiento de la práctica se omite la corrección de pesos al vacío, y señalaremos que desde hace bastante más de cincuenta años, todos los autores, al referirse a la masa del litro de un gas, consideran la «masa corregida». En nuestro caso representa una corrección excepcionalmente elevada, toda vez, que se omite la práctica habitual de utilizar otro matraz como contrapeso, colocado sobre el otro platillo y cuyo volumen exterior es análogo al que pesamos. La existencia de este matraz contrapeso, hubiera sido imprescindible caso de no realizar la pesada por diferencia.

Evaluaremos ahora la elevada corrección omitida, admitiendo que las pesas están construidas, como es habitual, con un material de densidad 8 y, dado que su masa se aproxima a los 400 g, su volumen es de unos 50 cc. En las condiciones habituales en Santiago de Compostela, lugar en que debió de realizarse la experiencia, sabemos ciertamente, que la masa del mililitro de aire es del orden de $1,2 \cdot 10^{-3}$ g. Por tanto, el valor de dicha corrección es:

$$50 \cdot 1,2 \cdot 10^{-3} = 60 \cdot 10^{-3} \text{ g.}$$

ello representa una corrección de seis unidades en la cifra de las centésimas de gramo, y evidentemente una corrección del 6 % no puede ser omitida.

Caso de considerar la corrección, la masa gaseosa determinada no sería 1,05 g como dice el autor sino 0,99 g, ya que la corrección es de signo negativo.

No consideramos oportuna la forma de operar en el método, que exigiendo pesar unos matraces de 400 g con un error no mayor de 20 p.p.m., destruye la precisión, al obtener por diferencia una masa que apenas alcanza el gramo, afectada de un error del 1 % si se corrige, pero que en el caso contrario alcanza el 7 %.

Veamos ahora la problemática de la determinación del volumen de gas contenido en el matraz. Si se utiliza una probeta de un litro (divisiones 10/1) y teniendo en cuenta que como su autor indica: «se enrasa hasta donde está in-

roducido el tapón», creemos preciso admitir un error de ± 10 ml, por tanto, el volumen del gas debe ser expresado como 890 ± 10 ml, resultando su error relativo del 1 %; del mismo orden que el cometido en la masa. Evidentemente, en tanto no se logre cometer en aquella, un menor error relativo, no compensaría utilizar otro método para determinar el volumen, aún cuando éste parezca algo grosero.

Tampoco estamos de acuerdo en la forma en que el autor realiza sus cálculos, ni en el resultado que obtiene. En efecto, en la p. 59 Rf. 5, figura:

Peso del matraz con agua, cerrado	395	gramos
Peso del matraz con agua, destapado al aire	396,05	gramos
Peso del aire	1,05	gramos
Volumen de aire	0,89	litros
Temperatura ambiente	13°C	
Presión atmosférica actual	736,4	mm de Hg
Tensión de vapor del agua a 13°C	11,2	mm de Hg
Presión del aire en la experiencia	725,2	mm de Hg

Peso de un litro de aire en condiciones normales, según estos datos:

$$\frac{1,05 \cdot 760 \cdot 286}{0,89 \cdot 725,2 \cdot 273} = 1,297 \text{ gramos}$$

Si nos atenemos a lo arriba expuesto por el autor, y teniendo en cuenta que uno de sus datos figura con dos cifras significativas en el denominador, es evidente que de ellos, no es lícito obtener un resultado con cuatro cifras significativas.

Además, el valor atribuido a la masa de gas es incorrecto, la presión del aire también, como luego justificaremos, y finalmente, el matraz contiene aire saturado de vapor de agua.

Un sencillo cálculo de los errores relativos servirá para orientarnos, omitiendo el de la presión, ya que sería poco menos que imposible de evaluar, así como el valor atribuible a aquella.

En efecto, recordemos que el matraz se pesó previa la expulsión del aire con vapor. Admitir que después de ello, la presión es 11,2 mm de Hg, es tanto

como admitir que todo el aire fue expulsado, hecho que nos resistimos a creer; pero si además permanece mientras enfría para ser pesado, cerrado con un tapón provisto de una simple *pinza*, es para nosotros imposible de admitir que su presión se conserve, y sea además 11,2 mm. Luego se abre a la atmósfera coexistiendo: agua hervida, aire y vapor de agua. Más tarde, ya cerrado, se pesa de nuevo. Durante todo el tiempo, el sistema está «termostatado» por el ambiente. ¿Quién se atreve a aseverar que a la masa de gas determinada, le corresponde una presión que pueda siquiera parecerse a 725,2 mm que admite el autor? Creemos que son razones suficientes para no atrevernos ni a estimar el valor de la presión, ni el error atribuible, pero justificará que el error relativo de la densidad, debe ser varias veces superior al que calculemos.

Error relativo del volumen, ya calculado = 0,01

Error relativo de la masa, ya calculado = 0,01

Error relativo de $T = 2/286$ = 0,01

en donde estimamos que para un sistema rodeado del ambiente $\Delta T = \pm 2$.

En este supuesto, el error relativo de la densidad sería $3 \cdot 10^{-2}$ y en su virtud, la segunda cifra decimal que figura en el resultado que propuso el autor es incierta cuando menos, en ± 4 .

Consideramos que no es correcto escribirla, ya que nos consta que el error que aporta la incertidumbre de la presión, es importantísimo, y finalmente, hemos de tener presente que desconocemos el valor de la presión y el número de cifras significativas que puede contener. Por nuestra parte, y si hubiésemos puesto en práctica el modo de operar del autor, nos contentaríamos con aseverar una incertidumbre de ± 2 unidades de la primera decimal.

Finalmente, con relación al párrafo del autor: «...hay que cuidar que el aire no esté viciado con CO_2 porque enseguida resulta un número elevado», queremos hacer notar que en el hipotético caso de reemplazar el 50 % del oxígeno del aire, por CO_2 ; el aumento en el valor de la densidad sería de un 2 %, sin tener en cuenta que al CO_2 acompañaría vapor de agua; por lo que hemos expuesto, debe deducirse que tal afirmación es incorrecta, ya que dicho cambio en la densidad, es varias veces inferior a los límites de error más optimistas.

CONCLUSION

A pesar de que la citada (5) publicación indica que las prácticas fueron cuidadosamente seleccionadas, montadas con materiales asequibles a todos los Centros, incluir cada una conceptos fundamentales de fácil comprensión para los alumnos de la Enseñanza Media y prueba de una inquietud para la mejora de la enseñanza, creemos que —al menos— las hasta aquí analizadas no son ejemplares al res-

pecto, y desafortunadamente no son caso único.

La primera de ellas es ejemplar por la sencillez de su dispositivo experimental, no así la segunda. Puede servir para evidenciar por ejemplo: las limitaciones de una ley, la dificultad de cometer errores relativos bajos al tratar de medir un tiempo o una simple longitud, el peso de sus errores en el de la magnitud indirectamente determinada ...pero, en ningún caso, para obtener un valor de g que más se parece el resultado de una división, que al de una magnitud física, determinada por vía experimental en el laboratorio de un I.N.B.

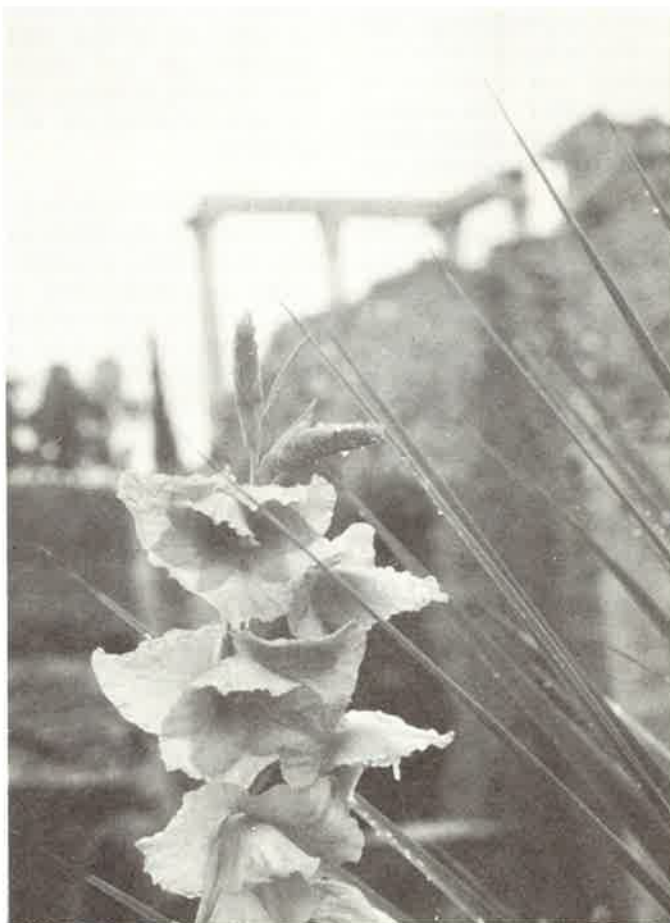
Con relación a la segunda, en la que la presencia de agua es funesta, y no imprescindible; consideramos que o se utiliza un dispositivo experimental y una técnica, más refinados, o hubiera sido mejor omitir todo aspecto cuantitativo. Solamente el azar, pudo permitir obtener al autor un número que, ciertamente, se parece en demasía a la masa del litro de *aire*.

A título comparativo, con relación al número obtenido por el autor, señalaremos que en lo que se refiere concretamente a la densidad del aire, y debido a pequeñísimas variaciones en su composición (8), operando con depuradas técnicas, afamados investigadores del mundo entero, obtienen valores que solamente concuerdan hasta la tercera decimal (9).

Creemos muy pernicioso el método que se emplea para el cálculo de errores en muchas de las prácticas (reiterándonos en lo expresado en otro lugar), y del que deduce algún autor (p. 33 Rf 6) «que es inferior al que era de esperar, dada la precisión de los instrumentos de medida usados».

REFERENCIAS

- 1) D 160/1975 de 23 de enero, B.O.E. 13 febrero 1975.
- 2) RD 2214/1976 de 10 de septiembre, B.O.E. de 26 septiembre 76.
- 3) OM de 11 de septiembre 1976, B.O.E. de 22 de septiembre 1976.
- 4) OM de 22 de marzo de 1975, B.O.E. de 18 de abril y 3 mayo 75.
- 5) Cuadernos didácticos. Física y Química, n.º
- 6) Cuadernos didácticos. Física y Química, n.º 15. Publicaciones de la Revista Enseñanza Media, n.º 387, Madrid.
- 7) J. Palacios, «Mecánica Física», 3 edición. Madrid 1963 (Ed. Espasa Calpe), p. 113.
- 8) T. BATUECAS, E. MOLES y M. PAYÁ, Comp. Rend. Acad. Sc. 172, 1600 (1921).
- 9) T. BATUECAS, E. MOLES y M. PAYÁ, Rev. Real Ac. Cienc. Fis. Nat. 25, 95 (1930).
12. Publicaciones de la Revista Enseñanza Media, n.º 340, Madrid.



«Color». En Mérida (Badajoz), por Eduardo González Díaz, alumno de 2.º de BUP. Fotografía premiada en el Concurso Fotográfico organizado por la Asociación de Padres de Alumnos del INB «Alfonso II» de Oviedo.



ACTIVIDADES DEL I. C. E.

CONVOCATORIA DE CURSOS DE VERANO DE PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO

CURSOS DE VERANO. GIJON. DEL 2 AL 21 DE JULIO DE 1979

-Didáctica y metodología del Inglés (2.ª Etapa de EGB)	Del 2 al 14
-Didáctica y metodología del Francés (2.ª Etapa de EGB)	Del 2 al 14
-Introducción general a la tecnología educativa (Formación Profesional)	Del 9 al 14
-Seminario sobre Orientación: Función de los Orientadores (Equipos de Orientación de la Inspección de EGB)	Del 2 al 14
-Semántica literaria aplicada al comentario de textos, EGB-BUP	Del 2 al 7
-Orientación y tutoría de alumnos, 2.ª Etapa EGB	Del 2 al 7
-Programación y experimentación en el área de Ciencias Naturales, 2.ª Etapa de EGB	Del 9 al 21
-Corrientes lingüísticas que influyen actualmente en los textos escolares (Actualización de conocimientos lingüísticos), EGB-BUP	Del 9 al 14
-Proyección de la escuela hacia el entorno (Estudio y conservación del medio ambiente), 2.ª Etapa de EGB	Del 9 al 14
-Técnicas de programación para la segunda etapa de EGB	Del 9 al 14
-Problemática actual de la gestión y organización de las Instituciones escolares	Del 16 al 21
-Evaluación y recuperación del alumno	Del 16 al 21
-Didáctica de las Matemáticas en la 1.ª Etapa de EGB	Del 16 al 21
-La práctica docente mediante el CCTV (Seminario de profundización para profesores de Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB)	Del 16 al 21
-Tecnología educativa: Utilización de aparatos de proyección, producción de material de paso. Cine didáctico para profesores de EGB	Del 16 al 21
-Iniciación al teatro infantil para profesores de EGB	Del 9 al 14
-El taller de expresión en el mundo preescolar	Del 2 al 7

OVIEDO

-Lingüística y metodología del Francés para profesores de EGB (Curso de ámbito nacional en colaboración con la Embajada Francesa)	Del 2 al 21
-Lingüística y metodología del Francés para profesores de BUP (Curso de ámbito nacional en colaboración con la Embajada Francesa)	Del 2 al 21
-Actualización en Matemáticas para profesores de EGB	Del 2 al 21
-Educación musical para profesores de EGB	Del 2 al 14
-Terapia de los trastornos del habla para profesores de Educación Especial	Del 16 al 21

LEON

-Trastornos del lenguaje para profesores de preescolar y primera etapa de EGB	Del 2 al 7
-Expresión dinámica	Del 2 al 7
-Planificación de actividades en el ciclo preparatorio (Preescolar y 1.º y 2.º de EGB)	Del 16 al 21
-Técnicas de programación para 1.ª Etapa de EGB	Del 9 al 14

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

1.ª) Para los cursos de especialización (Preescolar, 1.ª y 2.ª Etapa y áreas concretas) la instancia estará sellada y visada por el director del Centro o por la Inspección Técnica.

2.ª) Las solicitudes serán admitidas por riguroso orden de llegada al I.C.E. (C/. Quintana, 30-Oviedo). Hasta el 31 de mayo.

3.ª) En la instancia se hará constar el Nombre, Apellidos, Dirección, N.º D.N.I., Centro donde trabaja, dirección del Centro, nivel y área que imparte.

4.ª) Los solicitantes no podrán participar en más de un curso, ni enviar más de una instancia. En ella, especificarán *claramente*, aparte de los datos que anteriormente se le piden, únicamente uno de los cursos anunciados en la presente convocatoria.

5.ª) Los asistentes podrán optar entre el régimen residencial gratuito (en los Colegios Mayores Universitarios de Oviedo y León y la Universidad Laboral de Gijón) o en el régimen externo, percibiendo las bolsas de estudio reglamentarias de acuerdo con las normas que dicte el INCIE.

6.ª) Es *imprescindible* hacer constar en la instancia el régimen por el que se opta (interno o externo) el cual no se podrá alterar bajo ningún concepto. No admitiéndose en dichos Colegios acompañantes de los cursillistas.

El Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo en colaboración con «Jovellanos 79» convoca los siguientes cursos de Perfeccionamiento del Profesorado de BUP y Universidades que tendrán lugar en la Universidad Laboral de Gijón:

-Morfología y evolución	Del 2 al 11 de julio
-Biología y personalidad	Del 9 al 20 de julio
-Biología molecular de la regulación	Del 25 de junio al 6 de julio
-Temas jurídicos fundamentales en la nueva Constitución Española	Del 26 de junio al 7 de julio
-Metodología e historia literaria	Del 25 de junio al 6 de julio
-Metodología crítica y comentario de Textos	Del 9 al 20 de julio
-Problemas metodológicos y actualización historiográfica	Del 25 de junio al 13 de julio
-Historia y análisis del fenómeno musical en el Medioevo y en la España actual	Del 2 al 15 de julio
-Curso-Seminario de realización cinematográfica	Del 2 al 14 de julio

NOTA: La Inscripción para estos cursos se realizará en el ICE (C/. Quintana, 30) hasta el día 31 de mayo y será gratuita. No disponen de bolsas de desplazamiento ni de estancia.

LA NOVENA SEMANA CULTURAL INGLESA Y NORTEAMERICANA Y DE METODOLOGIA DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Del 19 al 23 de febrero se celebró, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Oviedo, la *Novena Semana Cultural Inglesa y Norteamericana y de Metodología de la Enseñanza del Inglés*, organizada por el Departamento de Lengua y Literatura Inglesa y Norteamericana, en colaboración con el Instituto de Ciencias de la Educación, el Consejo Británico en España y la Embajada Norteamericana.

Como en años anteriores, las sesiones de la tarde se centraron en cuestiones metodológicas relacionadas con la enseñanza del Inglés a nivel de BUP, y estuvieron encomendadas a profesores

especialistas en la materia del Instituto Británico de Madrid. Este año, sin embargo, los problemas didácticos que en ellas se comentaron, fueron sugeridos por un grupo de profesores de Inglés de I.N.B. en una reunión previa presidida por la directora del ICE. Como actividades complementarias a estos temas cabe señalar una clase de demostración con alumnos del COU del I.N.B. «Leopoldo Alas, Clarín» de Oviedo, dada por la profesora Meryl Duncan del Instituto Británico de Madrid, en la que se ocupaba del empleo del tiempo perfecto en Inglés, una demostración de cómo se puede «dramatizar» las lectu-

ras del libro de texto con fines pedagógicos, a cargo del catedrático de Inglés del I.N.B. «Padre Feijoo» don Roberto Fuente, y alumnos de este centro, y dos sesiones de teatro didáctico presentadas por el grupo «English without Tears» del Instituto Británico de Madrid. Coincidiendo con la *Novena Semana*, hubo también varias exposiciones de material didáctico ofrecidas por las Editoriales Alhambra, Rosas, Itaca, SGEL y Oxford University Press.

Las conferencias teóricas de la *Novena Semana* tuvieron como denominador común el siglo XVIII inglés y norteamericano. Dos especialistas británicos en el período, el doctor Cecil Price de la Universidad de Swansea y la doctora Faith Pullin de la Universidad de Edimburgo, disertaron, respectivamente, sobre el teatro inglés y la novela inglesa en el siglo XVIII, mientras que los profesores del Programa Fulbright, la doctora Ruth Schneider y D. Lewis Barnett trataron temas relacionados con Norteamérica en la misma época. Otras conferencias sobre Daniel Defoe, Mary Wollstonecraft y los estudios lingüísticos

en la era de la prescripción gramatical, fueron pronunciadas por doña Marylyn Robertson, del Instituto Británico de Madrid, por la doctora Patricia Shaw y por D. Ronald Taubitz del Cultural Center of the United States en Madrid. Otros aspectos de la época: el periodismo, la poesía, la ópera y los estudios anglo-sajones, fueron objeto de charlas y conferencias dadas por profesores del Departamento de Lengua y Literatura Inglesa y Norteamericana.

Como actividades complementarias relacionadas con el siglo XVIII, cabe señalar la proyección de sendas películas sobre figuras literarias inglesas de la época así como otras sobre acontecimientos históricos norteamericanos de fines del mismo siglo, y la representación, por alumnos y profesores del Departamento de Lengua y Literatura Inglesa y Norteamericana, de una de las más destacadas comedias inglesas del siglo XVIII, *She Stoops to Conquer*, de Oliver Goldsmith.

PATRICIA SHAW

LA V SEMANA FRANCESA CULTURAL Y PEDAGOGICA

Del 23 al 27 de abril de 1979 se celebró en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Oviedo la V Semana Francesa cultural y pedagógica, organizada por el Departamento de Francés y patrocinada por el Instituto de Ciencias de la Educación de Oviedo.

Los temas desarrollados en las conferencias se centraron en torno a dos problemas fundamentales: la novela y la crítica. Participaron en el primero profesores y alumnos del Departamento, que plantearon problemas generales de la novela: «Le romanesque», «Architecture du roman», «Le roman épistolaire et ses techniques», «Le romancier et le point de vue», «Deux techniques de l'objectivité: le style indirect libre et le monologue intérieur», «Roman et personnages», «L'espace: la description dans le roman», «Le temps dans le roman» y «Critique du roman dans "Le Roman Bourgeois" d'Antoine Furetière» (doctor Camilo Flores, Univ. de Santiago).

El tema de la crítica fue desarrollado por M. Josep Valls, Lector de Francés de la Univ. de Barcelona, que presentó en cuatro sesiones teóricas y prácticas el método semiótico de Julia Kristeva. El Departamento de Crítica de la Universidad de Oviedo ofreció la aplicación de los métodos de la escuela formalista francesa al análisis de «La Rosa de papel» de Valle-Inclán.

La V Semana Francesa contó además con la presencia del doctor Pierre Brunel, catedrático de Literatura general y comparada de la Univ.

Paris-Sorbonne, Paris-IV, que habló de «Mythe et Littérature» y «Antonin Artaud et le théâtre de la cruauté».

Las sesiones pedagógicas estuvieron a cargo de M. Rollet del Bureau Pédagogique de la Embajada de Francia en España, con los temas: «Nouvelles orientations pour la méthodologie de l'enseignement des langues vivantes» y «Jeu et enseignement». M. Bengio, profesor del Instituto Francés de Barcelona, aportó un sugestivo trabajo sobre «Les jeux de langage et la pédagogie de la littérature française comme langue étrangère».

Alumnos de cuarto curso de Filología Francesa y con motivo del centenario de la muerte de Rousseau, presentaron un trabajo sobre este autor.

Completaron el apretado programa de la Semana, una serie de actividades culturales: dos representaciones teatrales: «Les femmes savantes» de Molière a cargo de un grupo de alumnos y «Trois impromptus à loisir» de René d'Obaldia a cargo del grupo de Teatro de la Alianza Francesa de Oviedo. Alumnos de 2.º curso de Filología colaboraron con un trabajo sobre el pintor Cézanne.

Clausuró los actos de esta V Semana Francesa el Mgco. y Excmo. Rector de la Universidad de Oviedo, don Teodoro López Cuesta.

OTRAS ACTIVIDADES

2.º CONGRESO DE TESOL-ESPAÑA

La asociación TESOL-SPAIN (*Teachers of English to Students of Other Languages*) constituye en nuestro país una de las ramificaciones del grupo TESOL estadounidense. Esta sociedad agrupa en España a numerosos profesionales de la enseñanza del inglés que ejercen la docencia en centros privados, paraestatales y estatales.

Durante los días 27, 28 y 29 de abril, TESOL-SPAIN ha celebrado su congreso anual en un hotel de la ciudad de Barcelona, con la asistencia de 305 profesionales.

El gran número de asistentes a esta convención hizo que los locales destinados a la misma resultaran insuficientes y hasta incómodos, ya que en numerosas ocasiones en que se ofrecían varias conferencias simultáneas los ruidos producidos en unas salas podían ser oídos con claridad en las contiguas. En este sentido se observaron también ciertos defectos de estructura en la organización de las charlas. Una de las primeras preguntas que nos hicimos algunos de los asistentes fue, consecuentemente, por qué no se había celebrado el Congreso —es un ejemplo— en un Instituto Nacional de Bachillerato, ya que las fechas ocupaban un fin de semana y no había posibilidades de extorsionar el ritmo normal de las clases.

Durante los tres días que duró el Congreso se realizaron tres actividades principales: Una exposición de libros relacionados con la enseñanza del inglés, una serie de ponencias generales y numerosas comunicaciones opcionales.

EXPOSICION DE LIBROS

Fue muy completa e interesante. El único, pero importante, aspecto negativo de esta exposición es que puso de manifiesto el desbordamiento que se ha producido, en los últimos años, en la publicación de nuevos métodos de enseñanza del inglés. El prestigio que ha adquirido este idioma ha llevado a editores y escritores a publicar métodos que, siendo en apariencia innovadores, no consisten en muchas ocasiones más que en repeticiones de los anteriores y confunden a muchos profesores. Por desgracia, en esta exposición, la enseñanza de la lengua inglesa se mostraba más como una industria que como una disciplina seria y rigurosa.

Entre las novedades más importantes vamos a referirnos exclusivamente a los métodos editados durante 1978-79:

Incentive English, W. S. Fowler. J. Pidcock y R. Rycroft. Nelson, 1979.

Contact English, Colin Granger y Tony Hicks.

Heinemann, 1977. Reprinted with corrections, 1979.

New English 900, American-English Course with workbooks. Macmillan, 1964, revised edition, 1978.

Building Strategies, Serie *Strategies 2*, Longman, 1979.

Starting Points, Roger Scott y John Arnold. Longman, 1978.

Open Road, Michael Coles y Basil Lord. Cuarto de la serie *Access to English*. Oxford University Press, 1979.

DEMOSTRACION DE METODOS AUDIVISUALES

El día 27 se ofreció una demostración en video-cassette de los métodos *On We Go* y *People You Meet*, de la B.B.C. Se trata de un material muy sofisticado y bien presentado, pero lingüísticamente basado en «drills» repetitivos, en su mayoría vacíos y faltos de amenidad, de cuño estructural tradicional. El sistema no es realmente audiovisual, puesto que no se aprovechan en muchas ocasiones las enormes posibilidades de la imagen para ilustrar las acciones. Consiste más bien en una especie de grabación ilustrada. Perteneciente a este mismo sistema fue también presentado *An Interview with Bob*, producido en España.

PONENCIAS

Las figuras más destacadas en las *Plenary Sessions* fueron el director de *The Bell Educational Trust*, Peter Strevens, y el conocido autor de libros de texto Robert O'Neill.

Las tres ponencias de P. Strevens reflejaron una buena estructuración y resultaron interesantes para el público presente en las mismas, pero con el defecto, sobre todo en las dos primeras, de ser paráfrasis de su libro *New Orientations in the Teaching of English*. Entendemos que en un Congreso de este tipo el contenido de las conferencias debe, en todo caso, preceder a su publicación en libro, y no al revés.

Como resumen del contenido de las ponencias, se observó una gran uniformidad en la insistencia en dos aspectos de la enseñanza de las lenguas modernas:

1) *Focus on the learner*, es decir, concentración primordialmente en el alumno, y no en la materia que se le pretende enseñar. A este respecto se refirió con gran claridad Charles Parish, catedrático de Lingüística de la Universidad de Southern Illinois, con su mención de un mensaje

muy extendido en los últimos dos años: «Para de enseñar, y déjales aprender».

2) Paso de lo estructural a lo funcional. El origen del enfoque funcional que se tiende a dar a la enseñanza de las lenguas modernas fue ampliamente explicado por Peter Strevens en su tercera y última ponencia. Se refirió durante la misma al Consejo de Europa, cuyos ministros decidieron facilitar la comunicación entre las diferentes comunidades europeas financiando el progreso en las técnicas de enseñanza de idiomas. A raíz de estas decisiones surgió el llamado *Threshold Level Project*, proyecto destinado a examinar y especificar cómo expresar una serie de nociones básicas equivalentes en todos los idiomas. Abundando en este tema, que supone una auténtica revolución en cuanto a metodología, Robert O'Neill insistió en la importancia de comprender con profundidad la utilidad práctica de estos nuevos enfoques.

COMUNICACIONES

Fueron en total 33 y, en general, todas ellas enfocadas a analizar y exponer aspectos prácticos de la enseñanza del inglés. Como es de esperar en un número tan elevado de conferencias, no todas alcanzaron un mínimo de rigor e interés, si bien algunas resultaron altamente instructivas. Según el componente español del público, en general las comunicaciones de tipo práctico resultaron más relevantes que las de tipo teórico.

Las más interesantes se planteaban bajo distintos enfoques del problema de *bridging the gap* entre el aprendizaje de estructuras y el uso de las mismas: Gerry Sweeney, en su comunicación titulada «Fluency and Accuracy», desarrolló una serie de ejercicios de corte transformacional que suscitaron un amplio coloquio entre los asistentes. Del mismo modo, Tony Duff, en su comunicación «Drama in English Language Teaching», propuso una serie de técnicas dramáticas innovadoras basadas en improvisación, cambios de rol, uso de repentizaciones y de distintas situaciones sociales. Esta conferencia también suscitó gran interés por parte del público asistente.

Otra comunicación relevante, más que por su contenido teórico o práctico, por el material utilizado en la misma, fue la presentada por Hugh Simpson con el título «The Development of Reading Skills Through the Use of Language Magazines». Estas revistas reúnen una serie de cualidades muy valiosas como material complementario, tanto por su adecuación temática a las edades medias de los estudiantes de bachillerato, como por la originalidad de los ejercicios contenidos en las mismas, los cuales no son considerados como tales por los alumnos.

Por último, y dadas las limitaciones de espacio de esta reseña, comentaremos brevemente otra de las comunicaciones que, a nuestro juicio, y a juicio de los asistentes españoles al Congreso en especial, tuvo también un gran interés y planteó problemas muy reales existente en los centros de docencia estatales españoles. Nos referimos a la

ofrecida por la señora Ana Aguilar, catedrática de inglés del I. N. B. «Juan de Austria» de Barcelona, única representante de la participación española entre los numerosos conferenciantes del Congreso. Fue también uno de los pocos conferenciantes que analizaron problemas relacionados con los distintos tipos de tests que se pueden aplicar a los alumnos de bachillerato y las conclusiones prácticas más importantes que se derivan de los mismos.

CONCLUSIONES

Recogiendo un poco todo lo expuesto anteriormente, se puede afirmar que, lamentablemente, todo el Congreso estuvo demasiado orientado por y para enseñantes americanos e ingleses, sin que se produjese prácticamente ninguna incidencia en los múltiples problemas que hoy día se plantean en la enseñanza del inglés a nivel estatal en nuestro país, por ejemplo, el paso de E.G.B. a B.U.P., las diferencias de niveles entre alumnos de una misma clase, la actitud de los mismos hacia la asignatura, el perfeccionamiento metodológico y práctico del profesorado de inglés, el inglés para *special purposes* —por ejemplo, el inglés que se da en escuelas técnicas—, etc. Creemos que uno de los puntos fundamentales puestos de relieve en este Congreso fue la escasa participación de españoles, tanto entre el público (no llegaba al 40%), como entre los comunicantes (la única española fue la señora Aguilar).

El domingo 29 se celebró una asamblea general abierta a todos los miembros de TESOL (SPAIN) asistentes al Congreso —segundo que celebra la asociación en España, habiendo tenido lugar el primero en Madrid el año pasado, con la asistencia de la prestigiosa lingüista Mary Finocchiaro—. En esta asamblea general se insistió en la necesidad de una mayor participación española a todos los niveles (hay que tener en cuenta que, de los ocho miembros de la directiva, sólo uno es español).

Las primeras palabras del señor Ronald Taubitz, en su discurso como nuevo presidente de la asociación, se refirieron a este problema, solicitando a continuación colaboraciones para la revista de TESOL y sugerencias de todo tipo.

En nuestra opinión, condición indispensable para que se produzca una mayor participación por parte del profesorado español, es la organización de congresos o cursillos, bien paralelos, bien complementarios, a los de TESOL en los que se desarrollen una serie de actividades encaminadas al perfeccionamiento real del profesorado español de inglés y a su puesta al día a nivel práctico de una manera efectiva, y, por otra parte, al tratamiento serio y reflexivo de problemas concretos y acuciantes, específicos, que se plantean actualmente en la Enseñanza Media, que es precisamente la mayor receptora, numéricamente hablando, de la enseñanza del inglés en España. La conveniencia de realizar estos cursillos fue contemplada por algunos de los españoles asistentes al Congreso.

Se echó de menos un pequeño avance informativo, por escrito, del contenido de las comunicaciones, con objeto de que se pudieran escoger con conocimiento de causa, pues en muchos casos el título de las mismas no aportaba la suficiente información para evaluar su interés.

Faltó también una última sesión de puesta en común, una especie de mesa redonda entre ponentes, comunicantes y público de la que surgiesen unas conclusiones concretas, como fruto final de todo el esfuerzo realizado por unos y otros.

Las conclusiones finales que nosotros podemos aportar, en cierto modo implícitas en el contenido de esta reseña, se pueden cifrar del siguiente modo:

1) *Focus on the learner*

El objetivo principal del profesor de idiomas es *el alumno*, más que *la materia* que se le trata de enseñar. Se trata de conseguir que el alumno se sienta feliz y comprometido, de aprovechar su componente afectivo para que su aprendizaje sea más efectivo. Se trata, por último, de utilizar la lengua como instrumento de *comunicación* y no de contemplarla como una *manipulación de símbolos*.

2) «Muerte» del estructuralismo en las lenguas modernas

Basándose ampliamente en la sociolingüística y la psicolingüística, conviene adoptar esquemas *funcionales* y *nocionales*, enfocando el aprendizaje de las lenguas modernas hacia su uso práctico y no hacia sus componentes formales.

3) *Gran virtud del Congreso*

Todos los conferenciantes estaban directamente relacionados con la *enseñanza* de la lengua inglesa. El contenido de los temas por ellos tratados estuvo orientado en un sentido práctico muy elevado. Esto llevó, de un modo tácito, a prescindir en lo posible de teorizaciones lingüísticas y a dirigir la atención general hacia la lingüística aplicada y la enseñanza del inglés.

Los resultados fueron, en general, una serie de deducciones partiendo de la experiencia personal de conferenciantes y público en general. En este sentido la figura de Peter Strevens encajó perfectamente en el ambiente general, al atacar duramente el dogmatismo del estructuralismo, aplicado a la enseñanza de las lenguas modernas.

ALICIA LASPRA
I.N.B. «Jovellanos», Gijón
AGUSTIN COLETES
I.N.B. «Alfonso II», Oviedo

NOTA SOBRE LAS ACTIVIDADES DIDÁCTICAS DEL MUSEO ARQUEOLÓGICO NACIONAL. MADRID.

Un ensayo de aproximación entre los Museos y los Centros de Enseñanza

RICARDO OLMOS ROMERA
Museo Arqueológico Nacional.
Serrano, 13. Madrid.

Por considerarlo de interés publicamos a continuación la Comunicación presentada al II Symposium sobre «Didáctica del Griego y del Latín» celebrado en Oviedo en septiembre de 1978.

Para mayor información dirigirse al Departamento Pedagógico del Museo Arqueológico Nacional.

En el pasado curso 1977-78 hemos iniciado en el Museo Arqueológico Nacional de Madrid una serie de actividades didácticas que tienen como finalidad la difusión de los bienes de cultura material que se conservan en nuestro Museo.

Pretendemos hacer accesible el Museo no sólo a los hombres de ciencia especializados en la arqueología o a los turistas, sino en general al hombre de la calle y, sobre todo, a los niños de EGB, a los estudiantes de BUP y a los universitarios. Puede ser un paso para romper el esquema, hoy aún en vigencia, del Museo como lugar sagrado, hierático; del Museo como cementerio de ruinas.

Nuestras actividades se han limitado este año a la elaboración por los conservadores del Museo de seis audiovisuales de unos veinticinco minutos aproximadamente de duración cada uno. Para este próximo curso hemos preparado

también unas hojas didácticas en las que podrán trabajar los niños.

I. AUDIOVISUALES

Con los audiovisuales se trata de ofrecer al visitante —y en concreto al alumno de BUP a cuyo nivel se adaptan especialmente los textos— una visión amplia de los grandes ciclos culturales que recoge el Museo. A partir de esta información audiovisual, alumnos y profesor pueden elaborar conjuntamente el tema que centrará su visita en las Salas de exposición. De hecho, durante este curso pasado, se han realizado numerosas clases de Historia en las Salas del Museo.

Los programas audiovisuales tratan de ser un estímulo, y nunca un sustitutivo, para la visita posterior en las Salas. Lo que, sobre todo, hay que conseguir es el contacto directo del alumno con el documento vivo, material, del pasado. Este contacto inmediato del hombre ante los testimonios que han quedado de su historia encierra unas enormes posibilidades: puede surgir de él una experiencia de naturaleza totalmente diferente de la que se adquiere dentro de los muros de una clase o a través meramente de unos libros.

Muy concretamente, en lo que a la didáctica del latín y del griego se refiere, el Museo puede ser un medio muy enriquecedor para ofrecer una visión más real del mundo antiguo. De la civilización antigua, griega y romana, conservamos por desgracia tan sólo, por una parte, la imagen fragmentaria de unos textos con profundas limitaciones, como es su mismo carácter muchas veces idealizante o conservador. Los textos que nos podrían aproximar a la vida cotidiana —comercio, trabajo, fiestas, etc.— son muy escasos: han podido desaparecer tras el tamiz y censura de la transmisión. De este modo la vida en la antigüedad resulta en gran parte, a través tan sólo de los textos que conservamos, una abstracción erudita. De ahí en cierto modo, sin que sea ello el factor principal ni único, la aversión de gran parte de nuestra sociedad hacia el mundo clásico de corte esteticista.

Esta visión puede y debe ser rectificada y completada con la imagen que proporcionan los documentos materiales que conservamos. También éstos nos muestran por desgracia un paisaje en ruinas, pero poseen la ventaja de su carácter directo, inmediato: inciden por lo general con mucha más proximidad en la vida real del hombre clásico.

A profesores y estudiantes de BUP de latín y griego ofrece hoy el Museo Arqueológico Nacional tres audiovisuales que pueden servir de base para trabajar posteriormente en las Salas o en la clase:

—Los vasos griegos (La vida en Grecia a través de sus vasos).

—Las colonizaciones en la Península Ibérica (Griegos y Fenicios en España).

—La civilización romana.

Estos audios se proyectan en el Museo con regularidad. Pero Institutos o Colegios interesados pueden pedir al Museo con antelación hora para la proyección del audio que deseen.

En el futuro tenemos el proyecto de elaborar nuevos audios centrándonos en temas más monográficos: por ejemplo, el deporte en la antigüedad, la educación musical, la religión, etc. Una colaboración en este sentido entre los profesores del BUP y los conservadores del Museo creemos que sería enormemente interesante. A esta labor en común queremos llamar la atención y el interés para los próximos cursos.

II. HOJAS DIDACTICAS

Hemos elaborado en este año una serie de hojas didácticas especialmente concebidas para niños de EGB. Son hojas que constan, primero, de un dibujo del objeto del Museo al que sigue un cuestionario. Con estas hojas-guía el niño puede indagar e interpretar el objeto, relacionándolo con otras piezas del Museo enriqueciéndose así, vivencialmente, su concepción del pasado histórico. Puede realizar el trabajo individualmente o, lo que es desde luego más entretenido, en grupo.

Se busca con ello obtener una imagen cultural más amplia —no solamente la comunicación de un dato aislado, sin integrar— que ayuda a conformar el ambiente de la época en la que el documento arqueológico se inserta. Unas veces se pedirá al niño que coloree el dibujo; otras, que recorte sus elementos para reconstruirlo; otras que complete con su propio dibujo aquellos detalles significativos que faltan ex professo en su modelo.

Acompaña generalmente a estos textos un vocabulario arqueológico e histórico que explica los términos empleados. La finalidad fundamental que perseguimos como arqueólogos es la de ofrecer un contenido informativo elemental al niño, esto es, una base objetiva (a la vez que atractiva) de trabajo que naturalmente puede abrir al profesor y al grupo muchas otras posibilidades. Podrán realizarse naturalmente modalidades muy diferentes en los enfoques de los trabajos, en los que primen otros aspectos como el de creatividad, el de imaginación, o el de la discusión en grupo, colectiva. Estas orientaciones podrán buscarlas cada grupo, cada profesor. Nuestra labor aspira por el contrario a informar, a ofrecer un contenido firme.

Hemos elaborado varios textos referentes al mundo clásico: (entendemos aquí lo clásico en un sentido amplio, incluyendo culturas periféricas, como la ibérica, gran parte de cuyas raíces arraigan en el mundo clásico, o las tardorromanas, como el mundo paleocristiano).

Elegimos para su publicación en «Aula Abierta» el siguiente.

La Dama de Baza

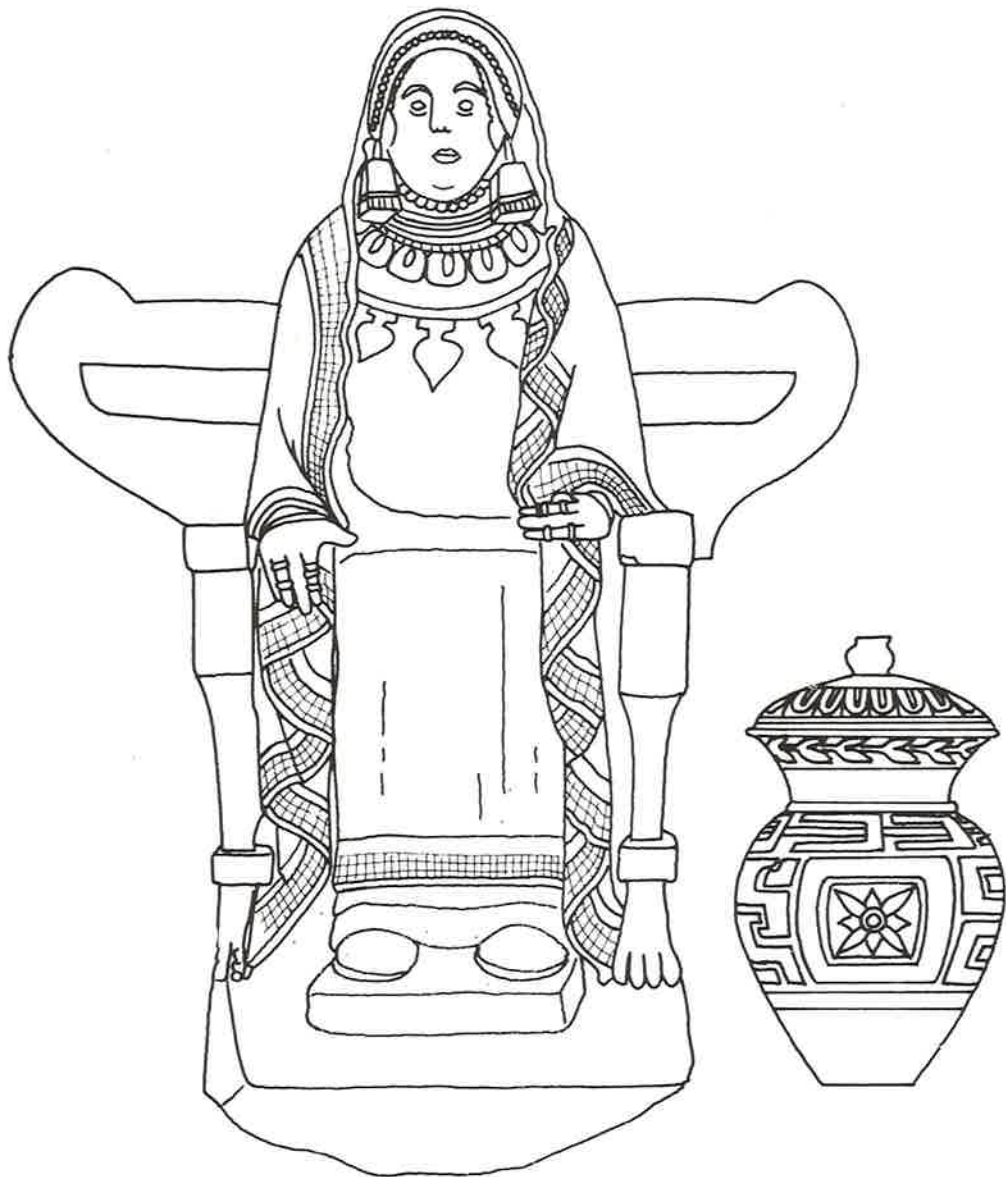
Esta escultura fundamental de la plástica ibérica nos introduce en la religión y concepciones funerarias del antiguo ibero. El niño tiene que

colorear —o reinterpretar colorísticamente— la Dama e ir descubriendo, como hace el arqueólogo, todo el contexto que va paulatinamente iluminando el sentido de esta escultura. Su tema religioso, sobre el que puede extenderse el profesor de latín, es éste: «Matri Terrae sacrum».

Creemos que este tipo de trabajos podrá orientarse también para cursos de BUP. Nuestro proyecto es el continuar ensayando este tipo de trabajos en el Museo Arqueológico Nacional. Sin duda alguna la riqueza de los fondos de nuestros Museos posibilita ampliamente la elaboración de programas cuya orientación aproxime al alumno de BUP ante los documentos materiales de la cultura latina y griega.

Sería deseable que los profesores de Latín y Griego interesados en el tema contactaran con los conservadores del Museo Arqueológico Nacional, pues una colaboración estrecha entre unos y otros podrá ser de un gran fruto al aportarse desde ambas partes puntos de vista complementarios o diferentes.

Esta comunicación es una llamada a una futura colaboración en común interdisciplinaria. Hemos querido presentar un estado de cuentas sobre las actividades que ya están en marcha en nuestro Museo. Creemos en la utilidad de esta colaboración a la hora de profundizar el alumno en los cursos de cultura latina y griega actualmente programados para el BUP.



MUSEO ARQUEOLOGICO NACIONAL

Nombre del alumno.

Colegio

Clase fecha

SALA DE ESCULTURA IBERICA

VITRINA DE LA DAMA DE BAZA

Nota: Las palabras que ves subrayadas se explican en el VOCABULARIO, al final.

Los iberos hicieron muchas esculturas en piedra y en bronce. Fueron un pueblo que vivió en Andalucía y Levante hace unos 2.500 años. Con esculturas representaron a sus dioses; a los mismos iberos adorándolos; a los animales que defendían sus tumbas o escenas con luchas, juegos y fiestas que decoraban sus monumentos funerarios.

La escultura de la Dama de Baza está hecha en piedra caliza y representa a una mujer sentada. Una fina capa de yeso recubre la piedra y, encima, se ha pintado. La figura ha perdido parte de su colorido. Trata de reconstruir, en el dibujo que acompaña a estas hojas, el colorido que tuvo.

¿Qué colores has empleado al pintar el trono?

.

¿Y la cara y las manos?

¿Cómo va vestida?

.

.

Si te has fijado bien, la mujer lleva un manto o capa que le cubre la cabeza y - los brazos. Debajo lleva una túnica o vestido que le cubre casi por completo. ¿Qué lleva por debajo del vestido?

.

¿Cómo va calzada?

Se ha colocado, además, unas joyas muy ricas. ¿Qué lleva sujetando el manto - sobre la cabeza?

.

¿Y en las orejas?

¿Cuántos collares tiene en el cuello y sobre el pecho?

.

¿Cuántos anillos ves en sus manos, derecha e izquierda?

.

¿En qué material crees que estarían hechas estas joyas, reproducidas en la es cultura?

Si estás en el Museo, busca en la gran sala anterior a la de la Dama las vitrinas de los tesoros de Aliseda (Cáceres) y de Jávea (Alicante). Allí podrás ver collares, anillos y diademas parecidos a los de la Dama. Finalmente, observa su peinado que está pintado en negro. Era una mujer morena. ¿En qué región española las mujeres son de pelo fuertemente negro y peinan aún sus cabellos con rodetes en las sienes?

.....
Ella se sienta en rico sillón o trono. El escultor copió un trono. ¿De qué material crees que estaría hecho?

.....
El extremo de sus patas delanteras, ¿qué forma tienen?

.....
A ambos lados del respaldo se han imitado partes características de un animal, ¿qué representan?

.....
Los pies de La Dama descansan sobre un objeto ¿qué puede ser?

.....
Puedes también ver que esta Dama agarra en su mano un pequeño animal, ¿qué animal crees que es? y ¿qué color tiene?

.....
Esta Dama se encontró en el año 1.973, en una excavación arqueológica, dentro de una tumba. Si vas al Museo encontrarás una fotografía de la tumba excavada en la parte posterior de la vitrina. Todos los objetos que en ella se exponen se encontraron acompañando a La Dama. Descubre tú también cómo es la tumba y dínos qué has encontrado dentro

.....
Como has podido ver, la tumba tiene forma de pozo excavado en la tierra. En su fondo se colocó la escultura y el ajuar del personaje que se enterró allí. Sus allegados colocaron en la tumba diversos vasos de cerámica, muchos de ellos pintados igual que La Dama. Colorea de acuerdo con el original el vaso que tienes en el dibujo. En estos vasos los iberos depositaron diversas ofrendas para que acompañaran al difunto en el viaje o en su estancia en el más allá. No sabemos exactamente qué contuvieron estos vasos, pues con el tiempo ha desaparecido todo lo que contenían. Pero tú tal vez puedas imaginártelo y decirnos qué pudo necesitar el difunto en la otra vida

.....
Verás también en la vitrina unas asas de hierro que fueron escudos y otros fragmentos de espadas y lanzas. En los relieves de piedra que hay a la izquierda de la vitrina encontrarás, si estás en el Museo, personajes usando estas armas; puedes buscarlos. Dínos qué crees que era el personaje que se enterró en esta tumba

.....
Los objetos metálicos están muy destruidos pues el muerto fue quemado con sus armas en una pira funeraria. Los restos quemados o incinerados de sus huesos se encontraron dentro de la escultura. Dínos dónde se depositaron las cenizas que ahora están expuestas en una caja de plástico.

VOCABULARIO E INFORMACION ARQUEOLOGICA

Excavación arqueológica. - Los edificios antiguos se destruyeron y con el paso del tiempo quedaron sepultados bajo la tierra. El arqueólogo es el técnico que sabe buscar estos restos y desenterrarlos: en esto consiste una excavación arqueológica. El estudio de los objetos hallados permite al arqueólogo saber cómo eran los edificios y también - cómo era la vida de los antiguos.

Cerámica. - En la Antigüedad se utilizaron mucho los recipientes fabricados en arcilla, o barro cocido. A esto se llama "cerámica". Son los objetos que se usan para guardar los alimentos, para cocinar, y para comer. También podían hacerse cajas para guardar joyas, y frasquitos para perfumes.

Relieves. - El escultor cuenta escenas tallándolas sobre la piedra de los edificios que, de este modo, quedan decorados. Las figuras sobresalen, en los relieves, del fondo de la piedra.

Monumento funerario. - Sobre las tumbas de los personajes de mayor riqueza se suelen levantar construcciones de gran tamaño que señalan la importancia de los allí enterrados.

Incineración. Pira funeraria. - Consiste en quemar el cadáver. El difunto, vestido con su traje más rico, con sus armas y sus objetos más queridos, era colocado sobre una pira o montón de madera al que se prendía fuego. Las cenizas del muerto se recogían - se lavaban y se guardaban.

Ajuar. - Es el conjunto de objetos y pertenencias que acompañan a una persona. En la Antigüedad, estos objetos acompañaban también al difunto.

Tesoro. - Las monedas, joyas y demás objetos de metales preciosos pertenecientes a una persona constituyen su tesoro.

Diadema. - Es una joya, generalmente de oro, que se colocaban las mujeres sobre la frente o la cabeza.

Túnica y manto. - En la Antigüedad, los hombres y las mujeres se ponían un vestido largo de tela, generalmente fina, que llamamos túnica. Sobre ella colocaban un abrigo de paño grueso y con forma de capa, que llamamos manto.

Trono. Entronizado. - Los antiguos utilizaban un gran asiento rico y con brazos para sus reyes y caudillos; también representaron a sus dioses entronizados o sentados en ellos.

La Dama de Elche (Alicante), que se encuentra en el centro de la sala, tuvo la misma función. Si estás en el Museo, busca dónde se colocaron las cenizas en ella . . .

Por este detalle podemos conocer una creencia religiosa de los antiguos iberos. El guerrero, al morir, regresa al interior de la madre, de donde nació. Para ellos fue esta Dama la diosa-madre, la madre de la vida y también la madre que cuida de la vida de los hombres más allá de su muerte.

Por ello el escultor la ha realizado con toda una serie de detalles que denotan su importancia: la riqueza de vestidos, las joyas y el trono.

(Por el Equipo Pedagógico del Museo Arqueológico Nacional)

«I CERTAMEN DE TEATRO INTERESCOLAR BANCO DE GREDOS»

Mientras la Bolsa baja... EL TEATRO JOVEN REPARTE DIVIDENDOS

Durante los días 10 y 11, 14, 15, 16, 17 y 18 del pasado mes de mayo, se ha venido celebrando en nuestra ciudad el «I Certamen de Teatro Interescolar Banco de Gredos», que ha reunido a 14 grupos de teatro de diferentes centros escolares de Oviedo.

El Banco de Gredos, con una filosofía de integración plena en la sociedad y su entorno, estimó en su día que el teatro, por diversos motivos, es una actividad artística y cultural poco promocionada, y menos en los centros escolares, siendo como es una faceta muy completa en la formación de los jóvenes.

La acogida que este Certamen ha tenido ha sido excepcional, lo que demuestra que el interés por el teatro joven existe y de un modo muy arraigado. Habrá que buscar las razones por las que, con ese interés, no se desarrolla lo que todos deseáramos.

Durante el Certamen hemos visto obras clásicas, como «Aulularia (La Olla)», de Plauto, representada por los alumnos del Instituto Alfonso II; obras de corte actual como «Oración», de F.

Arrabal, por el Instituto Femenino, y obras actuales e inéditas, como la premiada «A las Afueras del Mundo», de Angeles Vega Novo, representada por el grupo de teatro del Instituto de San Lázaro.

El clima y expectación fue subiendo paulatinamente durante los días de las representaciones, hasta el día 27, fecha de la Clausura, en que el Teatro Campoamor se abarrotó de público.

Público, decimos, expectante, deseoso de conocer las obras ganadoras y todos los personajes jóvenes galardonados en mayor y menor medida.

Se han descubierto valores interpretativos como Juan Luis Sanz Polanco (Abel, de «A las Afueras del Mundo»); Angel García Suárez (El viejo Euclión, de «Aulularia»), y otros muchos.

En el terreno de los autores hemos de mencionar que gracias a este certamen se ha descubierto una figura que dará que hablar en el futuro, Angeles Vega Novo, autora de la obra ganadora «A las Afueras del Mundo». Angeles Vega Novo escribió esta obra expresamente, y contra reloj, para el Certamen Banco de Gredos. Nadie ha dudado en considerar la obra como comprometida, profunda y de gran calidad. La autora es



Un aspecto del Salón de Actos del Colegio Dulce Nombre de Jesús (Oviedo), lugar donde se efectuaron las representaciones de este Certamen.



Instantánea final del 2.º acto de la obra ganadora «A las Afueras del Mundo», de Angeles Vega Novo, Instituto Clarín, de San Lázaro (Oviedo).

joven, estudiante de 2.º de BUP, no muy buena estudiante pero con una madurez y pensamiento crítico muy alejados de lo que por su edad podría esperarse. Alguien, a la salida del Teatro Campoamor comentaba, por este motivo: «Esta juventud merece la pena». Y es cierto.

Otras obras han sido premiadas también, como «El Cartero del Rey», de R. Tagore, por el Colegio Amor de Dios, en categoría de EGB. «Como se levante el telón», del Grupo de Teatro *Optimus Maximus*, del Colegio Dulce Nombre de Jesús, escrita conjuntamente por todas las intérpretes. Hubo otros premios individuales de interpretación, y muchos más nombres que se nos quedan en el tintero, todos dignos de mención.

El día final del Certamen quedaba en el aire

como un saborcillo de nostalgia, de tristeza por finalizar estos días de actividad desbordante, nadando a fondo en Teatro. Una cierta nostalgia por dar la espalda a un termómetro cuando estaba en su temperatura más alta.

Banco de Gredos, aun cuando seguirá con este Certamen todos los años, entrega el testigo a todos aquellos amantes del teatro, en esta carrera para que la temperatura no baje, para que se cree la Escuela Libre de Arte Dramático, como se dijo estos días; para que se formen grupos... para, en definitiva, hacer nuestra vida más profunda y más humana.

JOSE M. RODRIGUEZ MORAL

LA EDITORIAL LUIS VIVES (Edelvives)

consciente de la responsabilidad pedagógica y social que nuestro país ha contraído frente al futuro inmediato de la Educación, ha querido contribuir con sus esfuerzos e instrumentos didácticos a la mejora y perfeccionamiento de los siguientes niveles de la educación española.

– PREESCOLAR

– E.G.B.

– B.U.P.

– C.O.U.

F.P. 1.º Grado (1-2)

2.º Grado (1-2-3)

– Temas de formación permanente para el profesorado que responden a un concepto del hombre y a una interpretación científica y técnica de la educación.

¡CONOZCANOS!

Gracias por habernos permitido, o en un futuro próximo nos permitan, colaborar con ustedes en la formación de sus alumnos.

Delegado en Asturias: Tomás Castañón Castañón
Muñoz Degraín, 5-1.º. Tel. 237098. OVIEDO



DOCUMENTACION BIBLIOGRAFICA

BIBLIOGRAFIA SOBRE EL AREA DINAMICA

La relación bibliográfica sobre el área dinámica que a continuación incluimos ha sido confeccionada a partir de textos publicados en lengua castellana excluyendo artículos de revistas y prensa especializada. Hemos estructurado esta relación en seis bloques o apartados a efectos de facilitar su utilización.

1. PSICOMOTRICIDAD

- AUCOUTURIER, B. y LAPIERRE, A.—*La educación psicomotriz como terapia*. Barcelona, Médica y Técnica, 1979.
- BARA, A.—*La expresión por el cuerpo*. Buenos Aires, Búsqueda, 1975.
- BENOS, J.—*Educación psicomotriz en la infancia inadaptada*. Buenos Aires, Médica Panamericana, 1973.
- BOULCH, J. L.—*Hacia una ciencia del movimiento humano*. B. Aires, Paidós, 1979.
- CORIAT, L.—*Maduración psicomotriz en el primer año del niño*. Buenos Aires, Hemisur, 1976.
- COSTE, J. C.—*Las 50 palabras claves de la psicomotricidad*. Barcelona, Médica Técnica, 1979.
- COSTE, J. C.—*La psicomotricidad*. Barcelona, Huelmul, S. A., 1978.
- DEFONTAINE, J.—*Manual de reeducación psicomotriz (primer y segundo años)* Barcelona, Médica Técnica, 1979.
- DEFONTAINE, J.—*Terapia y reeducación psicomotriz. Vol I: Del desarrollo psicomotor a la relación terapéutica*. Barcelona, Médica Técnica, 1979.
- DEFONTAINE, J.—*Terapia y reeducación psicomotriz. Vol. II: La mano. Su papel relacional y terapéutico. El test. «Arte moderno»*. Barcelona, Médica y Técnica, 1979.
- GEISSMAN, P.—*Los métodos de relajación*. Madrid, Guadarrama, 1972.
- GONZÁLEZ NÚÑEZ y MARTÍNEZ LÓPEZ.—*Psicomotricidad y Educación Preescolar*. Madrid, Nuestra Cultura, 1977.
- HARROW, A.—*Taxonomía del dominio psicomotor*. Buenos Aires, El Ateneo, 1978.
- KOSTOLANY, F.—*Conocer a los demás por los gestos*. Bilbao, El Mensajero, 1977.
- KOUPERNIK, C.—*Desarrollo psicomotor en la primera infancia*. Barcelona, Luis Miracle, 1975.
- LAGRANGE, G.—*Educación psicomotriz. Guía práctica para niños de 4 a 14 años*. Barcelona, Fontanella, 1976.
- LAPIERRE, A.—*La reeducación física. Tomo I: Cine-siología. Reeducación postural. Reeducación psicomotriz. Tomo II: Kinesiterapia. Tomo III: Ejercicios prácticos*. Barcelona, Científico-Médica, 1978.
- LAPIERRE, A.—*Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales*. Barcelona, Científico-Médica, 1977.
- LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B.—*Los matices*. Barcelona, Científico-Médica, 1974.
- LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B.—*Asociación de contrastes, estructuras y ritmos*. Barcelona, Científico-Médica, 1977.
- LAPIERRE, A.—*Educación psicomotriz y actividades físicas*. Barcelona, Científico-Médica, 1977.
- LAPIERRE, A.—*Educación psicomotriz en la escuela maternal*. Barcelona, Científico-Médica, 1977.
- LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B.—*La educación psicomotriz como terapia*. Barcelona, Científico-Médica, 1977.
- LOURDES, J.—*Educación psicomotriz y actividades físicas*. Barcelona, Científico-Médica, 1973.
- MAIGRE, A. y DESTROOPER, J.—*La educación psicomotora*. Madrid, Morata, 1976.
- MOLINA DE COSTALLAT, D.—*Psicomotricidad (3 volúmenes)*. Buenos Aires, Losada, 1973.

- M. E. C.—*Area de expresión dinámica: educación psicomotriz*. Madrid, MEC, 1977.
- PICO y VAYER.—*Educación psicomotriz y retraso mental*. Barcelona, Científico-Médica, 1976.
- ROSELL, G.—*Manual de educación psicomotriz*. Barcelona, Toray Massón, 1969.
- STAMBAK, M.—*Tono y psicomotricidad (el desarrollo psicomotor de la primera infancia)*. Madrid, Pablo del Río, 1978.
- VAYER, P.—*El diálogo corporal*. Barcelona, Científico-Médica, 1978.
- VAYER, P. y OTROS.—*El niño frente al mundo*. Barcelona, Científico-Médica, 1973.

2. EXPRESION CORPORAL

- ALONSO, A.—*Expresión corporal. Ejercicios y sugerencias*. Madrid, Muralla, 1976.
- AYMERICH, C.—*La expresión, medio de desarrollo*. Barcelona, Nova Terra, 1971.
- BAIXAS, J.—*Juegos de expresión*. Barcelona, Hogar del Libro, 1967.
- BERGE, Y.—*Vivir tu cuerpo. Para una Pedagogía del movimiento*. Madrid, Narcea, 1977.
- BOAL, A.—*200 juegos*. Buenos Aires, Crisis, 1975.
- BRICKMAN, L.—*El lenguaje del movimiento corporal*. Buenos Aires, Paidós, 1975.
- DAVIS, F.—*La comunidad no verbal*. Madrid, Alianza, 1976.
- DEMARCHI, E. y FLORE DE CERRO, I.—*Expresión corporal. Primer nivel*. Buenos Aires, Kapelusz, 1973.
- DOBBELAERE, G.—*Pedagogía de la expresión*. Barcelona, Nova Terra, 1972.
- DOBBELAERE, G. y OTRO.—*Técnicas de expresión*. Barcelona, Nueva Frontera, 1974.
- DOLORS GIRAL, M.—*Las manos de los niños*. Barcelona, Nova Terra, 1974.
- GABRIELSEN, M. A. y HOLTZER, CH.—*Educación al aire libre*. Buenos Aires, Troquel, 1971.
- LAWTHER, J. D.—*Aprendizaje de las habilidades motrices*. B. Aires, Paidós, 1973.
- MARRAZO.—*Mi cuerpo es mi lenguaje*. Buenos Aires, Ciorda, 1974.
- MOROGAS, J.—*La expresión humana*. Barcelona, Labor, 1965.
- PASSATORE, F. y OTROS.—*Yo el árbol, tú el caballo*. Barcelona, Avance, 1976.
- POVEDA, L.—*Expresión dinámica. Expresión total*. Madrid, Narcea, 1977.
- RAMOS, B.—*Expresión corporal. Guía para la educación*. Buenos Aires, Estrada, n.º 18, 1971.
- SMALL, M.—*El niño actor y el juego de libre expresión*. Buenos Aires, Kapelusz, 1962.
- STOKOE, P.—*La expresión corporal del niño*. Buenos Aires, Ricordi, 1972.
- STOKOE, P.—*La expresión corporal y el adolescente*. Buenos Aires, Recordí, 1975.
- STOKOE-SCHACHTER.—*La expresión corporal*. Buenos Aires, Recordí, 1977.
- TARDY, M.—*El profesor y las imágenes*. Barcelona, Vicens Vives, 1968.

3. EDUCACION RITMICA

- BOULCH, J. DE.—*La educación por el movimiento*. Buenos Aires, Paidós, 1972.

- BOURGAT, M.—*Técnica de la danza*. Buenos Aires, Eudeba, 1976.
- COMPAGNON.—*Educación del sentido rítmico*. Buenos Aires, Kapelusz, 1971.
- FUX, M.—*Danza y experiencia de vida*. Buenos Aires, Paidós, 1972.
- HANEBUTH, O.—*El ritmo en la educación física*. Buenos Aires, Paidós, 1968.
- HASKELL, A.—*El maravilloso mundo de la danza*. Madrid, Aguilar, 1971.
- HUMPREY, D.—*El arte de crear danzas*. Buenos Aires, Eudeba, 1965.
- ILDA, E.—*Movimiento y ritmo*. Buenos Aires, Paidós, 1972.
- LABAN, R.—*Danza educativa moderna*. Buenos Aires, Paidós, 1979.
- LOVE, P.—*Terminología de la danza moderna*. Buenos Aires, Eudeba, 1964.
- OSSONA, P.—*La educación por la danza. Enfoque metodológico*. Buenos Aires, Paidós, 1976.
- TIRABOSCHI DEL GRIMM, L.—*El movimiento inducido en el niño pequeño y sus agentes*. Buenos Aires, El Ateneo, 1967.
- VOGT, W.—*La estimulación del movimiento*. Madrid, Schroedel, 1978.
- WIENER-LINDSTONE.—*Movimiento creativo para niños (un programa de danza para clase)*. Barcelona, Elicien, 1972.
- WINEARLS, J.—*La danza moderna*. Buenos Aires, Víctor Lerú, 1975.

4. EDUCACION FISICA

- ABERNETHY, K. y OTROS.—*Saltar y brincar*. Buenos Aires, Panamericana, 1978.
- ADAMS, R. C.—*Juegos, deportes y ejercicios para personas en desventaja física*. B. Aires, Paidós, 1972.
- BALASKAS, A.—*La vida del cuerpo*. Buenos Aires, Paidós, 1979.
- BANTZ, H.—*Juegos y gimnasia para deportistas*. Buenos Aires, Paidós, 1973.
- CAGIGAL, J. M.—*Cultura, intelectual y cultura física*. B. Aires, Kapelusz, 1979.
- CARLILE, F.—*Natación*. Buenos Aires, Paidós, 1979.
- CARLQUIST, M. y AMYLONG, T.—*Gimnasia infantil*. Buenos Aires, Paidós, 1973.
- CHAVES, R.—*Ejercicio en circuito al aire libre*. Madrid. Departamento de Educación Física, 1975.
- CHAVES, R.—*Módulos tipo para construcciones deportivas escolares*, Madrid, Doncel, 1974.
- DASSEL, H. y HAAG, H.—*El circuit-training en la escuela*. Buenos Aires, Kapelusz, 1975.
- DELEGACIÓN, N. de E. F. y D.—*Guía didáctica del área de la expresión dinámica*. Madrid, Doncel, 1972.
- DELEGACIÓN, N. de E. F. y D.—*Encuesta sobre la actividad físico-deportiva en la enseñanza media*. Madrid, Doncel, 1972.
- DELEGACIÓN NACIONAL de E. F. y D.—*Programa para la E. F. y D. para formación profesional, 1.º y 2.º grado. Desarrollo de los grupos*. Madrid, Doncel, 1975.

- DELEGACIÓN, N. de E. F. y D.—*Programa de E. F. y D. para Bachillerato Desarrollo de los núcleos*. Madrid, Doncel, 1975.
- DIECKER, J. y OTROS.—*Gimnasia, deporte y juego*. Buenos Aires, Kapelusz, 1972.
- DIEM, L.—*El deporte en la infancia*. Buenos Aires, Paidós, 1979.
- DIEM, L.—*Gimnasia y juegos de movimientos rítmicos para niños*. Buenos Aires, Paidós, 1970.
- FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, M.—*Yo juego así*. Madrid, Magisterio Español, 1969.
- FETZ, F. y KORNL, L.—*Tests deportivo motores*. Buenos Aires, Kapelusz, 1976.
- GARALDA, D.—*Educación física en la escuela*. Madrid, Espasa Calpe, 1941.
- GUTTON, P.—*El juego de los niños*. Barcelona, Nova Terra, 1976.
- HARVAT, R. W.—*Educación física en los niños con dificultades de aprendizaje perceptivomotor*. Buenos Aires, Paidós, 1974.
- JOHNSON, P.—*La evaluación del rendimiento físico en los programas de educación física*. Buenos Aires, Paidós, 1973.
- LISTELLO, A. y OTROS.—*Recreación y educación física deportiva*. Buenos Aires, Kapelusz, 1970.
- MARTICORENA, J.—*Organización del campamento*. Buenos Aires, América Latina, 1976.
- MOSSTON, M.—*La enseñanza de la educación física*. Buenos Aires, Paidós, 1976.
- PASCHEN, K.—*Planes y Clases de educación física para escuela primaria (2 tomos)*. Buenos Aires, Kapelusz, 1971.
- PEARSON, E.—*Guía de educación física para el maestro*. Buenos Aires, Kapelusz, 1964.
- REYNAUD, T. y OTROS.—*Juegos para campo y bosque*. Barcelona, Vilamala, 1972.
- RIEDER, F.—*Deportes y juegos en grupos*. Buenos Aires, Kapelusz, 1970.
- RIBEIRO D'A SILVA, A.: *Psicología del deporte y preparación deportista*. B. Aires, Kapelusz, 1970.
- SCHDE, F.—*Fundamentos de la educación física*. Barcelona, Científico-Médica, 1971.
- SCHULZ, H.—*Guía para varones y mujeres de 8 a 17 años*. Buenos Aires, Kapelusz, 1975.
- SCHULZ, H.—*Educación física infantil y macrogimnasia*. Buenos Aires, Kapelusz, 1975.
- SEYBOLD, A.—*Principios didácticos de la educación física*. Buenos Aires, Kapelusz, 1976.
- SEYBOLD, A.—*Principios pedagógicos en educación física*. Buenos Aires, Kapelusz, 1974.
- SEYBOLS, A.—*Nueva pedagogía de la educación física*. Buenos Aires, Kapelusz, 1969.
- SUAUDEAU, R.—*Los nuevos métodos de educación física*. Buenos Aires, Paidós, 1972.
- TANNER, J. M.—*Educación y desarrollo físico*. México, Siglo XXI, 1965.
- WOOD, A.—*Gimnasia-Reeducación en la escuela primaria*. Buenos Aires, Kapelusz, 1965.
- BARTOLUCCI, G.—*El teatro de los niños*. Barcelona, Fontanella, 1975.
- BERBARDO, M.—*El guiñol y su mundo*. México, Imba, 1968.
- BROOK, P.—*El espacio vacío*. Barcelona, Península, 1973.
- CHANCEREL, L.—*El teatro y la juventud*. Buenos Aires, Fabril, 1962.
- DASTE, J.—*El niño, el teatro y la escuela*. Barcelona, Villalar, 1978.
- DOAT, J.—*La expresión corporal y el comediante*. Buenos Aires, Eudeba, 1959.
- DELPEUX, H.—*Títeres y marionetas*. Barcelona, Vilamala, 1969.
- ELIZALDE, I.—*Temas y tendencias del teatro actual*. Madrid, Cupsa, 1977.
- GASSET, A.—*Títeres con cachiporra*. Madrid, Aguilar, 1971.
- KLEIN, F.—*Cómo usar eficazmente la representación de papeles*. México, Diana, 1971.
- LEQUEX, P.—*El niño creador del espectáculo*. Buenos Aires, Kapelusz, 1977.
- MAINE, C.—*Escenificar un cuento*. Barcelona, Vilamala, 1970.
- MURGER, M. P.—*El libro de los títeres*. Barcelona, Juventud, 1971.
- PELEGRÍN-OCHOA.—*Dramatización*. Madrid, U.N.E.D., 1976.
- PÉREZ OLIVA, P.—*Iniciación al teatro popular*. Madrid, Doncel, 1973.
- POVEDA, L.—*Teatro y creatividad*. Madrid, Narcea, 1973.
- PUIG SERRAT.—*Dramatización*. Barcelona, Vicens Vives, 1973.
- PUIG SERRAT.—*Música y teatro de taller*. Barcelona, Vicens Vives, 1972.
- SAINZ PARDO, M.—*Jugando con los títeres*. Madrid, Doncel, 1973.
- SIGNORELLI, M.—*El niño y el teatro*. Buenos Aires, Eudeba, 1963.
- SLADE, P.—*Expresión dramática infantil*. Madrid, Santillana, 1978.
- VARIOS.—*Primeras jornadas de Estudio sobre Teatro Escolar. Teatro para niños y Teatro de Títeres. Conclusiones*. Madrid. I.N.C.I.E., 1977.
- WEISSMAN, Ph.—*La creatividad en el teatro*. México, Siglo XXI, 1973.

6. PSICOPEDAGOGIA DEL AREA DINAMICA

5. TEATRO INFANTIL

- ARNHEIM, R.—*Arte y percepción visual*. Buenos Aires, Eudeba, 1971.
- ARNHEIM, R.—*El pensamiento visual*. Buenos Aires, Eudeba, 1973.
- BENDER, L.—*Test Gestáltico visomotor*. Buenos Aires, Paidós, 1972.
- BERGES, J. y LEZINE, I.—*Test de imitación de gestos*. Barcelona, Toray Masson, 1975.
- BUCHER, H.—*Trastornos psicomotores en el niño*. Barcelona, Toray Masson, 1976.
- BRUNET, O. y LEZINE, I.—*Test de desarrollo psicomotor*. Buenos Aires, Lautaro, 1965.
- BRUNET, O. y LEZINE, I.—*Estudio de la personalidad del niño a través de su exploración psicomotriz*. Barcelona, Toray Masson, 1976.
- AYMERICH, C. y M.—*Expresión y arte en la escuela*. Barcelona, Teide, 1970.
- BADAGLIO, A. S.—*El teatro de títeres en la escuela*. Buenos Aires, Kapelusz, 1970.
- BADAGLIO, A. S.—*Títeres en casa*. Buenos Aires, Kapelusz, 1971.

- COHEN, J.—*Sensación y percepción visuales*. México, Trillas, 1975.
- CURTIS, J., DE MOS, L. y TORRANCE, E.—*Implicaciones educativas de la creatividad*. Salamanca, Anaya, 1977.
- D'ANZIEU, D.—*El psicodrama y el niño*. Buenos Aires, Paidós, 1972.
- DOUVIGNAUD, J.—*El actor*. Madrid, Taurus, 1975.
- FRASSE, P.—*Psicología del ritmo*. Madrid, Morata, 1976.
- GLOTÓN, R.—*La creatividad en el niño*. Madrid, Narcea, 1976.
- GREENBERG, I. A.—*Técnicas del tratamiento psicodramático*. Buenos Aires, Hormé, 1979.
- GREENBERG, I. A.—*El psicodrama y otras teorías y métodos*. Buenos Aires, Hormé, 1979.
- HOLLOWAY, G.—*Introducción a la concepción del espacio en el niño*. Buenos Aires, Paidós, 1968.
- KNOBLER.—*El diagnóstico visual*. Madrid, Aguilar, 1971.
- LAPIERRE, A.—*Simbología del movimiento*. Barcelona, Científico-Médica, 1977.
- LAWTHER, J. D.—*Psicología del deporte y del deportista*. Buenos Aires, Paidós, 1979.
- MORENO, J.—*Psicomúsica y sociograma*. Buenos Aires, Hormé, 1965.
- MORENO, J.—*Psicoterapia de grupo y psicodrama*. México, Fondo de Cultura Económica, 1966.
- MORENO, J.—*Psicodrama y sociograma*. Buenos Aires, Paidós, 1968.
- MORENO, J.—*Psicodrama*. Buenos Aires, Paidós, 1966.
- PAULOUSKY, E.—*El proceso creador*. Buenos Aires, Proteo, 1970.
- POVEDA, L.—*Teatro y creatividad*. Madrid, Narcea, 1973.
- POWELL, J. T.—*El educador y la creatividad en el niño*. Madrid, Narcea, 1974.
- READ, H.—*Educación por el arte*. Buenos Aires, Paidós, 1965.
- RODAVI, G.—*Gramática de la fantasía*. Barcelona, Avance, 1977.
- STERN, A.—*Expresión*. Buenos Aires, Kapelusz, 1970.
- STERN, A.—*Comprensión del arte infantil*. Buenos Aires, Kapelusz, 1972.
- STERN, A.—*Interpretación del arte infantil*. Buenos Aires, Kapelusz, 1974.
- TORRANCE, E. P. y MYERS, E.—*La enseñanza creativa*. Madrid, Santillana, 1976.
- VARIOS.—*Epistemología de la comunicación*. Valencia, F. Torres, 1970.
- VARIOS.—*La creatividad abierta y sus enemigos*. Barcelona, La Piqueta, 1975.
- WINNICOTT, D. W.—*Realidad y juego*. Buenos Aires, Granica, 1972.

MARIO DE MIGUEL DIAZ

RECENSIONES

TESIS DOCTORALES EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS DURANTE EL CURSO 1976-77. Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Proceso de Datos. Diciembre 1978.

Este es el primer Informe publicado sobre las Tesis españolas contenidas en el Fichero que el Centro de Proceso de Datos del MEC creó a partir de la Orden Ministerial de 16 de julio de 1975. La Resolución de 19 de noviembre de 1976 establece que el Fichero se constituirá con las Tesis Doctorales aprobadas a partir del curso académico de 1976-77.

Las 563 Tesis que contiene este Documento corresponden a todas las Universidades españolas, exceptuadas las de Granada y Politécnica de Valencia, que no enviaron las Fichas correspondientes a las Tesis aprobadas dentro del plazo señalado. Para subsanar estas deficiencias, se tiene intención de publicar posteriormente un suplemento de este primer Informe que lo complete, en caso de que las Universidades que no lo han hecho envíen al Centro de Proceso de Datos de Vitruvio las Fichas correspondientes a las Tesis del curso 1976-77, es decir, que el futuro de esta necesaria fuente de información depende del cumplimiento por parte de las Universidades de la normativa mencionada.

La información de cada una de las Tesis comprende: Nombre del autor, título (acompañado casi siempre de un resumen del contenido),

nombre del director del trabajo, Centro de realización, composición del Tribunal y calificación obtenida.

Por lo que se refiere a la Universidad de Oviedo se reseñan dos Tesis de la Facultad de Ciencias (Sección de Químicas), dos de la Facultad de Biología de León, tres de la de Derecho (sin resumen del contenido) y cinco de la Facultad de Veterinaria de León.

Las Tesis de este informe se han clasificado por grandes temas, área y línea de investigación conforme a la «Nomenclatura Internacional para los Campos de la Ciencia y la Tecnología (según proyecto de la UNESCO)», de acuerdo con la codificación efectuada por el autor de la Tesis.

Consideramos importante que las Universidades españolas colaboren con el Centro de Proceso de Datos para que éste pueda tener al día sus Ficheros, y de este modo se podrán ver y valorar debidamente las aportaciones a la ciencia de la investigación española, al mismo tiempo que se transmite una información imprescindible para conocer las líneas de trabajo que sigue cada Universidad en sus respectivas Facultades y Escuelas Técnicas Superiores.

E. DOMINGO

Todo lo aquí dicho es cierto. Sólo hace falta mirar las últimas páginas de la Constitución para verlo y confirmarlo. Pero, ¿sentirán los alumnos algún interés particular al leerlo?, ¿suscitará en ellos alguna inquietud, alguna preocupación?,

¿será posible satisfacerles alguna curiosidad? me parece dudoso que, presentadas así las cosas, puedan servir para los fines pedagógicos para los que fueron escritas.

T. R. NEIRA

FELICISIMO VALBUENA DE LA FUENTE.—La comunicación y sus clases —aplicaciones a diversos campos de la actividad humana—, Ed. Luis Vives, Zaragoza, 1979, 701 págs.

Valbuena ha tenido el acierto y la capacidad de poner al alcance de los profesionales y del hombre culto en general el complejo mundo de la comunicación. Realizar un trabajo apto para los especialistas y para un público amplio supone un esfuerzo de equilibrio difícil de mantener. Este libro lo consigue. No sólo aporta un abundantísimo material perfectamente elaborado mediante diagramas, esquemas y múltiples referencias, sino que logra hacerlo asequible a cualquier lector interesado en estas cuestiones.

La objetividad, la claridad, la concisión, son méritos importantes del autor. A uno le parecía casi imposible toparse con una obra concisa, clara y objetiva que sobrepasase las 700 páginas. Por eso, al tenerla entre las manos, al leerla y disfrutarla, no puede por menos de felicitarla y felicitar a quien ha sido capaz de realizarla.

Simone de Beauvoir escribió en *La femme rompue*: «¡Qué fastidio todas esas cantinelas sobre la incomunicación! Si uno quiere comunicarse, mal que bien lo logra. No con todo el mundo, ciertamente, pero sí con dos o tres personas». Sin embargo, la obra misma de Simone de Beauvoir, toda su labor de escritora, es un ejemplo de las dificultades de la comunicación. Quiérase o no, la comunicación se ha convertido en un problema sociológico, cultural, interpersonal, incluso intrapersonal. Y no sólo porque el acto comunicativo sea complejo en sí, sino porque desborda con frecuencia la capacidad de decisión individual y porque, cada vez más, se va transformando en un instrumento profesional, económico, político, en un instrumento de poder y de gobierno. «Nuestra sociedad, dice Valbuena en la página 308 —ésta es una de las quejas más corrientes— no anda muy sobrada de comunicación y relaciones interpersonales. Y ello por muchos factores, estructurales e individuales, puesto que para comunicar y relacionarse inter-

personalmente hay que gastar mucha energía, al tener que estar diferenciando continuamente la información que se recibe de o se emite hacia otras personas».

El libro consta de 22 unidades y varios apéndices. En estas unidades se tratan todos los aspectos y todas las formas de que puede revestirse el proceso comunicativo: La Edad de las Máquinas y la Edad de los Sistemas o el contexto remoto y próximo de la Comunicación... Axiomas y modelos de la Comunicación... La Comunicación verbal, Los medios Imagen, Re-creación y Re-presentación: La Comunicación no verbal. Paralenguaje, Microkinesística y Kinesística social... Las relaciones interpersonales..., Estructuras y relaciones de los grupos, etc.

Cada unidad está diseñada de tal modo que el lector recibe una instrucción determinada y es capaz de realizar, de practicar los conocimientos que adquiere. Para conseguirlo, todas las unidades tienen una misma organización:

—«Formulación de objetivos en términos de conducta observable.

—Contenidos.

—Instrumentos de evaluación.

—..Ejercicios escritos, juegos de realización individual o en grupo, que favorecen la adquisición de destrezas comunicativas» (pág. 8).

Y es, precisamente, este carácter práctico uno de los logros más acertados del autor. Juegos y ejercicios prestan un constante soporte factual a las instrucciones formuladas.

Todo el libro puede ser de gran utilidad a pedagogos y educadores. Al fin y al cabo la enseñanza es una forma de comunicación, comunicación de pautas y conocimientos.

T. R. NEIRA

RICARDO MARIN IBAÑEZ.—Interdisciplinaridad y enseñanza en equipo, Ed. Paraninfo, Madrid, 1978, 152 págs.

La interdisciplinaridad es la contrapartida a la barbarie del especialista, que diría Ortega. Es la alternativa a la edad folletinesca de que habla Hermann Hesse. Es una necesidad académica ante el pluralismo y la multitud de conocimientos que cada día se acumulan y se dispersan en el centro y en los flancos de la cultura.

«La corriente interdisciplinar pretende superar una separación entre las disciplinas, que sin duda ha cumplido, y cumple, su papel en la necesaria división del trabajo intelectual, pero que llevada al extremo impide una comunicación de saberes y una fecunda ósmosis entre especialistas. La colaboración entre las disciplinas se im-

HELEN MOORWOOD, ED. **Selections from 'Modern English Teacher'**, Longman, 1978. 108 pp.

La prestigiosa serie *Longman Handbooks for English Language Teachers*, dirigida por Donn Byrne, estrena formato y a la vez nos ofrece un contenido innovador con el último título en su relación, *Selections from MET*, de muy reciente aparición en España. El libro es una colección de 88 artículos, en su totalidad procedentes de la revista *Modern English Teacher*, sobradamente conocida entre los profesionales de la enseñanza del inglés. Todos los artículos, divididos en nueve módulos (*Oral practice-from dialogue to discussion, Presentation and practice of structure, Pronunciation, Listening activities, Reading and writing-from copying to literature, Audio-visual aids, Games, puzzles and problems, Out of class activities, y Evaluation and testing*), tienen el denominador común de su total orientación práctica, de su amenidad y de su rigor didáctico. Partiendo de la idea de que los juegos, las prácticas, la conversación... son elementos no ya necesarios, sino imprescindibles, en la clase de inglés, el presente texto nos ofrece un auténtico vivero de ideas y sugerencias (no *prescriptions*, sino *descriptions*, tal y como se afirma en la Introducción) que todo profesor con inquietudes puede adaptar a las necesidades concretas de su

clase. Firmas prestigiosas —L. G. Alexander, Robert O'Neill, Donn Byrne— se juntan con las de varias decenas de profesores de inglés para ofrecernos un utilísimo libro, al que, si algo hay que achacar, es el que no conceda un más amplio espacio a algunos módulos (como los cruciales de enseñanza de la pronunciación o de los exámenes y controles) acreedores al mismo. *Selections from MET* probablemente se convierta, a la vuelta de algunos años, en un *clásico* de la materia, como sucede ya con obras como la de W. R. Lee, *Language-Teaching Games and Contests*, de inapreciable valor para el profesor *engagé*. Finalmente, nos vemos obligados a mencionar un punto que por desgracia viene siendo tópico: la total ausencia, entre los 88 autores de este texto, de profesionales españoles de la enseñanza del inglés. Ausencia que da mucho que pensar cuando caemos en la cuenta de que, hoy por hoy, el inglés es la primera lengua extranjera en este país, estudiada por miles de personas de toda edad y ocupación profesional, e impartida por muchos centenares de profesionales de su enseñanza.

A. COLETES

ENRIQUE SANCHEZ GOYANES.—**Constitución Española comentada**, Ed. Paraninfo, Madrid, 1979, 176 págs.

La Constitución Española, ratificada, promulgada, aceptada, ha comenzado a regir el difícil mundo de la convivencia ciudadana. Es cierto que para muchos miembros de nuestra sociedad, deliberada o inconscientemente instalados en esa categoría de la «disimultaneidad» que desarrolló E. Bloch, el hecho constitucional es un hecho más de la tramoya política, que se produce en un terreno especial inaccesible, sometido a las ambiciones del poder. La vida real, su vida real, transcurre delimitada por códigos elementales, profundos, que permanecen casi inalterables sea cual sea el aparato legislativo establecido. Sin embargo, y pese a la resistencia de esos niveles sociales, la Constitución es definitiva e inevitablemente el punto de referencia, el horizonte jurídico que los va a regir, que nos va a gobernar. Y la Constitución ha pasado a ser materia de conocimiento obligado, documento de estudio, pauta de conducta, que comenzará a difundirse en las escuelas, en los colegios, en los centros de enseñanza. Es de esperar que no caiga en manos de torpes comentaristas que siguen todo aliento de vida de sus párrafos y artículos. Enrique Sánchez Goyanes ha querido adelantarse a las posibles necesidades docentes y presenta aquí un texto elemental estructurado en lecciones, 18 lecciones. Quizá no sea un acierto este reparto de temas. La lección tiene connotaciones arcaicas que dificultan su uso. Pero la distribución de las cuestiones es prove-

chosa a efectos de organización docente y desarrollo secuencial.

Goyanes comienza por un análisis del concepto de Constitución y va mostrando las distintas funciones que de ella se derivan. A continuación ofrece una breve historia del constitucionalismo en España y presenta, ordenados temáticamente, los apartados más importantes: La transición, los derechos humanos, el Rey, el Gobierno y la Administración pública, la función legislativa de las Cortes, la función de control, el Poder Judicial, la organización del Estado, etc. Termina con un apéndice en el que se transcribe el texto íntegro de la Constitución Española.

El reparto está bien hecho y mantiene un orden académico aceptable. Pero al desarrollo temático, en general, le falta gracia, agilidad, atractivo. A uno le asustan y no le parecen didácticos párrafos como éste: «La Constitución consta de ciento sesenta y nueve artículos, cuatro disposiciones adicionales, nueve disposiciones transitorias, una derogatoria y una final.

Los artículos se distribuyen en Títulos. Es decir, la Constitución está dividida en Títulos, en razón de las materias o temas de que trata cada uno de ellos.

Si dentro de un Título existen varios subtemas o aspectos distintos de una misma materia, se distribuye en Capítulos», etc. (pág. 44.).

pone cada vez más en un mundo intelectual dividido y hasta desintegrado» (pág. 9).

El libro de Ricardo Marín intenta ser una aportación al desarrollo de la interdisciplinariedad. Presenta y esboza, en la primera parte, tres aspectos prácticos: la interdisciplinariedad en Educación General Básica, la interdisciplinariedad en los momentos del planteamiento escolar. El primer tema, introducido con unos motivos y una elemental historia de la interdisciplinariedad, ofrece algunas experiencias concretas a nivel universitario. Por ejemplo, el de la Universidad de Wisconsin-Green Bay (EE. UU.). En 1969 comenzó un programa sobre la calidad del medio ambiente. Sus cuatro colegios enfocan el problema desde cuatro ángulos diferentes: «el medio natural; el social; las influencias que recibe el hombre de su medio, y la actividad transformadora, creadora, del hombre sobre el ambiente». Biología, política, informática y lenguas extranjeras se organizan en torno a la cuestión central del «medio ambiente». Parecidos intentos se realizan en la Universidad de Hacettepe, en el Instituto Europeo de Altos Estudios Internacionales, asociado a la Universidad de Niza, etc.

En el segundo apartado, Enseñanzas en Educación General Básica, se contraponen el enciclopedismo a la educación formal. El enciclopedismo pretende enseñar todo a todos. Es la expresión de la simple acumulación, no de la organización. La educación formal (quizá la expresión no es del todo acertada) ofrece un intento de integración en torno a programas mínimos que agrupan los conocimientos verdaderamente esenciales. Pretende buscar los elementos comunes a varias áreas de conocimiento, destacar

los conocimientos instrumentales, subrayar los hábitos y actitudes que puedan transferirse a nuevos campos, presentar métodos frente a hechos, ofrecer los conocimientos más generales (pág. 71). En términos generales se busca coordinar las distintas asignaturas y evitar la dispersión de los conocimientos.

El sistema de áreas, incorporado ya a la práctica docente, es un intento de aproximación a la interdisciplinariedad. Y el intento permanece, aunque en la realidad concreta ha defraudado muchas expectativas y frustrado parte de los amagos renovadores.

Las opciones de integración, a nivel mundial, se han canalizado en torno a cuestiones básicas: salud, estética, religión, centros de interés, trabajo, etc. El camino, de todos modos, acaba de emprenderse. Recorrerlo exigirá un gran esfuerzo.

La enseñanza en equipo es la última cuestión aquí presentada. Es un tema capital. Con él no se pretende sólo desarrollar un capítulo de la organización escolar, una técnica específica. Implica un nuevo modo de entender la educación, la sociedad, incluso el ser humano. Por eso es debatido y discutible. Sin embargo, se trata de una experiencia que necesariamente habrá que llevar a cabo. Ricardo Marín se limita a insinuar los problemas. Interdisciplinariedad y equipos son dos términos que exigen cambio en educación, son dos términos que cuentan con una historia pero a los que resta un largo proceso de precisión y profundización.

T.R.NEIRA

VIZMANOS, J. R. y ASENSIO, R.—**Bioestadística.** (Curso y ejercicios). Madrid, 1976, 336 págs.

Aspecto esencial hoy día en la investigación empírica educativa y en los diseños o esquemas experimentales, como es sabido, es la expresión *estadístico-matemática* de los hechos educativos. La observación y el experimento traducen sus conclusiones a *índices* numéricos, a series numerales, ordinales y a simbolizaciones gráficas (grafos y diagramas) convencionales más o menos abstractas. Unas y otras poseen un valor instrumental evidente, tanto para el docente como para el investigador en Ciencias de la Educación, al facilitar las tareas de análisis, síntesis, inducciones, deducciones, comparaciones, analogías y valoraciones del hecho educativo.

La obra de los profesores Asensio y Vizmanos, de la Universidad Complutense de Madrid, aunque ha sido escrita pensando en ofrecer algunas nociones de Estadística aplicada a la Medicina y a la Biología, reúne una serie de condiciones que la hacen también utilizable para prácticos e investigadores del ámbito de las Ciencias de la Educación, por la temática que analiza, simplicidad y rigor científicos en la manera de exponerla y sentido didáctico que preside su ordenación y sistematización.

El tratamiento estadístico se estructura en la obra a un doble nivel: *descriptivo e inferencial*; en la parte de *estadística descriptiva*, se definen y precisan aquellos conceptos e índices fundamentales que se refieren a rasgos o caracteres de grupos o individuos más frecuentemente utilizados: medidas de centralización, de dispersión, de forma (simetría y apuntamiento) y de relación.

En la parte de *estadística inferencial*, destacan por su interés para la educación, los capítulos dedicados al estudio de las probabilidades, distribuciones discretas y continuas (distribuciones normales, X^2 de Pearson y t de Student), fórmulas para el contraste de hipótesis, aplicaciones de la X^2 , análisis de varianza y series cronológicas.

Cada tema va seguido de ejercicios totalmente resueltos a fin de que el lector del libro pueda poner en práctica los conocimientos adquiridos.

En suma una obra bien hecha de los profesores Vizmanos y Asensio, útil no sólo para estudiosos de la Medicina y de la Biología, sino también para profesores y especialistas de la Educación.

R. M.

Desde el comienzo de la publicación de los volúmenes pertenecientes a la colección «Biblioteca Clásica Gredos», en 1977, hasta mediados de 1979, han sido veinte en total los que han aparecido en el espacio de poco más de dos años.

Se trata, según propósito de la Editorial, de «poner el contenido de las obras conservadas de las literaturas griega y latina al alcance de lectores —de cultura universitaria o similar— que no puedan con comodidad acceder directamente a los textos originales».

Debemos felicitarlos no sólo del buen ritmo —inusitado en nuestro país tratándose de empresas de este género— con que se publican los volúmenes de esta Biblioteca, conocida con las siglas (BCG), sino, sobre todo, de la calidad y de las características que la distinguen y ennoblecen.

Lo primero es señal inequívoca de la aceptación que merecidamente tiene entre el público al que va dirigida. Lo segundo es una demostración de los valores filológicos y pedagógicos que adornan a una pléyade numerosa de especialistas en ambas lenguas clásicas en nuestra patria, fruto de un cultivo de estas humanidades en los planes de enseñanza media y universitaria a lo largo de cerca de cincuenta años.

Creemos sinceramente que la Editorial Gredos ha tenido el acierto, acaso irreplicable, de aprovechar esta floración de humanistas clásicos en España para llevar a cabo la empresa que actualmente con tanto entusiasmo tiene entre manos.

No vamos a hacer la historia de las ediciones y traducciones de los textos griegos y latinos en España. Ciñéndonos a la época actual, de todos es conocido el noble empeño con que se iniciaron y desarrollaron parcialmente las publicaciones debidas a la Biblioteca Clásica Hernando y a la Colección Hispánica de Autores Griegos y Latinos, de Ediciones Alma Mater, de Barcelona. Pero el fracaso, sin querer analizar las razones del mismo, es también de sobra conocido.

Distintas son las características de los volúmenes de la BCG. Como la mayor parte de nuestros lectores habrán tenido ya ocasión de observarlas y de enjuiciarlas, nos sentimos eximidos de detallarlas y de valorarlas. Sólo queremos precisar que la estructura del contenido de estos volúmenes es muy distinta de la utilizada por «Clásicos Hernando» y «Alma Mater».

Cada obra traducida va precedida de una Introducción que hace referencia a los aspectos literarios, transmisión del texto, traducciones anteriores, bibliografía, etc., en una extensión no superior al 10 % del total de páginas del volumen de que se trate.

Sigue el texto traducido en español, sin acompañar la edición del original griego o latino, acla-

rado a pie de página con las notas que se consideren convenientes para facilitar la comprensión del texto al lector moderno.

Cierra el volumen un Índice de nombres propios recensionados alfabéticamente y con la numeración exacta del lugar en que aparecen en la obra.

La calidad de todo el trabajo queda garantizada por la responsabilidad que contrae un Revisor nombrado por la Editorial Gredos y cuyo nombre figura en el mismo volumen de que se trate.

Sólo nos resta decir que, de los veinte volúmenes publicados, sólo tres corresponden a autores latinos: El Satiricón, El Asno de Oro y los Anales de Tácito (I-VI), por lo que nos gustaría que se incrementase esta representación en justa proporcionalidad con la que disfrutaban los autores griegos.

T. RECIO

