

# **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, recensiones de libros y referencias sobre material didáctico.



## CONSEJO DE DIRECCION

### PRESIDENTE DE HONOR:

Mfco. y Excmo. Sr. Rector de la Universidad de Oviedo, D. Teodoro López-Cuesta Egocheaga.

### PRESIDENTA:

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

### MIEMBROS:

ROGELIO MEDINA RUBIO, Director Adjunto del ICE de Oviedo.

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

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

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

### DIRECTOR:

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

## ADMINISTRACION

Quintana, 30. Oviedo.

# SUMARIO

MAYO, 1981. N.º 32

## ESTUDIOS

	Págs.
La diversidad de niveles de acceso al conocimiento de los fenómenos educativos .....	4
La filosofía analítica de la educación, hoy .....	14
Acotaciones al Estatuto de Centros Escolares .....	21
Sobre la orientación hacia la Formación Profesional .....	29

## EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES

La programación de la actividad escolar en Educación Preescolar y en el ciclo inicial de Educación General Básica .....	46
Programas de entrenamiento lingüístico .....	77
Programación interdisciplinar en el área lingüística del BUP .....	88
Otra cara de la docencia (Noticia de un poeta y un poema) .....	97

## INFORMACION

Actividades del I.C.E. ....	103
-----------------------------	-----

## DOCUMENTACION

Selección de asociaciones y centros dedicados a la documentación e investigación educativas (y II) .....	113
Recensiones .....	122

### ADVERTENCIA

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



---

## LA DIVERSIDAD DE NIVELES DE ACCESO AL CONOCIMIENTO DE LOS FENOMENOS EDUCATIVOS

ROGELIO MEDINA RUBIO  
Director Adjunto del ICE

---

La discusión acerca de la *diversidad de niveles* de acceso al conocimiento de los fenómenos educativos no es una mera curiosidad intelectual o erudita, sino que enmarca y condiciona la justificación de la práctica educativa como categoría sustantiva. En la medida que la educación pueda ser enfocada desde el fundamento de una *teoría*, de una *ciencia*, de una *técnica* o sólo desde la perspectiva del *arte*, aquélla se liberará de influencias interesadas (políticas, religiosas, sociológicas o de clase...) que tratarán de esclavizarla o ponerla a su servicio. La emancipación de la educación es paralela al reconocimiento de la legitimidad y madurez científica y técnica de los estudios sobre los fenómenos educativos. De esa legitimidad va a depender también, lógicamente, el problema de la *autonomía* de la ciencia o de las ciencias pedagógicas y el de la *sistemización* de sus saberes o contenidos.

### I. UNIDAD Y DIVERSIDAD FORMAL EN LA COMPRESION DE LOS HECHOS EDUCATIVOS

Como es sabido, es frecuente reducir el saber pedagógico al más elemental de los niveles de acceso al conocimiento de la educación, el *nivel artístico o poético*, al considerar a ésta como una pura «praxis», una simple actividad o un arte, identificando aquel saber, únicamente, con una serie de *normas empíricas o artísticas* no susceptibles de ser modelizadas y sistematizadas en otros niveles de rango teórico, científico o técnico (1).

En el mejor de los casos el saber pedagógico se considera que puede aspirar a un *nivel técnico*, es decir a un saber de segundo grado, subsidiario y sin prestancia epistemológica propia; mera aplicación tecnológica de modelos teóricos elaborados en otras áreas científicas. Como el pensamiento pedagógico se ve dominado por las ideologías, dicen corrientes de inspiración analítica, las teorías educativas no pueden ser teorías científicas, sino *prácticas*, simples

---

(1) Sobre la polémica en torno a las concepciones reduccionistas de la educación a niveles de conocimiento empíricos, técnicos o artísticos, son de interés, entre otros, los trabajos de LOURAU, R.: *L'illusion pédagogique*, Epi. París, 1969; pág. 12. WALTON: *The Discipline of education*, Madison, 1963, pág. 18. DEARDEN, citado por WOODS, R.: *Introducción a las ciencias de la educación*, Salamanca, Anaya, 1977, pág. 8, y MOOR T. W.: *Introducción a la teoría de la educación*. Alianza Universidad. Madrid, 1980, pág. 67.

enunciados de signo *normativo* o *prescriptivo*, carentes de sustantividad, que orientan sobre el modo más efectivo de conseguir unos propósitos o metas educacionales. Se renuncia a etiquetar a los saberes pedagógicos de saberes científicos, para conceptualizarlos sólo como «teorías prácticas educativas», «aplicaciones tecnológicas de la ciencia» o «saberes aplicados al estudio de la educación».

Más marginan estas actitudes, a nuestro juicio, reflexiones epistemológicas de gran interés:

1. En primer lugar, la «praxis» educativa no se confunde con la «acción» o actividad pura productora de algo, realmente *externo* al sujeto, mediante la acción de unas facultades motrices (campo de lo *factible*, del *hacer*, o «praxis» a que se refieren las artes útiles o la técnica); sino que en el dominio de lo *agible*, del *obrar*, o de lo práctico considerado como integrado en lo que llamamos «conducta» (campo en el que se inserta la actividad educativa), la «praxis» implica un saber por el que es causada, y algún grado de libertad (basta la libertad de ejercicio) (2); es una actividad de la voluntad y de las demás facultades a ella subordinadas (término de un *querer* y de un *hacer*), pero orientada por un *saber* que cuanto más racional sea más la ennoblece (3).

2. Además, en el concepto de ciencia no se incluye exigencia alguna que excluya el saber científico sobre la práctica o «lo práctico». También respecto de la práctica cabe inquirir sus causas desde una perspectiva «universal» o superior a la pura «casuística». Un «objeto operable», como la educación, término de un *querer* y de un *hacer* («lo práctico»), sigue siendo un «objeto» sobre el cual puede recaer un conocimiento y un conocimiento científico muy variado, según las características propias de la ciencia.

3. Por otro lado, si en la educación como «saber práctico», distinguimos los cuatro elementos que cabe constatar en el saber general: el *objeto*, su *finalidad intrínseca*, su *método* o modo de conocer el saber y la *finalidad extrínseca*, propia del agente o sujeto que la posee, y proyectamos el carácter práctico sobre todos esos elementos o sólo sobre algunos de ellos, obtendremos *distintos tipos de saber* sobre el hecho educativo.

**3.1. El saber pedagógico como saber especulativo o teórico de la educación.** Cabe la posibilidad, en efecto, de una *teoría de la educación*, cuando el carácter práctico afecte sólo al *objeto*, predominando el interés *especulativo* o *teórico* en los otros tres elementos. Aunque verse el saber sobre un «objeto operable», estamos entonces en presencia de un «saber de cultura» de la educación; de un saber cuya actitud, pese a la dimensión práctica de la educación, es conocer lo que la educación sea.

San Cristóbal (en su *Filosofía de la educación*), distingue con claridad el plano *especulativo* del *práctico*. «Entendemos por conocimiento especulativo, dice, aquel tipo de operación humana cognoscitiva ordenada única y exclusivamente a conseguir el conocimiento mismo. Su fin es obtener desinteresadamente, el conocimiento... Por el contrario el conocimiento práctico es aquel que tiende con una teleología o finalidad intrínseca a producir algún efecto, de tal suerte que el conocimiento práctico no es el conocimiento mismo en cuanto

---

(2) «El *obrar*, dice MARITAIN, consiste en el uso libre, en cuanto libre de nuestras facultades o en el ejercicio de nuestro libre albedrío, no con relación a las cosas u obras que producimos, sino simplemente con relación al uso que hacemos de nuestra libertad. El *hacer* es la acción productora considerada no con relación al uso de nuestra libertad, sino puramente en relación a la cosa producida». *Arte y Escolástica*. La Espiga de Oro, Buenos Aires, 1945, pág. 7.

(3) De ahí la definición de «*praxis*» dada por Escoto. «Praxis es el acto de otra potencia distinta del entendimiento, posterior a un conocimiento intelectual y apto para ser ejecutado conforme a la recta razón, de donde recibe la consideración de recto».

operación humana, sino algo distinto del conocimiento y que resulta del conocimiento como su efecto directo e inmediato. De este modo el conocimiento práctico presupone una dualidad fundamental: de un lado la operación cognoscitiva y de otro, frente a ella, como una realidad distinta, el efecto que ella pretende producir».

**3.2. El saber pedagógico como saber científico de la «praxis» educativa.** Es posible que el carácter práctico afecte al *objeto*, *finalidad intrínseca del saber* y al *método* o modo de tratar aquel objeto, pero no a la *finalidad del agente* que estudia especulativamente la educación; ello motivará una *ciencia normativa* de la educación, o saber científico de la «praxis» educativa. Se trata de un saber de «lo práctico», como objeto de reflexión científica, con las notas de rigor, precisión, sistema... propios de la ciencia. Desde esta vertiente de «saber práctico», la ciencia de la educación no se limita a describir lo que sea el fenómeno educativo, el *cómo* de la educación, sino que tiene un alcance normativo, de investigación de *cómo debe* realizarse la educación; del campo del *ser* se pasa a lo que *debe ser* el actuar educativo y cuáles las mejores normas de acción en orden a los fines a los que se halla destinada.

**3.3. El saber pedagógico como saber técnico de la educación.** Cabe también la posibilidad de un predominio del carácter práctico en aquellos *cuatro elementos*, en cuyo caso el saber pedagógico se nos convierte en una pura *técnica*, o conjunto de procedimientos, derivados de una ciencia o ciencias para el logro de ciertos resultados (4). La Pedagogía, como saber técnico, sería sólo el modo eficaz de realizar la educación; en un sentido subjetivo la habilidad o hábito que siguiendo ciertas normas va orientada a promover las acciones más convenientes en el proceder educativo.

La educación como *técnica* verifica las modalidades singulares que a ésta distinguen, a saber:

- su *vocación productora* o de eficacia; es decir, la aplicación de un saber científico a una realización útil.
- su especial vinculación a un *objetivo consciente* o actividad sistemática (a la educación intencional).
- su no dependencia exclusiva de aptitudes individuales, sino de *recursos objetivos*.

Sin embargo, ante el papel determinante que en toda técnica cumple el *fin práctico* (producto o intencionalidad funcional) —similar al papel del método respecto del fin especulativo propio de cada ciencia— esta perspectiva tecnicista olvida cuestiones esenciales —las más vitales en la educación— como ajenas a la lógica del proceso educativo. Aquí radica la diferencia esencial de un saber técnico de la educación, del simple quehacer técnico de la misma. La tecnología pedagógica se halla en una encrucijada especial; no puede modelar la realidad a base de modelos científicos deducidos del análisis de unas situaciones dadas (sería reducir la educación a una función reproductora), sino que por el sentido potencial, configurador de futuro que tiene la educación, ha de iluminarse la tecnología pedagógica con la dimensión finalista, valorativa o de sentido que lleve la «praxis» educativa. El componente valorativo de toda actuación pedagógica interviene decisivamente en la elaboración de los aspectos normativos a

---

(4) Como es sabido, la palabra griega *techné* tiene en el Gorgias de PLATÓN un sentido preciso; es una ciencia proyectada a la acción («teoría práctica»). Su vertiente práctica hizo que se considerase a la técnica como algo de fácil enseñanza. En la «época helenística», «la *techné*» antigua acentúa más su utilidad práctica que el fundamento teórico, generando prejuicios culturales y sociales entre sus cultivadores y los de las ciencias. «La técnica, dice D'Ors, no es más que una ciencia discible y aplicable».

partir de la dimensión científica o explicativa. La técnica pedagógica no es técnica sin más, sino *técnica valorada*, en función de unos valores, ideales o aspiraciones (Heisemberg).

Por otro lado, la técnica aunque se presenta aplicable indistintamente a cualquier realidad común, en el caso de la técnica educativa se ve mediatizada necesariamente por los rasgos de individualidad, creación y formación propios de la educación.

**3.4. El saber pedagógico como saber artístico.** Finalmente la educación como «praxis» se identifica con la *creación* y más concretamente con la específica «creación artística» (hacer personal sin reglas fijas, modelación o configuración de un material según una imagen u objetivo). Originariamente la educación ha sido un arte y la pedagogía una teoría o doctrina del arte de la educación. Refiriéndose a esta dimensión creativa de la educación, dice Luzuriaga, que la «educación no es una obra automática, mecánica, sino que descansa en gran parte en la capacidad, gracia y destreza del educador. El educador debe poseer ciertas condiciones de artista, ser capaz de improvisar, de responder a situaciones nuevas, de interpretar la realidad» (5).

No obstante, pese a las semejanzas, no puede identificarse la actividad del educador con la del creador. Aquélla es más limitada que la de éste. No pretende el educador una libre producción de objetividades caprichosas sobre un material inerte, de acuerdo con unas formas imaginadas o preconcebidas por él, sino ayudar a que los alumnos incorporen las producciones objetivas de la cultura para hacerlas subjetividad y coadyuven al desarrollo de la persona (6). El artista puede prever todas las contingencias de su trabajo y llevarle a cabo lentamente, el educador no, dada la estructura peculiar del ser vivo con el que actúa.

Aunque el arte educativo también conduce a resultados, hay diferencias esenciales entre el arte y la técnica educativa (7). La técnica educativa, frente al arte, supone reglas objetivas para la acción, es decir, parte de un conocimiento científico de la misma, situándose en el camino de relación de la teoría y de la práctica, por cuanto estimula la resolución de problemas a la ciencia y posibilita la transformación de la práctica por aquélla. Por esa posición intermedia el técnico sabe hacer una cosa, aunque ignore su por qué.

Estas consideraciones epistemológicas de la educación, nos hacen ver, además de la inconsistencia de la reducción de la educación a sus aspectos prácticos que, como señala René Hubert, la Pedagogía «no es exclusivamente ni ciencia, ni técnica, ni filosofía, ni arte, sino todo ello a la vez, y ordenado según las articulaciones lógicas» Una práctica reflexiva, diríamos nosotros, apoyada en un saber científico, y en una habilidad técnica que la facilita, y cimentada en unas ideas de valor que dan su finalidad a la acción educadora.

---

(5) LUZURIAGA, L.: *Pedagogía*, Cap. 1. pág. 15; Dilthey comparaba al pedagogo con el poeta: «En el genio pedagógico hay también algo originario... El fenómeno elemental de tales almas es tan poco intencionado y aprensible como el alma de un poeta». *Fundamentos de un sistema de pedagogía*.

(6) Distinción entre el artista y el arte del educador que destaca SPRANGER, en *Formas de vida* pág. 393. No obstante, la semejanza de la educación con la creación artística ha originado el «esteticismo» pedagógico, según el cual la Estética es la disciplina fundamentante principal de la pedagogía; lo esencial en educación es crear un estímulo personal y estimular la creación artística. En esta dirección son significativas las obras de ERNEST WEBER: *La estética como ciencia fundamental de la Pedagogía*. y de SEYFERT: *La lección escolar como obra de arte*.

(7) El «ars» latino era la traducción exacta de la «techné» griega, pero en su giro semántico no ha acentuado el aspecto práctico de la ciencia, como ésta, sino la intervención creadora de la imaginación humana. Aunque el arte supone un aprendizaje, el acento, recae más que en ese conocimiento preparatorio, en la elaboración imaginativa libre de reglas, en la sensibilidad creadora. D'ORS, A.: *Sistema de las ciencias* (I) Universidad de Navarra, 1969.

Más no sólo es posible una diversidad de niveles en la comprensión de los fenómenos educativos, sino una pluralidad de enfoques en el nivel propiamente *científico*. Veamos.

## II. PLURALIDAD DE ENFOQUES EN EL NIVEL CIENTIFICO DE LOS SABERES PEDAGOGICOS

### 1. El binomio objeto material-objeto formal en el conocimiento de los fenómenos educativos.

De acuerdo con la epistemología clásica el *objeto material* de un saber en general, y del saber científico en particular, está constituido por la realidad o el conjunto de realidades que integran el campo de la ciencia o de las ciencias a ella referidas; mientras el *objeto formal* (quod), es el punto de vista o aspecto bajo el cual se estudia una misma realidad. De este modo el objeto material sólo es conocido a través del «formal» y en cuanto determina alguna modalidad de aquél. Es decir, que cualquier división de la ciencia o acotación del campo propio que corresponde a cada una, no proviene tanto de la diferenciación apreciada en los seres materiales, cuanto de los distintos aspectos que la mente ha trazado en ellos (8). Por eso, la diferenciación de una ciencia de otras supone precisar sobre qué realidad material incide su reflexión, y más aún de qué *aspecto* de ella se ocupa. El *objeto formal* (quo) es el *instrumento* utilizado para obtener ese particular conocimiento. Ese instrumento está formado por el *método* y los supuestos del *conocimiento* o *principios* de que parte cada saber (9). El «*objeto formal quo*» («luz de conocimiento») es, por eso, la raíz última de diversificación de saberes. Y así como diversas «luces» permiten descubrir realidades físicas también diversas, así un cambio en el «objeto formal quo» puede motivar distintas facetas de conocimiento. Si la identidad del objeto material es el fundamento próximo de las relaciones interdisciplinarias científicas que en él tienen su base, en su tratamiento formal radica la específica diferencia que las distingue.

El hecho educativo es el *objeto material* acotado, en cuyo intento de conocer, describir y explicar su naturaleza inciden, como capítulos especiales diversas ciencias. Las llamadas *Ciencias de la educación* se nos presentan, en un sentido amplio, como un conjunto ordenado de saberes demostrados y formalizados en torno a la realidad concreta del fenómeno educativo. Porque, como acabamos de decir, no es el hecho educativo, como *objeto material* de conocimiento lo que define a su disciplina como ciencia de la educación (la Pedagogía) sino el punto de vista desde el que se analiza ese hecho educativo («objeto formal quod»), y sobre todo los *supuestos* de que parten las Ciencias de la educación y el *método* o modo peculiar que tienen esas ciencias de aplicar aquellos principios a la materia de su saber.

Del mismo modo que concibe a las Ciencias sociales la teoría del «interés selectivo» (de Mac Iver y H. Page), que considera que la diferencia existente entre las varias ciencias sociales está en función de su «foco de interés» o del interés

---

(8) «Hay tantas ciencias puras, dice GOBLOT, como puntos de vista desde los que se puedan considerar los seres y los fenómenos», *Essai sur la classification des sciences*. París, Alcán, 1898.

(9) «Luz de conocimiento», para la filosofía clásica, son aquellos «primeros principios» de un saber que cumplen respecto del objeto que estudian, funciones comparables a las de la luz; es decir iluminan y hacen visibles sus peculiaridades. Como las diversas *luces materiales* permiten alumbrar diversos objetos, los variados tipos de «*luz de conocimiento*» proporcionan una multiplicidad correlativa de *objetos formales* y de *saberes*. La «luz de conocimiento» determina y orienta el «objeto formal» de un saber y éste a su vez la materia de la disciplina. «No vemos cosas, dice la epistemología clásica, sino *color* y aún más precisamente luz coloreada». Los límites de una ciencia vendrán dados por la «luz del conocimiento» de que parte esa ciencia.

seleccionado por cada una sobre la misma realidad social (objeto de la Sociología), las *Ciencias de la educación* tienen su propio objeto de investigación, pero sin que se repartan entre ellas porciones de la realidad de la educación separándose físicamente unas de otras. La educación es *una y múltiple* al mismo tiempo. Ofrece aspectos diversos que se convierten en «centros de interés» en función de una determinada «actividad científica». Cada Ciencia de la educación tiene un «interés enfocado» sobre un aspecto concreto de la misma realidad que es la educación. Pero a la vez cabe un saber científico de *totalidad* del hecho educativo, que no es mera síntesis de enfoques sectoriales de otras ciencias (10).

## 2. Diversidad de niveles de abstracción en el saber pedagógico

Aceptada la posibilidad del conocimiento científico de la educación, y recordando la vieja doctrina aristotélica sobre los distintos niveles de abstracción del saber humano, en su aplicación a la educación, aquel conocimiento cabe estructurarlo, concretamente, en una diversidad de niveles o fases bien significativas (11):

2.1. **Un nivel fenomenológico y/o descriptivo**, en el que a través de la observación es posible descubrir y explicar la educación, en el espacio y en el tiempo; esto es, decir cómo ha sido concebida, cómo es y cómo han actuado y actúan la educación y sus distintos factores (12). Este nivel se diversifica en el estudio de las manifestaciones en que se concreta la educación a través de la perspectiva longitudinal en el tiempo o de la transversal en los distintos espacios del presente (*nivel histórico-comparado*), así como en el de los factores psicobiológicos, socio-culturales y políticos que se relacionan o inciden de algún modo en la dinámica de la educación (*niveles básicos o de cobertura del hecho educativo*).

2.2. **Un nivel metodológico y matemático**. Habida cuenta de que los saberes de la educación se diversifican en razón de la distinción del método con el que se estudia el hecho educativo, cabe un tratamiento sistemático de las distintas vías de acceso al mismo (*nivel metodológico*). Como una modalidad propia del pensamiento contemporáneo en este nivel, cabe una cuantificación del hecho educativo para poner de relieve su intensidad y extensión (*nivel matemático*).

---

(10) Sobre la posibilidad de un conocimiento de la conducta humana en el que se verifique las exigencias de un saber rigurosamente científico, es de interés la obra de CHOMSKY y otros: *La explicación en las ciencias de la conducta*, Alianza, Madrid, 1974.

También sobre el tema son de interés las observaciones de QUINTANILLA, M. A.: «El estatuto epistemológico de las ciencias de la educación»; en *Epistemología y educación*. Sígueme, Salamanca, 1978, pág. 98 y ss.; MUGUERZA, J.: «Nuevas perspectivas en la filosofía contemporánea de la ciencia», en *Teorema III*, 1971, págs. 25-60; GÓMEZ PÉREZ, A.: *Las fronteras de la educación*, Zero, Madrid, 1978.

(11) Sobre el tema, también, GARCÍA HOZ, V.: «La calidad de la educación: una interrogante a las Ciencias de la educación, a la política docente y a la actividad escolar», en *AULA ABIERTA*, n.º 30, noviembre, 1980.

(12) La expresión *nivel fenomenológico*, tiene, como es sabido, múltiples acepciones. Las acepciones hoy predominantes son dos. La *filosófica* (vinculada a Husserl), equivalente a mera descripción de lo que aparece en la conciencia después de eliminar todas las convicciones previas del sujeto y toda referencia a un presupuesto mundo material, con el fin de aprehender «las puras significaciones en cuanto son simplemente dadas y tal como son dadas» (Ferrater); cuando estas significaciones se alcanzan aparecen, por fin, «las esencias» de las cosas dadas en una «intuición» que es lo que realmente describe la Fenomenología. La acepción *científica*, contraponen las teorías *fenomenológicas* a las teorías *representacionales* o representativas, correspondiendo a las primeras la formulación de enunciados observacionales y la elaboración de conceptos que permitan hacer predicciones, a través de la pura observación; las segundas aspiran a dar representaciones o descripciones de cómo o porqué se producen los fenómenos, o al menos qué «variables intermedias» se han de introducir para justificar los datos observados. Aquí se emplea el término nivel fenomenológico en la primera de las acepciones científicas citadas.

2.3. **Un nivel teórico o filosófico**, puesto que identificadas las manifestaciones exteriores de los fenómenos educativos, y a través de ellas, puede desvelarse la esencia y comprender el sentido más radical de la educación.

2.4. **Un nivel técnico o científico-aplicado**, por cuanto el proceso de la educación tiene relación con unos resultados y medios para el logro de unos objetivos, en el que la *eficacia* constituye una nota esencial de su quehacer.

2.5. **Un nivel artístico o poético**, patentizado en el hecho de que lo educativo se rige no sólo por normaciones técnicas de unos saberes sistemáticos, sino por requerimientos y posibilidades de situaciones concretas con lo que el hacer educativo rebasa el estricto marco de la ciencia y de la técnica para insertarse en el campo de la intuición («vis educadora»), de la «praxis» y de la poética.

Un análisis científico en profundidad de la educación vendrá, en consecuencia, dado por la conjuntación de tales niveles; en vía inductiva, desde la pura «praxis», a un conocimiento fenomenológico-descriptivo de la realidad educativa actual, un conocimiento-aplicado, culminado por un conocimiento científico fundamental o filosófico. En un proceso asimilable a la vía deductiva, de la generalidad del conocimiento filosófico de la educación, a las leyes científicas, a la normativa técnica y de ésta al conocimiento concreto y singular de la poética.

Esa diversidad de niveles de acceso al conocimiento científico de los fenómenos educativos constituye, pensamos, un criterio metodológico valioso para estructurar en unidad el «corpus» de los saberes científico-pedagógicos.

### III. ESTRUCTURACION EN UNIDAD DE LOS SABERES PEDAGOGICOS

Hemos visto anteriormente que la noción clásica de la Pedagogía como *Ciencia de la educación* parece contraponerse a la consideración actual del fenómeno educativo como objeto de reflexión de numerosas disciplinas científicas, poniendo en entredicho aquel sentido unitario. La individualización del método experimental, originó a principios de siglo (con Lay, Meumam, Buysse, Claparède) la primera escisión en los estudios pedagógicos: la pedagogía racional o filosófica y la pedagogía positiva o experimental. Posteriormente, la utilización de técnicas muy diversas aplicadas al hecho educativo, va a originar una multiplicidad de aplicaciones de la Pedagogía, con denominaciones y significados muy diversos: Pedagogía comparada, cuando se emplea el análisis analógico a los sistemas educativos, Pedagogía Cibernética, si se utilizan los modelos de información...; y no sólo el método, sino el distinto *objeto formal*, según se ha dicho, ha dado lugar a otras individualizaciones de disciplinas pedagógicas.

Este fenómeno no es privativo de la Pedagogía, sino común a muchas áreas del saber en las que se conectan disciplinas o facetas diversas en su convergencia hacia un punto determinado; es el caso de las Ciencias de la *Información*, de las Ciencias de la *Organización*, Ciencias de la *Administración*..., y de otras *ciencias puente*, que se presentan como estructuras de saber interdisciplinar sobre un objeto abiertas a nuevas perspectivas y dimensiones.

La *sistematización* de las disciplinas concurrentes en el análisis científico de la educación, es por eso un problema complejo cuando se trata de realidades, como la educación, en la que confluyen distintas «avenidas del saber». Complejidad que viene dada también, no sólo por la variedad de disciplinas concurrentes y de conexiones habidas entre ellas, sino por la carencia de una terminología convencional precisa; el número y disparidad de criterios taxonómicos emplea-

dos en su ordenación; las imprecisiones conceptuales ocultas bajo la apariencia de una riqueza terminológica disciplinaria, etc. (13).

Aún reconociendo las limitaciones de cualquier intento clasificatorio de una realidad humana tan compleja como hemos reiterado es la educación, podrían servirnos los criterios sustentados anteriormente como base de estructuración de los saberes pedagógicos.

Partiendo de los distintos *niveles de acceso* al conocimiento de la realidad educativa, cabría sistematizar las Ciencias de la educación, que hoy tienen reconocida prestancia epistemológica y curricular, en el esquema siguiente:

### 1. Nivel teórico en el conocimiento de la educación.

1.1. **Disciplinas básicas** o de aportación fundante en la explicación y comprensión de la educación.

– De nivel superior de abstracción o nivel filosófico.

- Filosofía de la educación (integrada por la Ontología, Axiología, Teleología y Epistemología aplicadas a la educación).

– De nivel fenomenológico y/o descriptivo.

- Ciencias humanas referidas al estudio de los factores condicionantes, contextuales o de cobertura superior del hecho educativo y sus efectos:

- Biología de la educación.
- Psicología de la educación.
- Sociología de la educación.
- Política de la educación.
- Historia de la educación.
- Pedagogía comparada.

1.2. **Disciplinas referidas al saber específicamente pedagógico:**

- Pedagogía general.
- Pedagogía diferencial.

2. **Disciplinas de nivel técnico o científico aplicado** (referidas a los ámbitos de conocimiento que se relacionan con la **eficacia** de la educación).

- Didáctica.
- Organización escolar.
- Orientación.
- Psicodiagnóstico.
- Economía de la educación.
- Administración educativa.
- Legislación educativa.

3. **Disciplinas de nivel metodológico y matemático**

- Metodología de la investigación educativa.
- Pedagogía experimental.
- Estadística aplicada a la educación.

La estructura relacional de estos componentes fundamentales de las Ciencias de la educación podríamos gráficamente expresarla del modo que se hace en el cuadro adjunto.

En una consideración dinámica de esta estructura de los saberes pedagógicos cabe afirmar:

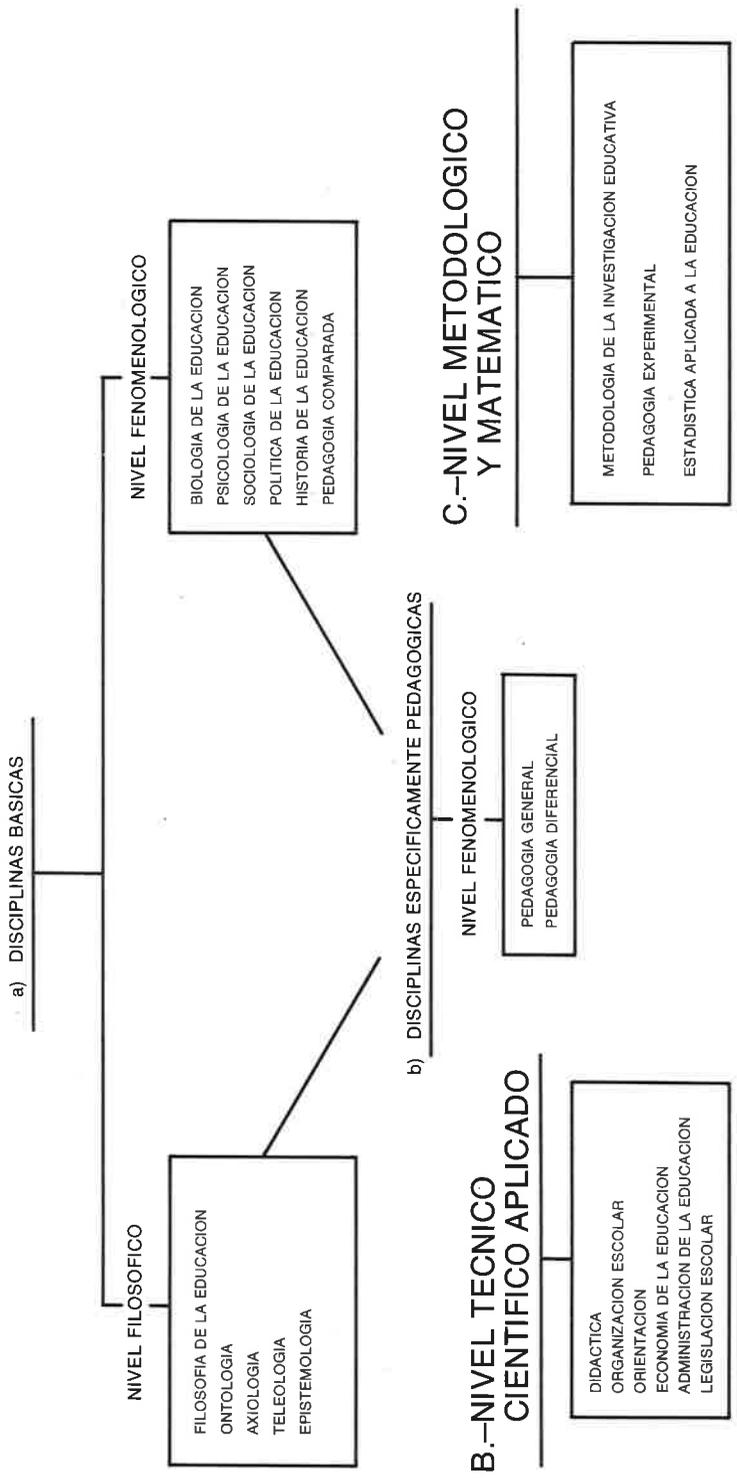
a) Que las disciplinas pedagógicas del *nivel teórico* preceden a las del *nivel técnico o científico-aplicado*; la descripción y explicación a la normación;

---

(13) Sobre la complejidad de las sistematizaciones pedagógicas, CASTILLEJO BRULL, J. L.: *Nuevas perspectivas en las ciencias de la educación. Pedagogía General*. Salamanca, Anaya, 1976 (el capítulo IV).

# SISTEMATIZACION DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION

## A.-NIVELES TEORICOS EN EL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACION (FILOSOFICO Y FENOMENOLOGICO Y/O DESCRIPTIVO)



aunque la teoría se genere en la práctica y en ella encuentre, a su vez, el contraste de validez.

b) Que cada una de las disciplinas humanas *básicas*, desde sus respectivos planteamientos, en conexión con sus disciplinas matrices, están llamadas a ofrecer, en profunda interacción circular con las demás ciencias, orientaciones fundamentales e imprescindibles para el conocimiento teórico de las peculiaridades y características de los fenómenos y procesos educativos. Estos, sin referencia a las aportaciones metodológicas y conceptuales que implican aquellas ciencias, no sólo se tornan incomprensibles sino incapaces de superar el nivel artístico o poético, y de explicar y predecir de modo consciente su evolución y transformación. Es a partir de aquellas disciplinas científicas y filosóficas básicas, y con la estrecha servidumbre a sus teorías y escuelas de pensamiento, como se genera la consistencia y el desarrollo del conocimiento teórico y normativo de la educación.

c) Que las disciplinas *específicamente pedagógicas* al estructurar y sistematizar, con sentido de unidad, el conjunto de informaciones y análisis pluridisciplinarios que confluyen en el campo de la educación, centran su papel en la formulación de teorías y leyes sobre el desarrollo de los fenómenos educativos en su multidimensionalidad, y en la elaboración de modelos conceptuales y esquemas de investigación verificables, a su vez también, por las teorías y esquemas metodológicos de las ciencias básicas, de la pedagogía y didáctica experimental.

d) Que si las teorías y modelos científicos de la educación han de formularse precisamente por la *conurrencia integradora* de teorías de las disciplinas básicas, no puede tener garantía científica una teoría o modelo científico educativo construida con aportes unilaterales y restrictivos de uno o de alguno de sus basamentos. La consideración de la educación como paradigma de un subsistema abierto a la comunicación o al intercambio de otros subsistemas parciales que forman unidades sociales concretas, constituye un modelo adecuado al dinamismo peculiar de los fenómenos educativos.

Y aún cabría hacer algunas observaciones, de otra naturaleza, a nuestra sistematización anterior.

e) La posibilidad de hacer una clasificación más analítica, a base de sectores o subsectores científicos que epistemológica o didácticamente se vienen incluyendo en la denominación de unas disciplinas que ya tienen tradición curricular (por ejemplo, la Planificación educativa en el ámbito científico de Organización o Administración escolar; la Tecnología educativa en el campo de la Didáctica, la Pedagogía ambiental, la Pedagogía institucional y la Pedagogía familiar en la Sociología de la educación o en la Pedagogía sistemática o diferencial).

f) Por la misma fluidez y complejidad del hecho educativo, y por la corta historia que tiene el proceso sistematizador de las Ciencias de la educación, no cabe trazar límites estrictos a ésta ni a ninguna otra clasificación que pudiera ser propuesta. La formulación que se hace de categorías o componentes científicos ha de ser lógicamente abierta y no suficientemente comprensiva.

g) Aunque no se incluyen denominaciones que aludan a ciencias de *carácter interdisciplinar*, nada impide que el hecho educativo pueda ser estudiado en sus *conexiones reales internas y externas*. (v. g. la Psicología escolar).

h) Aunque pueda discutirse, por algunos, el rango científico de algunas disciplinas (v. g.: Legislación escolar, Economía de la educación) se trata, desde luego, de conjuntos de saberes que tienen *autonomía* en su tratamiento científico.

---

# LA FILOSOFIA ANALITICA DE LA EDUCACION, HOY

---

SERAFIN VEGAS GONZALEZ  
Catedrático de Escuelas  
Universitarias

En el campo de lo educativo, parece ser que, hoy día, se está cumpliendo la profecía de Merleau-Ponty cuando vaticinaba que serían los propios especialistas de las distintas ciencias y quehaceres los que acabarían por reclamar la continuidad de la actividad filosófica.

En el contexto general de las actuales orientaciones de la pedagogía, en efecto, se están abandonando aquellas posturas positivistas extremas que identificaban el ámbito de la «nueva educación» con el uso exclusivo de los mecanismos y dominio tecnificado de los procesos de enseñanza-aprendizaje junto con el rechazo más absoluto de toda reflexión (filosófica) acerca de los fines y valores de lo educativo.

Una vez más, nuestro país se incorporó tardíamente a este frente de rechazo que de la filosofía hicieron las ciencias de la educación. Esta incorporación tardía puede ser la causa fundamental de que, ahora *sensu contrario*, no acabemos de darnos cuenta de que se está produciendo, en nuestros días, el fenómeno inverso, una pujante resurrección de la filosofía de la educación concebida como campo específico de la aplicación de los intereses, métodos y técnicas filosóficas al área de la investigación y la praxis educativas.

Por supuesto, no se trata de resucitar viejos moldes filosóficos que, al parecer, pueden considerarse definitivamente enterrados. Se apunta a nuevas orientaciones y, en este artículo, intentaremos ofrecer algunas muestras de este renovado interés de los pedagogos por la filosofía.

Únicamente por razones de espacio y atendiendo al éxito obtenido y a la fecundidad de sus aportaciones reflejadas en innumerables publicaciones, centraremos nuestra atención en un determinado modelo de la actual filosofía de la educación, la llamada «filosofía analítica de la educación». Y porque se trata de no poner límites a este horizonte, entendemos a aquella a través de sus más variadas facetas, sea como «gramática de la pedagogía» (1), como análisis del lenguaje educativo o como aplicación de las técnicas analíticas al campo de la pedagogía (2).

Todo ello, sin embargo, requiere una presentación más detenida que ayude a precisar nuestra postura al respecto.

## 1. ACERCA DE LA «FILOSOFIA ANALITICA»

Es bien sabido que han sido varios, y aun opuestos, los planteamientos que se han hecho, intentando delimitar y acotar lo que pudiera entenderse por «filosofía analítica». De todos estos intentos por «clarificar» la naturaleza del análisis filosófico, acaso no haya quedado más que la convicción de que esta empresa aclaratoria dejaba insatisfechos tanto a tirios como a troyanos. Lo cual (aparte masoquismos filosóficos y/o recalcitrantes obsesiones de determinados historiadores de la filosofía) no deja de producir cierta desazón.

---

(1) Ryle, G., *The Concept of Mind* (New York, Barnes and Noble, 1949), pág. 318.

(2) *Vid.*, *The Aims and Content of Philosophy of Education*, en *Harvard Educational Review*, XXVI, 1956; *Toward and Analytic Philosophy of Education*, en *ibid.*, XXIV, 1954. *Cfr.* Archambault, R. D., ed., *Philosophical Analysis and Education* (London, Routledge & Kegan Paul, 1972). Introd.

Acaso, sin embargo, puede conseguirse cierta paz a este respecto, si se toma la *decisión* de considerar el análisis filosófico en su máxima generalidad. Ello, aunque parezca (y probablemente lo sea) un cierto abandono del rigor metodológico y crítico que a todo filósofo oficialmente se le supone, no deja de ser una estrategia adecuada para aquellos casos en que —como en el nuestro— prima el interés en que no quede en la cuneta del olvido nadie que sea o se arroge el título de «analítico».

Desde esta perspectiva, la filosofía analítica no constituiría una escuela determinada, ni tan siquiera una tendencia concreta y unitaria. Más aún, se ha afirmado paladinamente que no habría «ninguna fórmula, descripción ni siquiera enumeración suficiente capaz de hacer justicia a las numerosas fases, variedades y subvariedades de la llamada filosofía analítica»: más que de la «filosofía analítica», habría que considerar, en esta tesitura, «las diversas maneras analíticas de hacer filosofía» (3).

Hablar de «la» filosofía analítica, no sería entonces, más que una estrategia sin más alcance que proporcionar el mínimo de comodidad y de aceptación que se requiere para no quedar definitivamente enredados en las mallas de las inquietantes mata-cuestiones que, acerca del significado de los términos, se tienden para hacer infructuosa —todavía más, si cabe— la ocupación filosófica (4).

De todas formas, es honesto reconocer que parecen haberse acrecentado en nuestros días los planteamientos que —a pesar de lo dicho más arriba— tienden a satisfacer la necesidad de desentrañar las profundidades ocultas del significado del «análisis» filosófico (5). Pero sea lo que fuere de estas últimas tentativas acerca del sentido de «la filosofía analítica» (y entiéndase lo que se entendiere con esta expresión), ello no representaría, para nuestra postura, más que una variedad más de la corriente filosófica a que nos estamos refiriendo. Lo cual confirmaría la legitimidad teórica de nuestra posición, por muy cómoda que pudiera parecer a espíritus no avisados al respecto.

En aras de esta legitimidad, el planteamiento de la filosofía analítica, tomada en el sentido amplio a que nos referimos, ha de ser lo suficientemente flexible como para abarcar variedades y/o tipos tan distintos entre sí como pudieran ser la clarificación de los lenguajes simbólicos, sea o no sea el estilo ruselliano (6); el análisis del lenguaje ideal formal o, por el contrario, el de los lenguajes ordinarios; las orientaciones wittgensteinianas u oxonienses y cualquier otra tendencia que reclame para sí el apelativo de «analítica» y realmente tenga ese cierto aire de familia (o subfamilia) que caracteriza, aunque sea tenuemente, a la filosofía analítica y al que, entre nosotros, se refería J. Muguerza (7).

De este panorama general, trazado en términos del principio de tolerancia-proliferación, no olvidaremos la última (o, acaso, penúltima) tendencia de la filosofía analítica. Es la que se quiere mostrar preocupada por examinar (bien que a su modo) las implicaciones de la expresión «vida humana», abriendo

---

(3) Ferrater Mora, J., *Cambio de marcha en filosofía* (Madrid, Alianza Editorial, 1974), págs. 27-29; 57-59.

(4) Sobre el tema, *vid.* Ferrater Mera, J., *Meta-metafilosofía*, en *Teorema*, IV, 1, 1974, págs. 5-10. Aunque Ferrater haya advertido, en alguna ocasión, que no había que formarse excesivamente en serio el artículo citado, no puede haber duda de la seriedad y pertinencia de las denuncias allí formuladas: *cfr.* Muguerza, J., *La razón sin esperanza* (Madrid, Taurus, 1977), págs. 175-176.

(5) Testigos-puente serían al respecto, Rorty, R., ed., *The Linguistic Turn: Recent Essays in Philosophical Methods* (Chicago-London, 1967); Bobik, J., ed., *The Nature of Philosophical Inquiry* (Univ. Notre Dame, 1970).

(6) Claro está que, previamente, habría que delucidar qué etapa(s) del pensamiento ruselliano se habían de tomar en consideración.

(7) Muguerza, J., *La concepción analítica de la filosofía* (Madrid, Alianza Universitaria, 1974), pág. 16.

perspectivas harto interesantes en el campo de la sociología (8), la filosofía política (9), de la ética (que tan importante papel juega hoy día para los analíticos, que han conseguido hacer de Rawls un clásico de la filosofía, sin más (10)) y —por supuesto— de la educación. Y aquí es donde queríamos llegar.

## 2. FILOSOFIA ANALITICA DE LA EDUCACION

La diversidad de campos temáticos y modalidades que abarca «la filosofía analítica» se ha visto, lógicamente, reflejada cuando el espacio a cubrir pretendía serlo el tema educativo. De ahí el que las más variadas vertientes y orientaciones hallen un reflejo en la actual filosofía analítica de la educación.

Como puede, y debe, suponerse en función de lo anteriormente dicho, «la» filosofía analítica de la educación no ha de entenderse como una tendencia determinada y concreta a aplicar el análisis filosófico al tema de lo educativo. Las analogías y pluralidad de orientaciones de este análisis nos aconsejarían —como antes— el tener presente que lo que aquí ha de entenderse serían, más bien, los diferentes modos de inspiración analítica (sea ello lo que fuere) de afrontar la «educación».

Claro está que la aparición del referente «educación» introduce una variable limitadora de la especial y amplísima gama de lo analítico. Limitación que se refiere tanto a la producción concreta de las obras de la filosofía analítica de la educación cuanto a la restricción de temas que este tipo de filosofía afronta, lo que acentúa ese aire de familia que tanto proclaman (y tanto, a veces, echan a faltar los propios filósofos analíticos).

En cuanto a la primera de estas limitaciones, ha sido puesto de manifiesto la importancia del papel jugado por el grupo de analíticos de la educación agrupados en torno a la editorial Routledge & Kegan Paul y el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Ciertamente resulta abusivo hablar de esos grupos calificándolos de auténtica «mafia» (11). Pero no por ello deja de ser menos cierto la enorme influencia y la tendencia al acaparamiento seminopolizador de la modalidad del análisis del lenguaje ordinario, estilo oxoniense, aplicado al ámbito de lo educativo. De todas formas, no puede olvidarse que todavía sigue operante la influencia de la orientación que iniciara Hardi C. D., autor que (con su *Truth and Fallacy in Education*, de 1942) al dictado de las sugerencias de la obra de Moore y Broad, llevó el método de la escuela analítica de Cambridge al campo de la educación.

Por todo ello, más que referirse con carácter restrictivo a escuelas determinadas, preferiríamos hablar de los plurales caminos que recorre en la actualidad el análisis del lenguaje de lo educativo (12). Andadura que, parece ser, se

---

(8) Vid., por ejemplo, Emmet-MacIntyre, eds., *Sociological Theory and Philosophical Analysis* (New York-London, 1970); Apel, O. K., *Analytic Philosophy of Language and the Geisteswissens Chaften* (Dordrecht, 1967).

(9) Quinton, A. ed., *Political Philosophy* (Oxford Univ. Press, 1967); Murgueza, J., *La razón sin esperanza*, págs. 158 y ss.

(10) Rawls, J., *A Theory of Justice* (Harvard College, 1971) (hay traducción española en Fondo de Cultura Económica, 1979). Vid. Feinberg, J. ed., *Moral Concepts*, 2.ª ed. (Oxford Univ. Press, 1972); Murgueza, J., c. c., págs. 221 y ss.

(11) Para las conexiones de la «mafia de Malet Street» con la editorial Routledge & Kegan Paul, vid. Harris, K., *Education and Knowledge* (London, Routledge & Kegan Paul, 1979). Itr. (En Malet Street estuvo el primitivo Instituto de Educación de la Universidad de Londres).

(12) Nos resulta imposible ofrecer una enumeración aceptable (mucho menos, exhaustiva) de las variadas aportaciones de la actual filosofía analítica de la educación. Nos limitaremos, por ello, a presentar las contribuciones que nos han parecido más relevantes. De todas formas, puede consultarse una cuidada selección de la bibliografía analítica en Peters, R. S., ed. *The Philosophy of Education*, 3.ª ed. (Oxford Univ. Press, 1978), pág. 271; Scheffler, I., *Philosophy of Education: Some Recent Contributions*, en *Harvard Educat. Review*, L. 3, 1980, págs. 402-406.

muestra lo suficientemente consistente como para que pueda durar aún un tiempo apreciable (13). Al menos, mientras se conserve vigorosa la influencia de los grandes patriarcas y dominadores de esta peculiar tribu analítica, tales como R. S. Peters, del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, e Israel Scheffler, de la Universidad de Harvard.

Evidentemente, no faltan ovejas descarriadas ni garbanzos negros en esta característica familia. Pero, por el momento, da la impresión de que se trata de un grupo no demasiado mal avenido, gracias sobre todo a la consustancial flexibilidad del programa analítico, concebido como análisis del lenguaje educativo cuya estrategia se dirige, en este primer paso, hacia una clarificación conceptual de los temas clave de la educación (14).

Todo ello nos lleva a la segunda de las limitaciones a que antes nos habíamos referido, la delimitación temática a que se aplica la filosofía analítica de la educación.

A este respecto, se podría hacer, sin demasiado trabajo, un repertorio de contenidos en los que coinciden y convergen los esfuerzos de los analíticos. Esfuerzos que —básicamente— se traducen en el intento de armonizar los objetivos de la educación en un marco-clave del significado de lo *racional*, tomado éste en su máxima extensión como conjunto de proposiciones morales y psicológicas.

Esta perspectiva global ha sido asumida fundamentalmente en varios colectivos que todavía continúan vigentes (15). Pero también resulta justo advertir que este propósito globalizador es perceptible con suficiente nitidez aun en aquellas obras que, en principio, parecían haber sido concebidas en base a una estrategia diferenciadora de los discursos psicológico y moral. Lo cual, si bien a algunos metodólogos escrupulosos pudiera parecer un tanto anómalo, de hecho se ha revelado como uno de los puntos que más han favorecido el posible diálogo de los analíticos con otras corrientes filosóficas de muy distinto signo.

Teniendo presente esta advertencia, podemos ya hacer notar que el tratamiento, desde un punto de vista analítico, de las implicaciones psicológicas en el proceso educativo ha seguido casi idénticas variaciones que las propuestas oxonienses al respecto.

En un primer paso, ofrece, por ello, un cuadro en el que las variables clásicas a considerar serían Ryle y Austin (16). Ello no obstante, la propia evolución de Ryle, el descubrimiento (17) de Piaget por los americanos, la influencia de la obra de Chomsky (18) junto con las nuevas orientaciones de la filosofía analítica —más atenta a ese algo más que el «puro» lenguaje— (19), han introdu-

---

(13) Para apoyar esta opinión, aparte del elenco bibliográfico a que nos referíamos en la nota anterior, puede verse Warnock, M., *Schools of Thought* (London, Routledge & Kegan Paul, 1979), máxime parte I; Archambault, R. D., *Philosophical Analysis and Education*, 2.<sup>a</sup> ed. (ibid., 1972). Intr. La pluralidad de puntos de vista sobre este mismo tema y que aparece en las obras citadas no es más que el signo de la vitalidad de la orientación que estamos comentando.

(14) Vid. Peters, R. S., ed., o. c., Intr.

(15) Por citar algún ejemplo, vid. Hollins, T. H. B., ed. *Aims in Education: The Philosophical Approach* (Manchester Univ. Press, 1964); Frankena, W., ed. *Philosophy of Education* (London, Macmillan, 1965); Dearden, Hirst, Peters, eds., *Education and the Development of Reason* (London, Routledge & Regan Paul, 1972); Doyle, J. F., *Educational Judgments* (ibid., 1972); Scheffler, I., *Conditions of Knowledge* (Univ. of Chicago Press, 1965-1978).

(16) Vid. Peters, R. S., *The Concept of Motivation* (London, Routledge & Kegan Paul, 1958); Komisar-MacMillan, eds., *Psychological Concepts in Education* (Chicago, Rand McNally, 1967).

(17) Vid. Scheffler, I, a. c., pág. 403.

(18) Lo que ha estimulado, a su vez, el interés por las teorías funcionalistas de Putnam y Dennett. Sobre el tema, vid. ibid., pág. 405.

(19) Vid. Martin, J. R., *Explaining, Understanding, and Teaching* (New York, McGraw Hill, 1970); Martin, M., *Concepts of Science Education* (Glenview, Ill. Scott, Foresman, 1972); McClellan, J. E., *Philosophy of Education* (Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1967); MacMillan-Nelson, eds., *Concepts of*

cido en este tema notables variaciones que, en algunos casos, ofrecen una curiosa, y acaso distorsionada, imagen de la filosofía analítica de la educación.

Acorde con la importancia creciente que la filosofía analítica ha concedido al análisis del tema-lenguaje moral, no puede olvidarse aquí la obra producida por los analíticos que han intentado abordar la clarificación del significado de lo educativo en relación con un contexto del significado de lo moral. Bajo esta perspectiva, todavía resultan valiosos los planteamientos que, en relación con este campo, se encuentran en Peters, Kilpatrick y Scheffler (20).

Hay que llamar, sin embargo, la atención hacia el hecho de que los planteamientos «clásicos» del análisis del lenguaje moral en su vertiente educativa no han seguido las orientaciones de las no menos clásicas teorías metaéticas, del tipo de las reseñadas por W. D. Hudson (21).

Los filósofos analíticos de la educación, por el contrario, han solido coincidir en que su ocupación, en este campo, les conducía, desde siempre y casi irremisiblemente, al análisis de problemas y contenidos morales prácticos. Así, en la praxis de la filosofía analítica de la educación ha venido a representar una continuidad de investigación (22) lo que, en el contexto general de la filosofía analítica moral, ha significado una ruptura o, al menos, un cambio sustancial de actitud (23).

En este contexto general, la obra de John Rawls (y, en menor medida, la de un Robert Nozick o de Ronald Dworkin) ha venido a significar la revolución dentro de la revolución que, en un primer momento, pretendió ser la filosofía moral analítica. Para los analíticos de la educación, sin embargo (sean Olafson, Melden o Worsfold), estaba virtualmente presente desde hacía largo tiempo este cambio revolucionario y es en ellos donde las nuevas direcciones de la actual filosofía moral analítica han podido encontrar un terreno propicio y abonado (24).

### 3. LA FILOSOFIA ANALITICA DE LA EDUCACION Y SUS LIMITES

Si la filosofía analítica tiene sus propios límites de base, también estos serán fundamentalmente los de la filosofía analítica de la educación. Ahora bien, el reconocimiento de este hecho no implica más que acotar el terreno en el que se mueve este tipo de filosofía de la educación. No puede dar pie a descalificar a ésta del modo un tanto alegre y poco riguroso como se viene haciendo desde otras posturas filosóficas y/o ideológicas opuestas que, concediendo a la crítica externa un valor único y absoluto, no toman en consideración las virtualidades y coherencia internas de las teorías que se juzgan.

Estas posturas exógenas a la filosofía analítica de la educación han encontrado —con mejor o peor buena fe— el conveniente caldo de cultivo para su rechazo en base a la conocida acusación de que los analíticos, deliberadamente, «se quedan cortos» en sus pretensiones (25), son demasiado «modestos» al limitarse a simples pretensiones de clarificación y no de reforma.

---

*Teaching: Philosophical Essays* (Chicago, Rand McNally, 1968); Soltis, J., *An Introduction to the Analysis of Educational Concepts* (Reading, Mass., Addison-Wesley, 1978).

(20) En Peters, R. S., ed., o. c., pág. 273.

(21) Hudson, D. W., *Modern Moral Philosophy* (London, MacMillan Press, 1970: trad. esp. en Alianza Universidad, 1974).

(22) Continuidad en la que da muestra, por ejemplo, Scheffler, I., en obras temporalmente tan espaciadas como *The Language of Education* (Springfield, Thomas, 1960) y *Reason and Teaching* (Indianapolis, Bobbs-Merrill, 1973).

(23) Vid., Feinberg, ed., o. c.; Warnock, G., *The Object of Morality* (London, 1971); Murgueza, J., o. c., págs. 221 y ss.).

(24) Cfr., Scheffler, I., a. c., págs. 405-406.

(25) Un ejemplo de este tipo de críticas a la filosofía analítica de la educación —y limitándonos

Aparte de que aún esté por demostrar el que este tipo de modestia filosófica sea realmente un vicio y no una virtud frente a tanta fatuidad, pretendidamente omnisciente, como anda suelta por entre los diversos colegios filosóficos (26), lo grave de esta acusación es que por regla general va dirigida contra un remedo —más o menos interesado en su descripción— de lo que, en realidad, pretendió ser la filosofía analítica.

No puede, en efecto, olvidarse que son los propios filósofos analíticos los que han planteado la posibilidad de hacer compatible su particular visión del quehacer filosófico con orientaciones que, sin dejar de ser analíticas, están basadas en la convicción de que «la claridad no basta».

Análogamente, hay que tener bien presente que —limitándonos al campo de la filosofía analítica de la educación— todavía siguen apareciendo títulos que siguen los dictados de la vieja guardia, dedicados al análisis del lenguaje de lo educativo y haciendo consistir meramente en esto la empresa de la filosofía de la educación (27). Pero, sin embargo, son mucho más abundantes los ejemplos (parte de los cuales han quedado anteriormente apuntados) de la actual filosofía analítica de la educación que han abandonado el exclusivismo del análisis metaeducativo para centrarse en la consideración de los *contenidos* centrales de la pedagogía.

Si esta orientación merece llamarse, con propiedad, «filosofía analítica de la educación», es algo que tan sólo a los propios analíticos corresponde decidir. De hecho y para tranquilidad de ciertos suspicaces, no otra es la situación de lo que acontece en la actual filosofía moral analítica (28), acaso la más fructífera —en la actualidad— de las ramas del pensamiento analítico.

Todo ello lo único que demuestra es que los límites de «la» filosofía analítica se han ensanchado considerablemente (y/o se han debilitado sus fronteras de demarcación), lo cual es un defecto sólo para torquemadas en ciernes que, desde luego, nada tienen que ver con el *sprit* filosófico.

En definitiva, lo que queremos destacar es la importancia y posibilidad de resultados fructíferos, cara a una práctica de lo educativo, de este tipo de autocrítica interna de la filosofía analítica de la educación. Y que son los propios resultados obtenidos los que avalan esta postura (29).

En esta línea, la orientación más consistente de la actual filosofía analítica de la educación no rehuye sino, antes bien, enfrenta decididamente la cuestión paladinamente expuesta por Edgley, R.: ¿la razón analítica puede ser (razón) práctica? (30).

Ciertamente, no hay unanimidad de respuestas, por parte de los analíticos, al respecto. Lo cual representa una rémora decepcionante sólo para aquellos dogmáticos a que antes nos referíamos y también para aquellos (no menos dogmáticos) que, desde otras atalayas, siguen confiando en la filosofía como palanca inmediata del cambio revolucionario. No hace falta añadir que, para estos defensores sin desmayo de este tipo especial de práctica revolucionaria, la filosofía analítica de la educación no es más que el instrumento de la burguesía y el testimonio directo del dominio de la razón tecnocrática.

---

a aquéllas de las hechas «de buena fe»— puede verse en Cervera, A., *La reflexión filosófica sobre la problemática educativa*, en Rev. Española de Pedagogía, 141, 1978, págs. 37-48.

(26) Cfr., Murgueza, J., o. c., pág. 160.

(27) Vid., Wilson, J., o. c., máxime págs. 15 y ss.; Best, E., *Common Confusions in Educational Theory*, en Archambault, R. D., ed., o. c., págs. 39 y ss.

(28) Cfr., Murgueza, J., o. c., pág. 222.

(29) Vid., Arnaud Reid, L., *Philosophy and the Theory and Practice of Education*; Peters, R. S., *Education as Initiation*: en Archambault, R. D., ed., o. c., págs. 17-37; 87-111.

(30) En Dearden, Hirst, Peters, eds., o. c., págs. 303 y ss.; Archambault, R. D., en Archambault, R. D., ed., o. c., págs. 8-9.

No vamos a discutir estas posturas. Pero sí reclamamos el que nos sea permitido hacer constar que las orientaciones de la filosofía analítica de la educación, al enfrentar (31) las implicaciones del binomio racionalidad-educación, no han hecho menos por establecer un sentido crítico de la realidad que lo que reclaman para sí ciertos altisonantes pregoneros de la línea que identifica «educación» con «práctica revolucionaria». Y que, desde luego, no se abjura de la línea analítica de la filosofía de la educación si —al modo de Mary Warnock— se reconoce de entrada lo que es obvio, es decir, que la educación es una función institucional de los más profundos presupuestos políticos y morales, entrelazada con fuerzas e intereses sociales (32).

Por ello, la filosofía analítica de la educación (o, al menos, una parte de ella y no precisamente la menos interesante) se ha revelado como campo especialmente adecuado para dilucidar lo que, desde hace tiempo, viene siendo el sueño de determinados analíticos (33): ensayar formas de diálogo y complementariedad con otros distintos tipos del pensamiento (crítico) (34), sin que ello tenga que conducir necesariamente a eclecticismos esterilizantes o vacías formas de irenismo intelectual (35). Lo que ello pueda dar de sí en el campo de lo educativo, el tiempo se encargará de decirlo.

---

(31) Cfr. Obras citadas en nota anterior.

(32) Para un análisis más detenido de las implicaciones de esta cita, *vid.*, Aspin, D. N., «*Revolutionary Practice*» versus *Philosophy of Education*?, en *Comparative Education*, XVI, 2, 1980, págs. 171 y ss.

(33) Por ejemplo, el tantas veces citado Muguerza, J., o. c., *passim*, máxime págs. 147, 155.

(34) *Vid.*, Harris, K., *Education and Knowledge* (o. c.).

(35) Cfr., Archambault, R. D., ed., o. c., pág. 3.

## AULA ABIERTA

solicita del profesorado,  
al acabar el curso lectivo,  
estudios que reflejen la experiencia de la  
aplicación de las programaciones  
escolares.

---

# ACOTACIONES AL ESTATUTO DE CENTROS ESCOLARES

---

TOMAS DE LA A. RECIO GARCIA  
Director del Instituto de Bachillerato  
«Alfonso II» de Oviedo

## CONSTITUCION DE LOS ORGANOS COLEGIADOS

Como todos conocen, el «Estatuto de Centros Escolares» es una Ley Orgánica 5/1980, de la Jefatura del Estado, de 19 de junio, que fue promulgada en el B.O.E. con fecha 27 del mismo mes y año.

Aunque la Ley es de obligado cumplimiento desde el momento de su promulgación, sin embargo, dado el carácter orgánico de la misma, precisa en muchos aspectos de un desarrollo que el Ministerio de Educación asume para ulteriores disposiciones de diferente rango.

Nuestro estudio no pretende hacer un análisis exhaustivo de cada uno de los artículos de la Ley Orgánica pendientes de reglamentación y, por consiguiente, poner de relieve la no vigencia de los mismos y la remisión interina a textos legales anteriores, que no pueden declararse nulos hasta una nueva formulación legal.

Sin embargo pondremos de relieve los aspectos fundamentales y concretos de dichos artículos o disposiciones que precisan de ulterior desarrollo legal, siempre que se refieran a los Centros públicos titulados en la Ley Orgánica «Institutos de Bachillerato».

Aunque pretendemos seguir en nuestro comentario el orden numérico del articulado de la Ley, empezaremos no obstante por la primera de las Disposiciones transitorias, por considerar su contenido sumamente trascendente y por haber tenido, al parecer, una interpretación y aplicación incorrectas en algunos Institutos de Bachillerato.

Copiamos literalmente el texto legal aludido:

«Disposición transitoria primera. El Gobierno acordará las medidas precisas para la constitución, durante el curso 1980/81, de los órganos colegiados de los centros públicos a los que se refiere el Título II de la presente ley.

En las materias cuya regulación remite la presente ley a ulteriores disposiciones reglamentarias y en tanto éstas no sean dictadas, será de aplicación en cada caso la normativa hasta ahora vigente».

De su lectura claramente se deduce que el Ministerio se compromete durante el curso 1980-81 a publicar la reglamentación sobre la constitución de todos los órganos colegiados que determina el artículo 24,3: Consejo de Dirección, Claustro de Profesores y Junta económica.

Como por otra parte el párrafo segundo de dicha Disposición transitoria primera se refiere a «materias cuya regulación remite la presente Ley a ulteriores disposiciones reglamentarias», parece lógico deducir que esas materias son distintas de las concernientes a la constitución de los órganos colegiados, objeto del párrafo primero, pues si esta constitución estuviera incluida en las materias aludidas en el punto segundo no habría hecho falta una explicitación concreta y únicamente reservada a los órganos colegiados de los Centros, en el párrafo primero. En otras palabras: Para la constitución de los órganos colegiados el legislador se fija un término preciso: el curso 1980/81, período de tiempo que ha sido con frecuencia interpretado verbalmente por la Administración como correspondiente a los primeros meses de curso.

Como seguramente ésta era la idea del Ministerio, la espera de la promul-

gación del Real Decreto de 4 de diciembre de 1980 ha sido por parte de los Directores, responsables directos de su ejecución, lógica, aunque, al transcurrir de las fechas, desasosegada.

Para las demás reglamentaciones pendientes el legislador no se fija previamente plazo alguno de tiempo y de ahí la necesidad de aplicar «ipso facto» la normativa vigente.

En consecuencia la interpretación correcta parece exigir la espera de la publicación de las medidas precisas para la constitución de los órganos colegiados, antes de proceder a su establecimiento durante el curso 1980-81.

Esta espera larga y preocupante, como decimos, por obligar a los Centros a una suspensión de la constitución de los nuevos órganos colegiados fundada en la promesa legal de la Transitoria primera, se prolongó durante todo el primer trimestre del actual curso académico. Como todos conocen, el Consejo de Ministros aprobó, en la reunión que tuvo lugar el día 4 de diciembre pasado, el ansiado Real Decreto, que fue promulgado en el B.O.E. del 24 del mismo mes.

Después de establecer las disposiciones generales y específicas de cada sector: Profesores, Asociación de Padres de Alumnos, Alumnos y Personal no docente, para la elección de sus respectivos representantes en los órganos colegiados de los Centros: Consejo de Dirección y Junta económica, establece el dicho Real Decreto una Disposición transitoria, la 3.<sup>a</sup> de las cuales creemos que no está de acuerdo con la interpretación correcta de la Transitoria primera de la Ley Orgánica 5/1980, objeto principal de este comentario, a la que, por otra parte, para nada se alude en su texto dispositivo, dando la impresión de que elude el pretendido fundamento legal de la Ley Orgánica.

Dice así dicha Disposición transitoria tercera: «Los órganos colegiados de gobierno que hubieren sido constituidos en el presente curso al amparo de la legislación vigente, podrán ejercer las funciones que se les reconocen en este Real Decreto. En los casos en que dicha constitución no se hubiere realizado con antelación a la promulgación de esta disposición, deberá efectuarse durante el segundo trimestre del curso académico 1980/81 de acuerdo con el procedimiento establecido en el presente Real Decreto y normas que lo desarrollen.»

Su contenido, como es fácil observar, se desarrolla en dos apartados. El primero de ellos concierne a los órganos colegiados que hubieren sido constituidos de acuerdo con la normativa vigente antes de la promulgación de la Ley Orgánica, a saber, el Reglamento Orgánico de los INB (R. D. 264/1977, de 21 de enero, B.O.E. de 28 de febrero de 1977).

Al señalar el texto legal que estos órganos colegiados así constituidos «podrán ejercer las funciones que se les reconocen en este Real Decreto», parece claro que deja a su criterio el acomodarse o no a la última normativa legal, que no es precisamente, creemos nosotros, la del repetido Real Decreto, sino la del Estatuto de Centros Escolares, donde taxativamente se especifican las funciones que corresponden a cada uno de los órganos colegiados y los componentes de los mismos.

Ahora bien, una confrontación entre las funciones asignadas a los Claustros, Consejos de Dirección y Consejos asesores, estos últimos desaparecidos en la Ley Orgánica, y las que se atribuyen a los Claustros y a los Consejos de Dirección actuales, evidenciará el difícil reparto de los cometidos y la consiguiente dificultad práctica de llevarlos a efecto, salvada siempre la buena voluntad de todos sus componentes.

No hay por qué omitir tampoco otro dato interesante, el que se refiere a la constitución de la Junta económica, nuevo órgano colegiado creado por la LOECE, inexistente en la legislación anterior. Las funciones que la Ley confiere a dicha Junta son nada menos que la de «ser el órgano de gestión económica del Centro», con la obligación de elaborar «el plan de administración de los recursos

presupuestarios del Centro», para, previa audiencia del Claustro, presentarlo al Consejo de Dirección para su aprobación definitiva.

En el R. O. de los INB solamente corresponde al Claustro «el conocimiento de la aplicación de los créditos del Instituto y de la contabilidad de ingresos y gastos del mismo», lo que no puede estimarse en modo alguno como equivalente a la función que la LOECE asigna a la nueva Junta económica.

Ello traerá como consecuencia la no aplicación práctica, durante un curso completo, al menos, de la gestión encomendada a este nuevo órgano colegiado.

La otra alternativa, la de constituir los órganos colegiados de acuerdo con el R. O. de los INB y desempeñar las competencias que allí se les concede, determinará el desconocimiento práctico de la actual legislación vigente, aplazada durante más de un curso en su aplicación operativa en los Institutos Nacionales de Bachillerato.

El segundo apartado de la Transitoria tercera fija el segundo trimestre del curso para la constitución de los órganos colegiados, según el procedimiento que establece el R. D. de 24-XII-1980, para aquellos Institutos que no se hubieran acogido a lo acordado en el apartado primero. Plazo lógico, estimamos, al no poder informar a los diversos estamentos que integran los Institutos de la normativa publicada en pleno período de vacaciones navideñas, hasta reanudar las clases a comienzos del mes de enero.

## LA ASOCIACION DE PADRES DE ALUMNOS

Especialmente conflictivo ha resultado el artículo 18,1 de la LOECE, referido a la Asociación de Padres de Alumnos de los Centros de enseñanza.

Dice así textualmente: «En cada centro docente existirá una asociación de padres de alumnos de la que podrán formar parte todos los padres o tutores de los escolares matriculados en aquél, a través de la que ejercerán su participación en los órganos colegiados de los mismos; *reglamentariamente* se determinará la forma de constatar la representación de la asociación en los órganos colegiados del centro.»

La lectura atenta del texto legal nos depara algunas sorpresas.

1.<sup>a</sup> El empleo del futuro yusivo «existirá» es equivalente, como sabemos, a marcar la obligación de existir, la cual el legislador no puede señalar con ese carácter por depender la constitución de la APA de la voluntad de sus posibles componentes.

2.<sup>a</sup> A continuación se señala que será «una Asociación de Padres de Alumnos», otorgando al término «una» el valor que actualmente se le asigna en los estudios gramaticales, a saber, de sintagma considerado como adjetivo numeral y no como artículo, tradicionalmente catalogado como «indefinido». Es decir, habrá *una* y no *dos* o *más* Asociaciones de Padres. Interpretación ésta que quedó clarificada por el diputado defensor del dictamen en el Congreso, frente a la impugnación de la oposición que consideraba esta limitación como atentatoria del artículo 22 de nuestra Constitución, que garantiza el libre derecho de asociación.

3.<sup>a</sup> Finalmente se añade en el texto legal que de esta Asociación «podrán formar parte todos los padres o tutores de los escolares matriculados» en el centro.

En resumen: obligación de constituir una sola asociación de padres de alumnos en cada centro, pero libertad de los padres para pertenecer o no a ella. En este segundo supuesto quedan excluidos de ejercer su participación en los órganos colegiados del centro (Consejo de Dirección y Junta económica).

La reglamentación de la forma de realizar esa participación ha quedado

determinada en el repetido R. D. de 4 de diciembre de 1980, Capítulo III del mismo.

Adelantémonos a decir de antemano que en varios apartados de su articulado ha venido a echar un jarro de agua fría sobre algunos puntos de la Ley Orgánica anteriormente comentados. Así el art. 11,2, en el que se dictamina que en el tablón de anuncios del Centro se expondrá «el censo *total* de padres o tutores de alumnos matriculados», sean o no miembros de la Asociación. El art. 12 más claramente señala que «son electores *todos* los padres o tutores legales de los alumnos matriculados en el Centro.»

Y finalmente el art. 13,4 remacha las anteriores exigencias, determinando que para la validez de los resultados de la votación y su efectiva representación «se requerirá que al menos el veinte por ciento del censo *total* de padres haya emitido su voto».

Así planteadas claramente la oposición y contradicción manifiestas entre la Ley Orgánica y el Real Decreto que la desarrolla, en estos concretos aspectos de la representación de la APA en los órganos colegiados, y ante las distintas posiciones adoptadas prácticamente por las personas implicadas en el tema (padres, profesores, directivos), ha venido indirectamente a zanjar la controvertida cuestión de la prioridad y rango de los textos legales el fallo del Tribunal Constitucional, que ha admitido parcialmente el recurso de inconstitucionalidad presentado, sobre éste y otros puntos del Estatuto de Centros Escolares, por sesenta y cuatro senadores pertenecientes al grupo parlamentario socialista.

El fallo del Tribunal, por lo que se refiere al art. 18,1 de la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares, declara «que tal precepto es anticonstitucional y que los padres podrán elegir sus representantes y ser ellos mismos elegidos en los órganos colegiados de gobierno del centro por medio de elecciones directas sin que tal elección haya de realizarse a través del cauce asociativo».

Como más taxativamente se declara todavía en el Fallo propiamente dicho, la declaración de inconstitucionalidad lleva aparejada la consiguiente nulidad del art. 18,1 de la citada Ley Orgánica 5/1980. (Véase B.O.E. de 24 de febrero de 1981. Tribunal Constitucional. Sentencia de 26 de enero de 1981).

Un corolario que se desprende claramente del fallo anterior es la invalidez de aquellas elecciones de representantes de padres en los órganos colegiados verificadas a través de las Asociaciones de Padres de Alumnos, aunque hayan superado el veinte por ciento de sus asociados, pero no el del censo total de padres o tutores de los alumnos matriculados en el Centro.

La nueva reglamentación deberá fijar, de forma adecuada al fallo del Tribunal, el procedimiento claro que regule la elección de los representantes de padres en los referidos órganos colegiados de los centros docentes.

Esta segunda parte de nuestro trabajo se reducirá a poner de relieve y comentar la serie de artículos de la LOECE, pendientes todavía de reglamentación, cuyo aplazamiento demora el exacto cumplimiento del articulado afectado.

## **CENTROS EXPERIMENTALES**

El texto del artículo 21 referido a Centros experimentales dice así:

«*Reglamentariamente* se regulará la creación, clasificación y funcionamiento de centros experimentales, los cuales habrán de titularse expresamente de esta forma, con la finalidad de que la investigación y experimentación educativa, tanto en lo que se refiere a nuevos planes de estudio, innovación didáctica y programación educativa, como a formación del profesorado... sirva para poder aprovechar al máximo sus resultados en los centros de régimen general».

Como, por otra parte, el art. 27,2, dedicado a las competencias del Claus-

tro de Profesores, determina en su apartado f) como una de ellas, la de «promover iniciativas en el ámbito de la experimentación e investigación pedagógica», ha de entenderse que esta investigación y experimentación educativa la comparten tanto los Centros experimentales como los Centros de régimen general, sin exclusión por parte de ninguno de ellos, aunque los primeros la poseen como finalidad primordial y fundamental y los segundos como una más dentro de la enumeración detallada de las competencias de sus Claustros.

Señalemos, finalmente, que este art. 21 puede ser modificado o sustituido por las Comunidades autónomas, de acuerdo con la Adicional 3 de estos mismos Estatutos, excepción contemplada en la declaración de inconstitucionalidad de esta Adicional por el Tribunal Constitucional.

## ORGANOS DE GOBIERNO

El art. 24 clasifica los órganos de gobierno de los Centros públicos en unipersonales y colegiados. La enumeración de cada uno de ellos es incompleta, reservándose el legislador por vía de determinación *reglamentaria* la creación de otros «en función de las características, niveles y capacidad de los centros», tanto entre los unipersonales como entre los colegiados.

Para nada se alude a la clasificación de las competencias o funciones generales de cada uno de estos dos tipos de órganos de gobierno, por lo que no cabe la distinción, sin base en la realidad legal, del carácter decisorio de los unipersonales y del carácter meramente consultivo de los colegiados.

El art. 25 queda casi íntegramente reservado a la autoridad, nombramiento y funciones del Director. En el apartado 2 dice textualmente:

«*Reglamentariamente* se determinará el procedimiento por el que la Administración seleccionará y nombrará el director, de acuerdo en todo caso con los principios de méritos, capacidad y publicidad.»

Estos principios, que serán la base para la selección y nombramiento del Director de todos los Centros escolares por parte de la Administración, no quedarán al arbitrio privado de ésta, sino que de acuerdo con la interpretación que del texto hizo, en nombre de UCD, el defensor de la Ley Orgánica, diputado Sr. García Pérez, «tanto las vacantes como el baremo que se reglamente serán públicos y conocidos por cuantos profesores deseen, en uso de su libertad, acceder a la Dirección de un Centro», de acuerdo con los criterios de la función pública fijados en la propia constitución.

También en este mismo punto del artículo 25, en su apartado 4, se dice que «*reglamentariamente*» se determinarán las competencias de los demás órganos unipersonales de gobierno».

Una vez más se deberá echar mano de la Transitoria primera, apartado segundo, aplicando la normativa vigente hasta la promulgación de la LOECE, es decir, el Real Decreto sobre Reglamento Orgánico de los INB, para evitar el vacío de competencias de estos órganos unipersonales, tan imprescindibles en la vida de los Centros, como son los Jefes de Estudio, Secretario y, en menor importancia, el Vicedirector.

Unido al nombramiento y funciones de los órganos unipersonales, comentados anteriormente, está el art. 30 del Estatuto, que dice así:

«Los órganos colegiados se renovarán anualmente. *Reglamentariamente* se determinará el tiempo durante el cual tendrán validez los nombramientos para el desempeño de las funciones que corresponden a los órganos unipersonales de gobierno, así como las causas de cese y remoción anticipadas, tanto de éstos como de los representantes que integran los órganos colegiados.»

Esta futura reglamentación, como claramente se expresa, abarca dos aspectos distintos: Primero, la fijación del tiempo en que tendrán validez los

nombramientos de los órganos unipersonales. Segundo, las causas de cese y remoción anticipadas de todos los órganos de gobierno, tanto unipersonales como colegiados.

En lo que se refiere a los órganos unipersonales, parece claro que si una de las competencias del Director de un Centro, concretamente la h), es la de «proponer el nombramiento de los cargos directivos», la validez de éstos vaya vinculada al plazo temporal para el que haya sido nombrado también el Director, que no queda excluido, al parecer, de esta proyectada reglamentación.

«Es lógico, en frase del Sr. Rodríguez de Miñón, defensor del dictamen, que si se remite al reglamento la forma de la selección y designación (del Director), también se remita al reglamento la duración de ese cargo y los supuestos de cese anticipado», y, en consecuencia, los de los demás órganos unipersonales, propuestos por el Director.

## OTROS ORGANOS COLECTIVOS

Empalmando con el art. 24,2,3, ya comentado, establece el art. 29 que «de acuerdo con las características de cada nivel educativo, podrán existir unos consejos de profesores en cada curso, así como seminarios o departamentos didácticos por materias, áreas o ciclos, en la forma que *reglamentariamente* se determine.»

Hasta la promulgación del Estatuto, el Reglamento orgánico de los INB en su Título III, «Profesorado», Artículos 21 y 22, establecía claramente, aunque no con el carácter de «órganos colectivos de gobierno», las Areas educativas de las materias que integran el curriculum escolar y los Seminarios didácticos de dichas asignaturas, bajo la autoridad de un Coordinador de Area y de un Jefe de Seminario, respectivamente.

A estos órganos ya existentes, que podrían ratificarse en la nueva reglamentación, podrían añadirse las Juntas de Profesores de cada grupo en que se subdivida cada uno de los cursos del BUP y del COU, que bajo la dirección del Tutor correspondiente velen por los aspectos eminentemente educativos del alumnado. Estos deben ser tratados en las sesiones de evaluación, de acuerdo con criterios generales previamente trazados por el Claustro de Profesores (competencias a, d, e).

Estas Juntas de Profesores de grupo podrían coincidir en la función con la que se les asigne a los Consejos de Profesores de que habla el art. 29.

## LOS ALUMNOS

El Título IV está reservado a establecer los derechos y deberes de los alumnos en sus diversos artículos, 35 a 39 ambos inclusive.

a) *Admisión*. Por dos veces en la redacción del art. 35, que trata de la admisión de alumnos en los centros escolares, se alude a una *reglamentación* de carácter general.

1. «Todo español tiene derecho a ser admitido en un centro escolar de cualquier nivel educativo, siempre que se cumplan las condiciones establecidas reglamentariamente para el acceso al mismo y existan plazas disponibles.»

2. «*Reglamentariamente* se determinarán los requisitos generales de las convocatorias públicas de las plazas vacantes en los centros con financiación pública...»

A pesar de reservar el procedimiento de admisión a la anunciada reglamentación, adelanta ya dos criterios concretos: la proximidad domiciliaria y los precedentes de escolarización de hermanos en el mismo Centro.

El R. O., también en su Título V, art. 32,2, anunciaba unas normas que

debía determinar el MEC para la admisión de alumnos, y concretaba, más ampliamente de lo que lo hace ahora el Estatuto, algunos de los criterios que debían tenerse en cuenta. Sin embargo las normas prometidas no llegaron a promulgarse. Esperemos que se haga esperar menos tiempo la reglamentación que se anuncia en el art. 35 que comentamos.

b) *Participación*. Después de fijar en los artículos 36 y 37 los Derechos y Deberes de los alumnos, el art. 38 establece su participación en los siguientes términos: «La participación de los alumnos a nivel de grupo, de curso y de centro en los distintos niveles educativos se efectuará de conformidad a los principios establecidos en la presente ley, desarrollados *reglamentariamente*, y los estatutos de los centros privados. En aquéllos en que se impartan estudios nocturnos figurará en el reglamento de régimen interior la forma de participación de los alumnos en el Consejo de Dirección.»

Como es fácil observar, esta participación del alumnado en los órganos colegiados de los Centros no se realizará mediante el asociacionismo estudiantil, a diferencia de lo que establecía el art. 18 para los padres de alumnos, anulado, como hemos dicho, por el fallo del Tribunal constitucional.

La razón fundamental de esta exclusión es que el derecho de asociación se reserva únicamente para las personas mayores de edad, circunstancia que en los niveles educativos afectados por el Estatuto no se alcanza legalmente en ninguno de ellos, aunque en la realidad supere en bastantes casos.

Únicamente los alumnos matriculados en los estudios nocturnos de Bachillerato pueden llegar a superar la edad de 18 años y, en consecuencia, adquirir la condición legalmente exigible para el derecho de asociación. El reglamento de régimen interior de los Centros podría recoger esta circunstancia a la hora de regular la forma de participación de los alumnos del Bachillerato nocturno en el Consejo de Dirección.

Ahora bien la reglamentación de esta participación ha quedado fijada por el Real Decreto de 4 de diciembre pasado al regular el procedimiento de constitución de los órganos colegiados. El artículo 15 del mismo establece lo siguiente: «La elección previa de alumnos como delegados de curso y en su caso de delegados de grupo se realizará según las *normas* que, de conformidad con los principios establecidos en la Ley Orgánica 5/1980, *determine* el Ministerio de Educación.»

Para no impedir «de iure» la elección de representantes de los alumnos, el legislador se ha visto obligado a disponer en la Transitoria primera que «en tanto no se determinen las normas a las que se refiere el art. 15 del presente R. D., se considerarán vigentes y extensivas a todos los Centros las que hasta ahora se vienen aplicando en los Institutos Nacionales de Bachillerato.»

Para los alumnos de la modalidad de estudios nocturnos sigue su participación pendiente del reglamento de régimen interior del Centro, «de acuerdo con los criterios que el MEC establezca al efecto».

Notemos finalmente que la participación efectiva de todo el alumnado de los INB, en sus modalidades diurna y nocturna, no variará el número de alumnos, dos, presentes en el Consejo de Dirección.

c) *Régimen disciplinario*. Con el artículo 39 se cierran las disposiciones del Estatuto de Centros Escolares. De sus tres apartados solamente el 1 promete un desarrollo *reglamentario* que sirva de base para la redacción del reglamento de régimen interior de cada centro.

Dice así: «Sin perjuicio de las normas *reglamentarias* de carácter general que, dentro del marco de los derechos y deberes recogidos en la presente ley, establezcan el régimen de disciplina de alumnos, se especificarán en el estatuto

o reglamento de régimen interior de cada centro las faltas de disciplina de los alumnos y las correlativas sanciones, así como los órganos o sujetos del centro competentes para imponerlas».

Como en artículos anteriores se ha determinado, corresponde al Claustro de profesores y a la Asociación de padres elaborar el reglamento de régimen interior, que debe someterse a la aprobación definitiva del Consejo de Dirección.

Del contenido del punto 1 del art. 39 parece deducirse lógicamente que, previamente a la elaboración del Reglamento de régimen interior, el MEC debe presentar unas normas de carácter general sobre disciplina de alumnos, idéntica para todos los Centros sometidos al Estatuto y que ofrezca las pautas imprescindibles para el desarrollo del Reglamento.

En todo caso no sería más que la transcripción al espíritu del Estatuto de lo preceptuado en el art. 37 del R. O. de los INB, en el que el MEC anuncia la promulgación de un Estatuto del Estudiante «en el que se contemplará el régimen disciplinario por el que se han de regir los Centros de Bachillerato», que, casi huelga decirlo, no llegó a promulgarse durante los años de vigencia de dicho Reglamento Orgánico.

### **DISPOSICION FINAL TRANSITORIA**

Como es de rigor en la promulgación de las Leyes Orgánicas se reserva el Ministerio la facultad de dictar o de proponer al Gobierno cuantas disposiciones sean precisas para la mejor aplicación de la presente Ley, ya sean de carácter reglamentario o no.

Se ha dicho tradicionalmente que la aplicación y eficacia de las leyes dependen de los reglamentos que las desarrollen y esto tanto en lo que se refiere al contenido concreto de los mismos como a la oportunidad y prontitud de su publicación.

Sería de lamentar que una vez más se desvirtuarán los principios y objetivos de una Ley, siempre desde luego perfectible, debido al torpe desarrollo de su reglamentación o a la demora injustificada de su promulgación.



---

# SOBRE LA ORIENTACION HACIA LA FORMACION PROFESIONAL

---

MIGUEL ANGEL CALDEVILLA  
Profesor del Instituto Politécnico  
Nacional. Oviedo

Al finalizar la segunda etapa de EGB, se plantea a los educadores el difícil problema de sustanciar una orientación de los alumnos hacia uno de los dos caminos que hoy ofrece la enseñanza media.

Admitiendo que la tarea de orientar no debe dejarse a una última impresión y que el proceso de ocho años de EGB debe ser un continuo orientar y descubrir las posibles aptitudes del alumno, se pretende con estas líneas un doble objetivo:

- Aportar algunas ideas para un mejor conocimiento de la Formación Profesional y, en consecuencia, orientar hacia este tipo de enseñanzas a los que verdaderamente sean aptos para ellas,
- Evitar, en lo posible, que por una mala orientación cierto tipo de alumnos reproduzcan en F. P. su frustración de la EGB, perjudicándose gravemente en edad tan decisiva como es la adolescencia.

La brevedad necesaria de estas notas obliga a esquematizar estas ideas en los siguientes puntos:

## 1. POSTURAS ANTE LA ORIENTACION

Sintetizando, existen dos concepciones en cierto modo contrapuestas, de la tarea de orientar: para unos, la orientación es una solución maravillosa de múltiples problemas en el educando; para otros, es un inquietante problema suplementario de educadores y padres.

La primera es la tendencia de la acción y del optimismo: todo se puede arreglar con una adecuada orientación. Cualquiera puede ir a cualquier parte si se le orienta bien.

La segunda es la tendencia del abandono y el pesimismo: ¿cómo puede orientar un educador desorientado él mismo? («si un ciego guía a otro ciego...»), sin medios adecuados, con un peso específico pequeño a la hora de decidir... Además, ¿quién es capaz de orientar la personalidad cambiante e inmadura del niño de trece años?

Quisiéramos evitar estos planteamientos extremos dando los rasgos de cada uno de ellos.

### a) La orientación-panacea.

Suele darse más frecuentemente entre cierto tipo de educadores. Para estos teóricos, la orientación es la solución no sólo de la elección de estudios y profesiones, que tienen como objetivo la realización del individuo, sino también la instauración del reino de la lógica, la igualdad social, el fin de la lucha de clases y la restauración de la institución universitaria, entre otros beneficios.

Otros ven en ello la garantía y la salvación del sistema social vigente, perpetuación del orden establecido, seguridad para la felicidad futura y algún otro fin salvífico, incluso metafísico.

La orientación, así entendida, aún siendo muy seductora, no pasa de resultar bastante utópica, y una observación «desde adentro», desde el lugar del posible orientador especializado, desautoriza prontamente por vía de la experiencia este modo de entender la tarea de orientar.

En lo que atañe al caso de la orientación hacia la F. P., la orientación

panacea se manifiesta en la época actual como una solución a todo tipo de disfunciones en el aprendizaje de la enseñanza básica, y se practica encuadrada en un cierto paternalismo cuando se trata de orientar a los alumnos de más bajo rendimiento, bajo una máxima tácita: «Por lo menos, que aprendan un oficio».

Con este colectivo de alumnos, la orientación es una solución «in extremis» para casos que el educador típico prefiere —en el buen sentido—, olvidar. Son la porción que menos motivos suele dar para sentirse orgulloso, y desde luego, no forman parte de los efectivos con los que aspira a modificar la sociedad, perpetuar el sistema, etc. que caracterizan la orientación-panacea.

Es decir, en general, este tipo de alumnos se encuentra fuera de los objetivos de la orientación, y hacia los estudios de Formación Profesional viene orientándose por vía de exclusión.

b) La orientación-inquietud.

Es más corriente en los padres de los alumnos. Se presenta de súbito, cuando hay que tomar la decisión de cambiar de nivel, o cuando el propio hijo plantea una opción personal de futuro. Inhabitual y rara para la mayoría de los padres que suelen tener el monopolio de las decisiones importantes.

Ante este hecho, los padres se aprestan a un peregrinaje a distintas fuentes de información que antes no utilizaban: profesores o profesionales amigos, conocidos, algún empresario... así esta toma de decisiones se convierte en un sombrío problema que debe solventarse a caballo de un ajetreado verano, donde la elección de centro, reserva de matrícula, exámenes de admisión, impresos, pólizas... se mezclan con los asuntos domésticos propios de las vacaciones.

Se caracteriza este tipo de orientación por una atroz angustia respecto del resultado en la elección, y el temor a equivocarse genera una notable inseguridad en el núcleo familiar.

Cuando unos padres se deciden a que su hijo siga los estudios de Formación Profesional —salvo excepciones— suelen tener en cuenta los siguientes factores:

- Imposibilidad de seguir y terminar una carrera universitaria; ya sea por los deficientes resultados en la EGB, o por necesidades de la economía familiar que obligan a contar con una pronta aportación de recursos a cargo del alumno que comienza la enseñanza media.
- El convencimiento de que no cabe mucha esperanza para el futuro académico de su hijo. Aquí también se enseña la máxima «por lo menos, que aprenda un oficio».
- La necesidad de tener acogido/recogido/controlado un hijo con el cual se han esfumado no pocas ilusiones.
- La imposibilidad legal y real de encontrar empleo.
- La última solución a reiterados fracasos académicos (los «rebotados»).

No hay, pues, angustia o zozobra en la generalidad de los padres que deciden llevar a sus hijos a la Formación Profesional; más corrientemente se presenta la resignada aceptación de los hechos.

Como puede verse, los estímulos iniciales que conducen a la orientación hacia la F. P. son de tipo negativo, y desde el primer momento empiezan a pesar sobre el ambiente familiar en que se desenvuelve el alumno, constituyéndose en pesada rémora que afectará el rendimiento académico y el desarrollo psicológico del adolescente.

Como resumen, cabe decir que hasta ahora no ha existido una verdadera orientación hacia la Formación Profesional, sino que ésta ha sido una vía residual para la cual se piensa que todos los alumnos son aptos. Participa, no obstante, de las dos tendencias orientadoras antes mencionadas:

- Es orientación-panacea, por cuanto se espera que sea capaz de recuperar lo recuperable de los alumnos más difíciles. Supone una especie de

seguro a todo riesgo que libera las responsabilidades del nivel educativo anterior y tranquiliza a los educadores respecto al futuro inmediato de los alumnos que terminan esta primera etapa en condiciones deficientes.

En este punto es de señalar la carencia de un auténtico sistema de recuperación y cómo, una vez más, se confunde escolarizar con educar, al admitir que el sistema educativo cumple con su obligación por el simple hecho de cobijar en sus aulas a un alumnos durante ocho años.

Cuestión esta que se escapa a la competencia de los educadores y viene demandada por una legislación educativa planteada probablemente con más criterio político que docente.

Es de esperar que las recientes modificaciones en la estructura de la enseñanza básica subsanen en alguna medida esta situación que tan inerte deja al educador ante el hecho probado de que no todos los alumnos progresan con el mismo ritmo.

Es orientación-inquietud, pues empieza para los padres un cierto desasosiego con respecto al futuro de su hijo.

No existe mucha fé en la validez de estas enseñanzas. Hay una gran desinformación y, por si esto fuese poco, esta elección por exclusión que antes se mencionaba inhibirá la estima y el interés que sólo después de unos cuantos cursos volverá a aparecer en los padres. Por ello, en tanto que el alumno orientado hacia F.P. sigue sus estudios, comienza muchas veces una búsqueda paralela de un empleo donde sea y como sea.

Algunas estadísticas que se mencionan al final de este trabajo nos indican que el 60 % de los alumnos que comienzan en F.P. abandonan estos estudios antes de los 16 años.

Estos alumnos se reparten en puestos de trabajo ilegales, generalmente malpagados, y constituyen la base de lo que luego será el peonaje o mano de obra menos cualificada. Otros se refugian en sus casas o matan el tiempo en la calle, hasta que aparece alguna ocupación.

Y esto es lamentable, pues, entre otros daños, supone que estos adolescentes colgarán para siempre los libros a una edad donde no hay datos suficientes para determinar con certeza sus posibles aptitudes para el estudio.

En otros casos, los centros de F.P. en su primer nivel se convierten en una especie de guarderías de niños que precisarían incluso tratamiento psico-pedagógico. Pero esta cuestión, que es delicada de plantear a cualquier padre, no es fácilmente asumible por el nivel social que acude mayoritariamente a la F.P.

Para que el análisis de las distintas clases de orientación referidas a la F.P. sea objetivo, deban anotarse algunos cambios de actitud relativamente recientes. Ellos son:

- Un incremento del grado de interés social por estas enseñanzas.
- Una mejor disposición de los educadores de EGB hacia la F.P. como se demuestra en el interés creciente por informarse de las posibilidades que este nivel ofrece.
- Una concepción de estos estudios no sólo como estudios terminales, sino como unos verdaderos estudios medios como vía de promoción a estudios universitarios.
- Un contingente cada vez mayor de alumnos procedentes de BUP y COU que ingresan en el segundo nivel de F.P., quizá como consecuencia de la necesidad de un pronto empleo, el poco atractivo de las enseñanzas universitarias o las barreras que impiden el paso a los estudios superiores.

## 2. ELEMENTOS PARA UNA ORIENTACION HACIA LA F.P.

Como queda dicho, es un error pensar que cualquier alumno puede cursar F.P. El elevado número de abandonos que se producen en el primer ciclo, particularmente los que se producen durante los dos primeros trimestres del primer curso (28 % del total de alumnos que inician estudios), deben movernos a meditar sobre la posibilidad de errores en la orientación.

Estas enseñanzas poseen algunas peculiaridades que, por desconocidas, suelen ser causa de frecuentes fracasos escolares.

Vamos a seguir aquí una sistemática basada en aquellos rasgos generales que, a nuestro entender, deben ser tenidos en cuenta a la hora de orientar. Después se determinará en cada uno de ellos lo que hace al caso particular de la F.P.

Para ello puede ser interesante considerar los tres elementos que participan o deben participar en el acto de orientar al final de la EGB: el niño, los padres y el educador.

En estas notas nos ocuparemos del primero de ellos.

### A) EL NIÑO

Es el elemento sujeto-objeto de la tarea orientadora. En ocasiones se olvida su participación en el proceso, inhibiendo así la motivación personal que pudiera ser el mayor empuje en su futura tarea académica. Veamos aquellas notas más características a tener en cuenta.

#### a.1.) *La personalidad*

No resulta fácil definir lo que ha de entenderse por «personalidad», aún cuando invariablemente se convenga que la mejor acomodación de la personalidad con el trabajo que se realiza es la piedra clave de una buena orientación profesional.

A veces se fija una especie de armisticio en ese intento por definir lo que se entiende por personalidad, y se marca un vago entorno de conceptos conexos con el que nos ocupa. De manera que, al menos por aproximación, se puede decir de la personalidad que:

- no es una categoría estática
- supone algo de diferencial en el comportamiento del individuo respecto de su grupo
- refleja aquello que hace autónomo al individuo
- es la «máscara» con la cual el superyo se presenta a los demás...

Hay dos aspectos de la personalidad que tradicionalmente han sido objeto de estudio y que deben considerarse relevantes ante la disyuntiva de una orientación: la inteligencia y el carácter.

#### a.2.) *La inteligencia*

Cuando se trata de definir la inteligencia suele relacionarse con

- la capacidad de comprensión abstracta
- la forma de manifestarse la acción
- la facultad de adaptarse al medio...

Cualquiera que sea el camino que se tome, el orientador tratará de valorar este parámetro de la personalidad no en un estado de presente, sino en un estado potencial. Orientar no es medir una realidad, sino tratar de percibir un futuro con datos de presente; lo cual no es muy distinto de cualquier tarea docente, y por ello todo educador participa en alguna medida de la actividad de orientar.

Los intentos de medir la inteligencia se han canalizado, por ahora, casi exclusivamente a través de distintos «test» psicotécnicos, quizás por este deseo

contemporáneo de situar y clasificar mediante cifras los fenómenos más complejos. De hecho, cuando se pone una nota se realiza una cierta medida de la inteligencia, o al menos esto se cree.

No obstante, se admite que no hay pruebas, «test», o controles que puedan dar una valoración completa del factor inteligencia, y esto es lógico pues nadie puede medir completamente aquello que no ha sido definido en su totalidad.

Muy al contrario, apoyándose quizá excesivamente en la tercera acepción de inteligencia que más arriba se cita, se ha tomado por tal el alumno con más facilidad de adaptarse a patrones de inteligencia socialmente admitidos y experimentados en situaciones que han precedido a veces con siglos al sujeto que se analiza, y muchas veces proceden de sociedades que incluso geográficamente nada tienen que ver con el caso que se cuestiona.

Algún conspicuo investigador ha sugerido la idea de que ciertas sociedades o grupos dominantes se sirven a veces de estas sutiles artes para perpetuar ciertas situaciones de dependencia social. Pudiera ser.

Es nuestra intención llevar al ánimo del lector al menos la prudente actitud de no aplicar indiscriminadamente baterías de «test» procedentes de países muy diferentes del nuestro, dirigidos a niños de distinta herencia cultural y que un peligroso mimetismo nos va introduciendo a modo de conjuro chamánico que será capaz de predecir quién es y quién no inteligente.

Supuesto que se admite esta primera tesis, queda un nuevo escollo que salvar: cuál es el tipo de inteligencia que se quiere discriminar.

Algunos autores ejemplifican la inteligencia comparándola con la energía: hay energía mecánica, eléctrica, hidráulica... como existe inteligencia abstracta, espacial, artística... lo que nos sitúa ante el factor inteligencia como un algo fáctico, que es y se mide en tanto que se manifiesta y adquiere forma.

Este modo de pensar estaría acorde con la segunda de las acepciones citadas: la inteligencia es la forma de manifestarse la acción.

Y esto puede ser un punto de reflexión a la hora de pronunciarse sobre la inteligencia (o la falta de) en los niños que terminan la etapa de enseñanza básica.

Si efectivamente la inteligencia es acción, ¿podemos asegurar que la acción se mide a través de las calificaciones de un libro de escolaridad? Y si esto es así, es decir, supuesto que las calificaciones midieran la acción inteligente, ¿por qué los niños con mejores calificaciones son encauzados hacia unas enseñanzas donde la acción no es lo más importante?

Así pues, y en relación con la orientación hacia la F.P. parecen desprenderse algunas conclusiones:

- a) Unas enseñanzas que necesariamente obligan a la acción (motricidad, manipulación...) requieren un tipo de inteligencia específico. No es acertado pensar —como ya se ha dicho— que para cursar F.P. no se precisa ningún tipo de inteligencia especial.
- b) Si la escuela activa sigue siendo, en general, un desideratum, no es posible pronunciarse sin riesgo de error sobre la inteligencia-acción. Cabe una mayor seguridad en el diagnóstico sobre la inteligencia-abstractación, que puede quedar pálidamente reflejada en unas calificaciones a nivel de EGB. Pero esta medición adolece probablemente de parcialidad en orden al uso futuro de la inteligencia, a la cual se le demandarán mayoritariamente prestaciones en la esfera de lo real y activo; salvo para aquellas minorías consagradas a la especulación y los saberes empíricos.
- c) Concluyendo: La F.P. requiere un tipo de inteligencia específico; y tampoco se puede admitir, sin incurrir en contradicción, que los alum-

nos con buenas calificaciones no deban hacer F.P., pues si éstas reflejan algo de la inteligencia y ésta es acción, esto revelaría unas aptitudes que son fundamentales en la F.P. y en cambio ocupan un lugar secundario en el BUP, donde el progreso intelectual se realiza fundamentalmente por vía de abstracción.

Parece oportuno recordar aquí las fases o estadios que Piaget describe en el proceso de desarrollo de la inteligencia en el niño.

Dice que la inteligencia se desarrolla a partir del período sensorio-motriz, pasando luego al pensamiento preconceptual, el pensamiento intuitivo, y finalmente a la actividad representativa de carácter operatorio. Si este modelo es admitido —y las comprobaciones más modernas han corroborado su validez— evidentemente hay que cuestionarse la idoneidad de unas calificaciones al final del proceso de EGB para poderse pronunciar sobre la inteligencia de un niño que se ha visto metido de manos a boca en un proceso de abstracción desde los primeros años, cuando esto debiera hallarlo precisamente al final del proceso de evolución de la inteligencia, si lo que se pretende es un desarrollo armónico de la misma.

Probablemente el vincular el aprendizaje con la acción debiera ser un objetivo primordial en la enseñanza básica, pero no es objeto de estas líneas el analizar este nivel de enseñanza, sino —como se dijo— aportar unas ideas sobre la orientación hacia F.P.

En F.P. el alumno tiene ocasión de encontrarse con lo real desde el primer momento del aprendizaje. Casi un tercio del horario semanal se dedica a la asignatura de Prácticas, donde la acción individual es la principal protagonista. Y visto desde este ángulo, la F.P. reconduciría al niño al proceso lógico, según el modelo propuesto por Piaget.

Pero los resultados nos indican que un porcentaje sustancial de los alumnos que van hacia la F.P. no terminan su escolaridad, lo que puede interpretarse como una nueva ruptura en el proceso de desarrollo intelectual.

¿Por qué esto es así?

Se pueden aventurar algunas hipótesis:

- a) Este proceso se ha inhibido por presiones de orden psicológico. Los bajos resultados obtenidos en EGB —las notas— son admitidas como la única medida formal de la inteligencia.

Si estas resultan insatisfactorias, no hay inteligencia. Y esto es captado por el alumno con una fuerza tal que su autoestima se atrofia y deja de actuar como elemento motivador en el aprendizaje.

- b) No hay el entrenamiento previo necesario para desarrollar la faceta inteligencia-acción.

Efectivamente; salvo el juego, el alumno de EGB típico ha encontrado pocas posibilidades de manifestar su acción. Lo exiguo de la asignatura de Pretecnología nos exime de todo comentario en relación con la otra vía de manifestación de la acción, es decir, el trabajo.

Nuestra experiencia como educadores de F.P. nos ha puesto ante un curioso fenómeno. El hecho de que los alumnos procedentes del medio rural progresan con más facilidad que los alumnos procedentes del medio urbano. Lo cual podría atribuirse precisamente al mejor desarrollo de la inteligencia-acción en este tipo de alumnos por sus actividades extraescolares, dentro de su grupo social, que no dejan de ser una importante fuente de aprendizaje.

### a.3) *El carácter*

Otro factor, tradicionalmente destacado en la orientación es el carácter del alumno que se pretende orientar.

Trataremos de ver en esta parte

- los aspectos del carácter relevantes para una orientación en general
- aquéllos más destacados en lo que hace a la orientación hacia F.P.

Se plantea en primer lugar una fijación del concepto carácter que aquí se va a utilizar.

Si se comentaba antes que el delimitar el concepto inteligencia era tarea difícil, lo mismo se puede decir del concepto carácter. Las pruebas de carácter, los llamados «test de personalidad», adolecen de los mismos riesgos que se han apuntado respecto a sus equivalentes aplicados a la medida de la inteligencia.

Si cabe, nos encontramos aquí con una componente que dificulta más la valoración de este concepto, esto es, una cierta valoración ético-moral que comporta el hecho de tipificar el carácter en relación con las conductas admitidas comúnmente por el medio.

Así, en definición de compromiso, se diría que el carácter es la base de las conductas, y las pruebas de carácter tendrían por objeto hacer patentes los rasgos en este sentido peculiares, raros y poco frecuentes de cada individuo.

Según algunos, el carácter no es más que la afloración del superyo profundo que sirve de motor a los gustos y tendencias naturales (irracionales) del comportamiento.

Y es sustancial esta apreciación de irracionalidad que puede subyacer al concepto carácter, pues cuando se plantea una orientación en un alumno, no cabe albergar grandes esperanzas en el sentido de modificar esto que se llama carácter. En cambio, es un hecho comprobado que determinadas tendencias del carácter pueden anular totalmente el desarrollo del factor inteligencia que antes mencionábamos.

Por ello, sólo cabe al orientador descubrir ese carácter y encauzar al alumno a la satisfacción de esas motivaciones profundas, dentro de lo que permita el sistema educativo que se adopte, teniendo en cuenta que la modificación de las mismas es dificultosa y podría ser incluso éticamente reprobable.

Al abordar este espinoso asunto, surge con toda su fuerza el multifacético concepto de libertad, que en aras de un enfoque práctico soslayaremos. Posiblemente sea más útil ceñirse a un análisis de la situación actual y a la búsqueda de aquellas fuerzas que impulsan desde lo más profundo a los actuales adolescentes hacia esta o aquella profesión.

Lo que más llama la atención del orientador en este aspecto es la primacía de los criterios de tipo económico dentro de las categorías electivas de los alumnos. Y esto no es de extrañar, cuando la organización social de las profesiones se establece con base precisamente en este tipo de criterios, y raramente son tenidos en cuenta los valores de orden psicológico o espiritual, incluso dentro del ámbito familiar del propio alumno.

En estas condiciones, resulta explicable que la poca influencia que actualmente tienen los gabinetes psicotécnicos (donde los hay), quede restringida a la solución de problemas de aprendizaje y sean poco tenidos en cuenta a la hora de fijar el camino a seguir en los estudios medios.

También es cierto que una profesión no es un marco tan rígido como a primera vista pudiera parecer, y es posible reorientar los gustos personales en el ejercicio profesional, pero es importante la mayor acomodación posible entre los gustos íntimos y los rasgos que definen la profesión elegida.

Llegados a este punto, conviene fijarse en que el estudiante que finaliza la enseñanza básica se aboca decididamente al ejercicio de una profesión —ser estudiante— que puede ocuparle un promedio de diez a doce años; bastantes más de los que suele ocupar el ejercicio de un puesto de trabajo en una sociedad cambiante como la actual. Y, curiosamente, se han tipificado de modo prolijo los rasgos definitorios de un variado elenco de profesiones, pero no se ha dedicado

mucho espacio en los libros de orientación a definir la profesión de estudiante, por la cual todo el mundo pasa con mayor o menor fortuna.

Siendo precisamente en esta situación de estudiante donde se viven los mayores conflictos endógenos de personalidad y que más pueden afectar al desarrollo integral del individuo, caso de no ser contrarrestados con aquellos valores del carácter que deben ser estimulados a este fin. Bastaría señalar en este sentido el llamado «período tempestuoso» de la pubertad, que suele coincidir con la enseñanza media.

Vayamos, sin más, a señalar algunos aspectos del carácter que intervienen particularmente en la orientación:

a) Factores organizativos del pensamiento y de la acción.

Suelen señalarse aquí el método en el trabajo, la atención y la concentración.

Quizá sea oportuno remarcar la necesidad del método en la primera enseñanza, y llama la atención el poco desarrollo que han tenido —salvo excepciones—, las actividades tendentes a mejorar las técnicas de estudio en los alumnos. En la mayoría de los casos, los profesionales de la enseñanza establecemos unos apriorismos en cuanto a los métodos de trabajo que obligan a los alumnos a unos complicados «saltos en el vacío», que, además de entorpecer la adquisición de conocimientos, dejan sin cultivar todo un elenco de hábitos de trabajo sin los cuales el progreso intelectual es arduo y poco gratificante.

Así pues, dado que por hoy, salvo en casos aislados, no se dedica de modo específico un tiempo al aprendizaje de técnicas de estudio, hay que contar únicamente en el momento de orientar con aquello que autodidácticamente se haya ido incorporando al modo de trabajar de los alumnos, y en cuanto a los factores organizativos del pensamiento y de la acción cabe reclamar una mejor organización del tiempo dedicado a la adquisición de técnicas de trabajo (estudio), en orden a la mejor utilización de los recursos intelectuales, casi como objetivo predominante sobre la adquisición de conocimientos, al menos en las primeras etapas de la enseñanza.

Como concepto opuesto a un buen desarrollo de estos factores organizativos suele mencionarse la inmadurez, que es la nota dominante en los alumnos que poseen capacidad de reflexión, exuberancia vital, buena psicomotricidad... pero carecen de capacidad para coordinar estos factores.

b) *La voluntad*

Se le menciona como un elemento importante del carácter, aun cuando su definición sea imprecisa, pese a su importancia y repercusiones en el área que nos ocupa.

Se relaciona la voluntad con la capacidad de tomar decisiones y mantenerlas, aun cuando esto sea difícil; es hacer, aun cuando cueste, aquello que se debe hacer, en el sentido del voluntarismo kantiano.

Se dice que carecen de voluntad aquellos individuos que no tienen su propio sistema de respuesta y son víctima de los acontecimientos.

c) *El interés*

Cuando se habla de interés, se relaciona con un área o cuestión concreta, aunque desde el punto de la orientación es más práctico enfocarlo con una perspectiva global: es decir, entre los niños se distinguen los que se interesan por todo con mayor o menor intensidad y los que se interesan por pocas cosas.

El avivar el interés de los alumnos supone introducir en el proceso de formación la posibilidad de arrancar al alumno de ese sillón de espectador al que ordinariamente se encuentra reducido. Espectador desinteresado cuya conducta sólo puede quebrarse por vía de la acción.

Así pues, el desarrollo del interés corre parejo con el desarrollo de los factores creadores que comienzan con la reproducción de los comportamientos de los adultos.

Por ello es de suponer que para una mentalidad infantil sea chocante la exclusión de los planes de estudio de todo contacto con el trabajo real, que es la ocupación de sus padres y que son los primeros en la cadena de imitación de los comportamientos adultos. Con esta premisa resulta fácil comprender por qué resulta tan costoso integrar en el alumno el mundo de la escuela con el de la familia, pues resultan para la intuitiva crítica de los alumnos como dos esferas inconexas.

Es más, en lo que atañe a la valoración del trabajo, todo parece encaminado a eludir este deber universal, llegándose incluso a utilizarlo como elemento disuasorio frente a los bajos rendimientos escolares («si obtienes malas notas, te mandaré a trabajar...») o esta otra «tú sólo sirves para trabajar». Parece que el código oculto a este tipo de estímulos es que se estudia para no trabajar, y en el interés de los alumnos sólo hay sitio para una idea: «Hay que estudiar hoy, no importa qué, porque así mañana trabajaremos menos».

Como resultado, oleadas de jóvenes se encuentran con el trabajo como un castigo inmerecido que debe eludirse a toda costa. Cuando se analiza la indiferencia de la juventud hacia el mundo de los adultos, y en concreto su desprecio por el trabajo, habría que preguntarse qué tipo de intereses han sido utilizados en la motivación hacia el estudio, y si éstos son de la calidad ética necesaria para ilusionar verdaderamente a las nuevas generaciones.

¿Puede decirse que para estudiar F.P. se precisan unos rasgos de carácter especiales?

Aquí trataremos de clasificar aquéllos que destacan en aquéllos que terminan F.P. con éxito, y que el lector saque sus propias conclusiones.

1.—En cuanto a los factores organizativos del pensamiento y de la acción, destaca la necesidad de un método en el trabajo para quien deba ser alumno de F.P.

Un método que tiene alguna diferencia con respecto al método idóneo para el seguimiento de los estudios tradicionales.

Esto se hace notar en el área de las asignaturas tecnológicas, que ocupan más de la mitad del horario de este tipo de alumnos.

Estas diferencias vienen demandadas por el sistema de aprendizaje, basado en la pronta experimentación personal de lo aprendido, pasando de lo sensitivo a lo conceptual y viceversa desde el primer año de la enseñanza.

Por ello, cuando aquí se habla de método no hacemos referencia únicamente a una sistemática de trabajo basada en apuntes, unidades didácticas, proyectos por objetivos, etc. sino a la capacidad de ordenar las experiencias y reconducirlas a la teoría para conformar una sólida estructura intelectual.

Quizá un ejemplo sea más claro.

Cuando un alumno de F.P. se encuentra en un aula de Prácticas con un mecanismo no se enfrenta únicamente con una válvula de escape para su inquietud motricidad; allí encuentra lo que minutos antes se describía en la asignatura de Tecnología y él mismo deberá plasmar en la de Técnicas de Expresión Gráfica.

Por ello el método de trabajo adecuado habrá de ser del tipo inductivo-deductivo, analítico y realista.

Tendrán buenas aptitudes los alumnos con capacidad espacial, dotados para dividir una tarea en pasos o fases encadenando sucesos de lo más simple a lo más complejo.

No tendrán buenas aptitudes los alumnos con ritmo desigual, los inspira-

dos o motivados por cuestiones puntuales y los incapaces de seguir cadencias en el proceso deductivo.

2.—En cuanto a la voluntad, hay varias razones para pensar en la importancia de este factor en un alumno que debe seguir estudios de F.P.

En primer lugar, el estudiante va a encontrarse de repente con unos temarios que únicamente difieren de los de BUP en el incremento de las asignaturas del área tecnológica.

Precisamente en esta área va a tener su primer encuentro con un mundo desconocido en el proceso de formación: el mundo del trabajo productivo.

Otro nuevo elemento va a requerir el concurso de su voluntad. Cuando existe alguna motivación inicial para cursar F.P. éste se fundamenta en una visión bastante idealizada de las profesiones; lo que en cierto modo coincide con toda orientación vocacional primeriza.

Pero en F.P. se presenta el agravante de que los primeros pasos son poco gratificantes e incluso físicamente fatigosos para el alumno, ya que el aprendizaje de las profesiones está poco incentivado socialmente y se desconoce que especialidades «de moda», como Electrónica, deben iniciarse con trabajos de soldadura, empalmes... manualizaciones que distan mucho de la visión mágica que se tiene de la profesión.

Y lo mismo podría decirse de las demás.

Se constata diariamente que acuden a estos estudios alumnos motivados por la posibilidad de obtener una rápida formación que garantice unos buenos ingresos económicos. Probablemente confundidos por tanto cursillo como se anuncia asegurando la formación de un técnico en plazos de tiempo cada día más breves; lo que no deja de ser un reprochable truco de propaganda comercial.

Estas circunstancias hacen que el alumno que cursa F.P. requiera una buena dosis de voluntad y constancia si desea finalizar sus estudios con éxito.

Además de las dificultades intrínsecas, que se han bosquejado antes, pesan sobre este tipo de alumnos otras, ajenas al ámbito académico, que exigen un buen esfuerzo adicional al alumno. Señalemos algunas:

- Falta de compensación y valoración social de estos estudios, incluso dentro del ámbito familiar.
- Falta de perspectivas profesionales, al menos en estos años de fuerte crisis de empleo.
- Pocas posibilidades de promoción a estudios superiores. Ya sea por dificultades económicas familiares o personales, o por insuficiencia de capacitación académica.

Respecto a este segundo aspecto, llama la atención el hecho de que la misma estructura de la F.P. —que lógicamente debiera ser el vivero natural de los estudios técnicos y científicos, medios y superiores— no estimula esta tendencia en los alumnos. Es decir, estos estudios han derivado en ser —como recientemente los ha calificado el Ministro del ramo— un sumidero de donde se extrae la mano de obra cualificada.

Un análisis sociológico o político del plan educativo de nuestro país quizá podría explicar mejor esta enigmática disfunción, que las leyes han solucionado ya, pero que la práctica cotidiana sigue perpetuando con grave daño al alumno y a la sociedad.

Cuando se dice que esta disfunción ha sido solucionada por las leyes, se hace referencia a la posibilidad que tiene el alumno que acaba en F.P. de tomar uno de estos tres caminos:

- a) Incorporarse al mundo del trabajo.
- b) Tener acceso directo, sin COU, a las Escuelas Universitarias afines a la especialidad cursada.

c) Tener acceso al Curso de Orientación Universitaria (COU), y desde allí incorporarse a cualquier Facultad o Escuela Técnica Superior.

3.—En cuanto al interés, sería superfluo señalar el peso de este factor en la acción de orientar.

Ya se ha indicado el predominio de los intereses de tipo económico a la hora de orientarse hacia una profesión.

No obstante, la tendencia a la equiparación salarial entre los profesionales, en las sociedades más evolucionadas, esta removiendo ciertos patrones de antaño. Progresivamente se ve cómo el estudiante va buscando satisfacciones de tipo espiritual o psicológico; y ello es más notorio en países que van alcanzando mejores cotas de bienestar.

Esto explicaría, probablemente, que la F.P. tenga relevancia notable e incluso claro predominio en los sistemas educativos de los países desarrollados de nuestra área geográfica.

Pero a efectos de orientación puede ser positivo considerar los valores que estas enseñanzas pueden tener, en relación con su capacidad para el desarrollo del interés en los alumnos.

Lo que parece desprenderse de la práctica cotidiana es que el alumno de F.P. tiene objetivamente más posibilidades que otros para desarrollar realmente sus intereses personales-profesionales. Y el origen de esta aparente ventaja estaría en la asignatura de Prácticas, y, en general, en toda el área tecnológica (Tecnología, Dibujo, Organización Industrial...), pues son materias que permiten como pocas eso que se llama «la realización personal a través de la propia obra», y que se considera como uno de los más ricos veneros del interés.

No es del caso extenderse aquí sobre los beneficios que aporta esta manera de desarrollar la personalidad en los adolescentes, pero no resulta difícil emparentar estas gratificaciones experiencias con el cohibido superyo freudiano e incluso con esa concepción lúdica de la existencia que tan presente está en las primeras etapas de la evolución de la inteligencia.

Puede concluirse que este rasgo del carácter —el interés— encontrará un estimulante caldo de cultivo en los estudios de F.P. Y las experiencias que como docente se pueden transmitir, son —al menos desde la óptica personal— muy optimistas.

Así vemos cómo el arraigo de lo que se llama «vocación» es fuerte y progresivo en los alumnos que cursan F.P., y, en general, los alumnos que terminan estos estudios suelen desarrollar una sensible madurez y seguridad al acometer, —los que lo hacen— los estudios medios o superiores.

Puede ser orientativo, por ejemplo, constatar que entre los alumnos que finalizan los estudios de Ingeniería Técnica, un porcentaje considerable procede de los Centros de Formación Profesional.

Pero la diferencia más sensible se encuentra en el ejercicio profesional, donde la capacitación práctica adquirida en la F. P. dá ventaja a este tipo de alumnos con respecto a los procedentes de BUP. Esto explicaría la peligrosa tendencia gregaria de nuestra tecnología y nuestros técnicos, que por una falta de relación con el mundo de lo práctico se encuentran infrutilizados en labores burocráticas y descuidan o desprecian las labores de investigación. De tal manera que incluso la denominación Ingeniero (=el que ingenia, ingenio = facultad del hombre para discurrir o inventar con rapidez) queda vacía de contenido, pues la práctica cotidiana ha modificado lo que es propio de estas profesiones convirtiendo a muchos técnicos en una suerte de relaciones públicas, jefes de personal, contables... muy alejadas del cometido para el que han sido formados.

### 3. ERRORES MAS FRECUENTES EN LA ORIENTACION HACIA LA F. P.

a) Estos estudios no requieren mucha capacidad intelectual.

Este aserto, tan profundamente arraigado en nuestra sociedad, obedece a una concepción arcaica de las profesiones que nada tiene que ver con la moderna tecnología de los oficios. Existe un subconsciente colectivo, que probablemente arranca del maniqueísmo helénico, según el cual todo lo que tiene que ver con lo material (trabajo, ciencia...) es vil o pecaminoso, en tanto que lo espiritual (pensamiento, arte...) es noble y bueno.

Estas categorías se aplican valorando aquellos estudios que promueven unos valores intelectuales socialmente admitidos, sin profundizar en la esencia de lo intelectual (¿que es lo intelectual?) y suponiendo que el desarrollo de un trabajo carece de estos beneficios que a veces se conceden sin dudar a la mera erudición libresca.

En el supuesto de que fuese fácil mensurar la capacidad intelectual de un alumno de 8.º de EGB, habría que plantearse después si el aprender un oficio es muy distinto a realizar una carrera universitaria, aplicando al caso puras técnicas epistemológicas.

Posiblemente encontraríamos que este primer supuesto no resulta tan claro como a primera vista parece, y en consecuencia, para ser tenido en cuenta se precisaría por parte del orientador disponer de unos medios para medir la inteligencia, de los cuales generalmente carece.

b) Son estudios para niños con malas calificaciones.

Al orientador español se le plantea hoy un difícil dilema legal. La Ley General de Educación discrimina a los alumnos con peores calificaciones dirigiéndoles inexorablemente hacia la F.P.

Desgraciadamente poco puede hacer el orientador, emparedado por una parte con este desafortunado precepto de la LGE, y por otra parte con la Ley de Relaciones Laborales, que impide el trabajo legal hasta los dieciséis años.

Si esto se combina con la necesidad de la escolarización obligatoria, las posibilidades de orientar a un alumno con malas calificaciones se esfuman: sólo queda una vía, la Formación Profesional.

Este sombrío panorama, obliga a meditar sobre:

1.—La importancia de unas calificaciones ponderadas, donde se refleje en lo posible no sólo lo que un alumno «es», sino algo de lo que puede llegar a ser en el futuro; aunque a nadie se le escapa la dificultad de predecir estas facultades potenciales a edad tan temprana.

2.—La necesaria decisión para plantear al núcleo familiar del alumno aquellos casos que precisan de una verdadera educación especial, en el sentido terapéutico del término.

Es un hecho probado que en F.P. se recogen altos porcentajes de disléxicos, alumnos con graves problemas de expresión e incluso motricidad, o con defectos en la audición que antes no han sido tenidos en cuenta.

Evidentemente, este tipo de alumnos no encontrará en la F. P. solución a su problema. Lejos de ello, incrementarán su deficiencia inicial con una nueva frustración psicológica que ya comienza con el duro golpe que supone el tomar esta «segunda vía», en la que tampoco van a triunfar.

3.—La rutinaria orientación hacia la Universidad, a través del BUP, de los alumnos con buenas calificaciones.

Son conocidas las grandes presiones que sufre el educador al tener que orientar. La mayoría de los padres, hoy al menos, desean para sus hijos el BUP como paso a la Universidad. Ni el desempleo o subempleo de licenciados logra mitigar esas ansias por obtener un diploma universitario.

El orientador se encuentra así maniatado ante una decisión en la que su

opinión es poco tenida en cuenta. El futuro del alumno lo deciden sus padres y, salvo contadas excepciones, influye poco la opinión del profesional que ha vivido su proceso de formación, compartiendo con él la mayor parte de su tiempo consciente.

De no ser así, habría que encauzar hacia la F.P. a todos aquellos alumnos que muestran las mejores aptitudes para la concepción espacial, capacidad para resolver cuestiones concretas y supuestos reales. Lo que suele llamarse «personalidad convergente», que se materializa en los mejores resultados en Matemáticas, Física, Dibujo Geométrico..., y ello, porque éstos son los rasgos característicos de las enseñanzas profesionales.

c) Se precisa, especialmente, habilidad manual.

Son pocas las profesiones actuales que precisan exclusivamente de la habilidad manual. Y las que únicamente requieren esto, no precisan ser aprendidas en centros de Formación Profesional, sino sobre el mismo puesto de trabajo.

Por ello, se distinguen en Europa dos clases de F. P.

- La institucional o reglada, que se imparte en centros educativos integrados dentro del sistema educativo normal, sin discriminación ninguna, al nivel de la enseñanza media.
- La formación profesional de adultos, no reglada, dependiente de los ministerios de Trabajo y que se imparte en las empresas o centros especializados. Este tipo de enseñanza se encuentra mediatizado por el mercado de mano de obra y las necesidades de reconversión profesional.

Si nos referimos a la F.P. institucional, no debe de aplicarse como requisito esencial la habilidad manual, debido al grado de automatización que va alcanzando la tecnología moderna.

Sabemos que los centros de F.P. llevan el lastre de un pasado –honroso por otra parte– de hallarse vinculados a las antiguas Escuelas de Trabajo en nuestro país, cuando éstas estaban pensadas para profesionales manuales y artesanos. Pero ésta no es la situación actual.

Desde luego, para ser operario de una moderna máquina herramienta se precisa mucha menos habilidad manual que para ser cirujano o pianista, por ejemplo.

d) Los estudios de F.P. sólo sirven para aprender un oficio.

Sería preciso matizar previamente lo que ha de entenderse por «sólo», y después, lo que se entiende por «oficio»; pero ello derivaría a curiosas digresiones lingüísticas e ideológicas.

Vamos a detenernos únicamente para señalar que no es cierta esta aseveración, por exceso y por defecto.

- Por defecto, porque como se ha comentado antes el alumno que termina F.P. está académica y legalmente capacitado para seguir estudios universitarios medios por acceso directo, o pasar a COU y cursar desde allí cualquiera de los estudios universitarios superiores, en facultades o escuelas técnicas.
- Por exceso, porque la enseñanza profesional no enseña un oficio, que, como se sabe, particularmente en nuestra cambiante sociedad, es tarea de toda una vida.

e) Son lo adecuado para niveles sociales deprimidos.

Los que deben orientar se encuentran aquí bastante perplejos: ¿se puede honestamente encaminar a un alumno por la vía del estudio –que es larga en duración– cuando su ámbito familiar demanda con prontitud su aportación económica?

Evidentemente, el sistema de F.P. con su capacitación práctica y sus niveles escalonados de titulaciones parece lo más adecuado para solventar a corto plazo este problema.

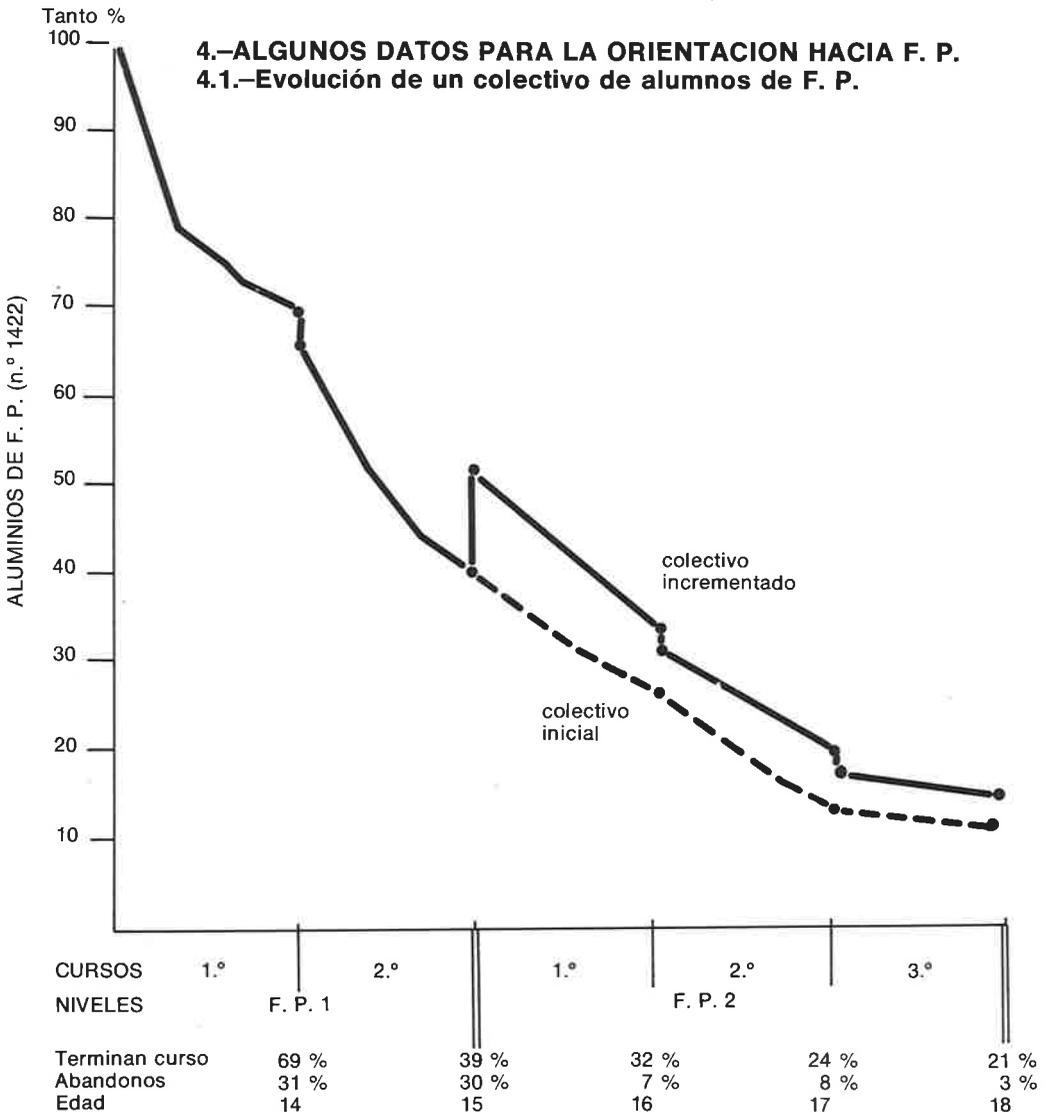
Pero ¿qué pensar de la pronta emancipación económica que pide hoy nuestra juventud? A este respecto no parece atrevido decir que los estudios tradicionales retardan el proceso de independencia económica de nuestros jóvenes y originan no pocas frustraciones colectivas. Baste como botón de muestra leer con detenimiento los manifiestos del mítico «mayo francés del 68».

Aún caben otras interesantes preguntas.

¿Hasta cuándo los países con tecnología dependiente van a sustentar sistemas educativos que desvinculen al estudiantado de la práctica y la investigación? ¿Es rentable esperar hasta los veinticinco años de un estudiante —si se halla entre el 20 % que terminan los estudios universitarios— para que éste se encuentre capacitado para revertir con su trabajo al grupo social, el elevado costo de su formación?

¿Es la Universidad napoleónica el sitio adecuado para preparar profesionales, o sólo docentes e investigadores?

Quizá un orientador, al menos teóricamente, debe plantearse estas cuestiones. Cierto que no es fácil contestar a ellas. Quisiéramos al menos haber suscitado el interés hacia un tipo de enseñanzas que brindan una rara ocasión histórica para mejorar el edificio educativo de nuestro país.



## COMENTARIO

a) El gráfico adjunto se ha realizado sobre un colectivo total de 1.422 alumnos de la especialidad Mecánica, en el Instituto Politécnico Nacional de Oviedo, a partir del curso 1974-75 hasta el presente.

b) Los porcentajes que se registran son las medias ponderadas en cada uno de los cursos académicos.

c) Merece destacarse:

c.1. Que el mayor porcentaje de abandonos se produce durante el primer año, y concretamente, durante los dos primeros trimestres.

Lo que nos pone en evidencia que cerca de un 30 % de alumnos no estaban debidamente orientados.

c.2. Que el 61 % de los alumnos abandonan antes de terminar el primer ciclo, y constituyen el colectivo de niños empleados ilegalmente o que están ociosos a la espera de un empleo.

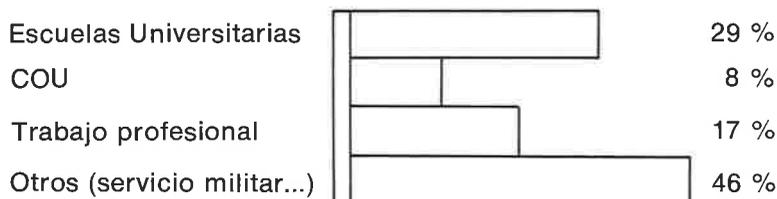
c.3. Al empezar el segundo nivel hay un incremento del 12 % en la tasa de matrícula. Este incremento se produce por la llegada de alumnos de centros de F.P. que carecen del 2.º nivel y por la afluencia de alumnos procedentes de COU (6,2 %).

c.4. La tasa de abandonos decrece sensiblemente en el segundo nivel.

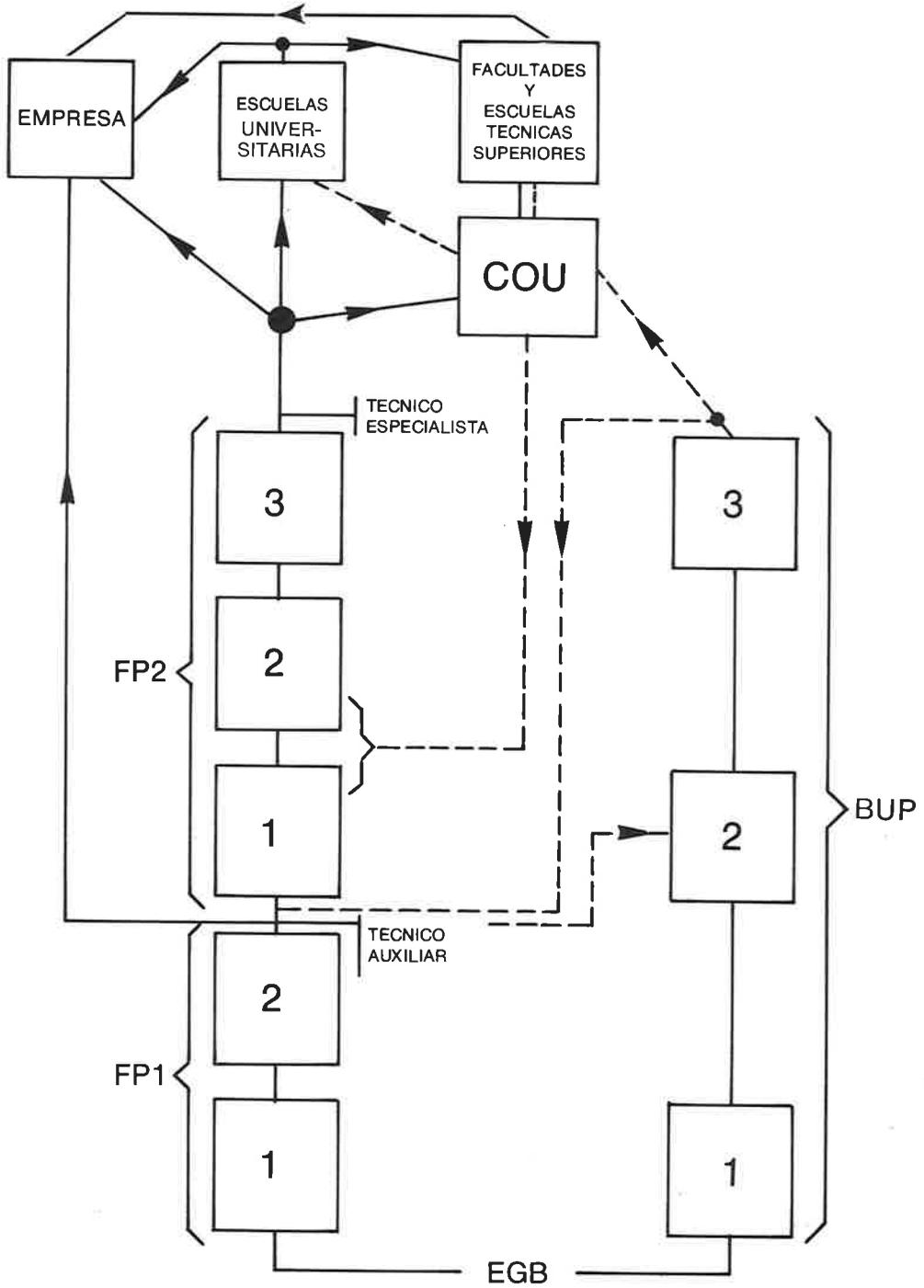
c.5. Terminan un 17 % del colectivo inicial. Lo que supone un 20 % con el incremento de alumnos que se incorporan en el 2.º nivel.

### 4.2. Hacia donde van los alumnos que terminan F.P.

Sobre el mismo colectivo que se cita antes, se ha encontrado:



### 4.3. Estructura de las enseñanzas medias



#### 4.4. Legislación fundamental sobre Formación Profesional

- Decreto 707/1976, de 5 de marzo, sobre ordenación de la Formación Profesional (B.O.E. del 12 de abril).
  - O. M. de 13 de julio de 1974, por la que se dispone el horario lectivo, cuestionarios y orientaciones pedagógicas del Plan de Estudios de la Formación Profesional de Primer Grado (B.O.M. 29/7; 5 y 26/8/1974).
  - Decreto 798/1975, de 21 de marzo, por el que se regulan los Institutos Politécnicos Nacionales (B.O.E. del 18 de abril).
  - O. M. de 24 de junio de 1975, por la que se regula el acceso de los titulados de Formación Profesional de Segundo Grado a las Escuelas Universitarias (B.O.E. del 25 de julio).
  - Decreto 2.205/1975, de 23 de agosto, sobre enseñanzas especializadas de carácter profesional (B.O.E. del 20 de septiembre).
  - O. M. de 21 de noviembre de 1975, sobre equivalencias de titulación de Formación Profesional (B.O.E. del 25 de noviembre).
  - O. M. de 13 de septiembre de 1975, sobre horarios, orientaciones metodológicas y cuestionarios de Segundo Grado de Formación Profesional (B.O.M. 27/10 y 10/11/1975).
  - O. M. de 26 de noviembre de 1975, por la que se determinan las equivalencias de los títulos de Formación Profesional y otros estudios con los de Bachiller Elemental o Graduado Escolar y Bachiller Superior (B.O.E. del 2 de diciembre).
  - O. M. de 28 de noviembre de 1975, por la que se reglamenta la expedición de títulos y certificados de escolaridad de Formación Profesional (B.O.E. del 6 de diciembre).
  - O. M. de 5 de diciembre de 1975, por la que se determinan las *convalidaciones* de estudio entre la Formación Profesional y el Bachillerato (B.O.E. de 11 de diciembre).
  - O. M. de 30 de noviembre de 1975, por la que se aprueba el Reglamento provisional de los Centros de Formación Profesional del Ministerio de Educación y Ciencia (B.O.E. del 20 de diciembre).
  - O. M. de 9 de diciembre de 1975, por la que se incorpora a la Formación Profesional de Primer Grado la Rama de Peluquería y Estética; y se aprueban los cuestionarios de las áreas específicas de la misma (B.O.M. del 15 de marzo de 1976).
-



---

## LA PROGRAMACION DE LA ACTIVIDAD ESCOLAR EN EDUCACION PREESCOLAR Y EN EL CICLO INICIAL DE EDUCACION GENERAL BASICA

M.<sup>a</sup> ASUNCION PRIETO  
GARCIA-TUÑON

Inspectora de Educación del Estado

---

**SUMARIO:** 1. Consideraciones en torno a la coordinación de la actividad escolar entre el nivel de Educación Preescolar y el Ciclo Inicial de EGB. 1.1. La coordinación interniveles necesidad organizativa y exigencia psicopedagógica. 1.2. Actualidad de la problemática de la coordinación. 2. Recursos que posibilitan la coordinación entre el nivel de Educación Preescolar y el Ciclo Inicial de EGB. 2.1. Estrecha y permanente cooperación entre el profesorado de Párvulos y el de Ciclo Inicial. 2.2. Utilización de espacios y de recursos en común. 2.3. Compensación de desajustes producidos por diferencias de edad, proceso madurativo y/o circunstancias socio-culturales. 2.4. Permanencia en los primeros cursos *versus* repetición de los últimos. 2.5. Integración interdisciplinar. 3. Algunas pautas orientadoras de la programación de la actividad escolar. 3.1. Vigencia del modelo psicopedagógico del «diálogo educacional». 3.2. Articulación de los «núcleos de experiencia y aprendizaje» en la programación escolar. 3.3. Prioridad de los objetivos y actividades de carácter formativo. 4. La programación de la actividad escolar en la práctica. Referencia a una muestra de «núcleos de experiencia y aprendizaje».

### **1. CONSIDERACIONES EN TORNO A LA COORDINACION DE LA ACTIVIDAD ESCOLAR ENTRE EL NIVEL DE EDUCACION PREESCOLAR Y EL CICLO INICIAL DE EGB**

#### **1.1. La coordinación interniveles necesidad organizativa y exigencia psicopedagógica**

Si bien el término preescolar se ha utilizado para delimitar un nivel educativo y, en consecuencia, un período cronológico de edad, no cabe establecer, al respecto, cortes rotundos entre este nivel y el de Educación General Básica; ambos niveles se inscriben, cada vez con mayor regularidad, en el ámbito escolar, y aunque el primero no se conceptúe como obligatorio en ningún país, si empieza a establecerse como opcional en la mayoría. Ello, sobre todo, en función de la denominada «igualdad de oportunidades», ya que la primera exigencia de aproximación de posibilidades en educación comienza en la base. Es obvio que la calidad de la futura educación del niño va a depender, en gran medida, de sus primeras experiencias y aprendizajes. Así, la coordinación entre ambos niveles educativos demanda una atención especial, como demanda una educación compensatoria la situación de aquellos niños que no hubieran tenido la oportunidad de recibirla en el caso de que ello coincidiera, justamente, con los más

desprovistos de un ambiente socio-cultural adecuado; a efecto de que, unos y otros, puedan encontrarse en condiciones de aprovechar los mensajes y enseñanzas que los siguientes niveles educativos vayan a ofrecerles.

Hábitos, destrezas y adquisiciones dependen, más que de dotaciones hereditarias fijas, de la evolución de los esquemas de pensamiento y del progreso afectivo y social, en entrecruzamiento permanente y continuo, de modo que el desarrollo en cada una de las etapas se produce en función de las adquisiciones de las etapas anteriores. En consecuencia, sólo un ambiente educativo adecuado (desde el punto de vista intelectual y afectivo) puede prever y proveer las condiciones necesarias para la consolidación de los logros de cada período y, sólo la coordinación inteligente entre niveles y ciclos, puede garantizar el progreso de cada estadio en función del anterior; así, pues, el enlace entre niveles y ciclos escolares es tanto una necesidad organizativa como una exigencia psicopedagógica.

El niño de 4-8 años, se encuentra en un estadio de desarrollo unitario especialmente sensible e importante por cuanto su capacidad simbólico-representativa avanza hacia la operatividad («durante el período que va de los 5-7 años algunos esquemas se tornan enteramente operatorios» dice Piaget); con caracteres similares, en bastantes aspectos, aunque con pasos claramente diferenciados en otros muchos. El alcance y consecuencias pedagógicas del proceso que conduce al niño a la «descentración» y a la «objetividad», no debe perderse nunca de vista. En base a que los esquemas se encuentren de un lado u otro del pensamiento, corresponderá situar, o no, al niño ante determinadas exigencias sin dejarse presionar, excesivamente, por encuadres administrativos de curso o edad. Estamos en el período, siguiendo a Piaget, en que los preconceptos se flexionan en la dirección del pensamiento operatorio; es decir, caminando hacia una generalidad progresiva. Merece la pena hacer notar que el propio Piaget ofrece una cierta elasticidad entre las edades, al referirse, tantas veces, «al curso de los años entre 4-5 y 7-8»; pues, efectivamente, en este proceso continuado e ininterrumpido, que va desde la actividad representativa egocéntrica hasta la actividad operatoria concreta, la precisión estricta de fronteras, puede resultar no sólo arriesgada sino errónea. Si entre los 7-8 años es alcanzado el equilibrio permanente, entre «asimilación» y «acomodación», en el plano de las operaciones concretas, la actuación pedagógica, de antes y después, deberá ponderar el grado de adaptación a la realidad en que se encuentra el niño a efectos de proponerle objetivos y tareas.

La difícil adecuación, en determinados casos, entre edad-estadio madurativo y los cómputos administrativo-escolares de fecha y curso, puede ocasionar desajustes de consideración; así, por el hecho de cumplir años, un día, semana o mes, antes o después del término del año natural, un niño queda en párvulos un curso más o pasa al siguiente (1.º de Ciclo Inicial). No obstante, es indudable que la Administración, como viene ocurriendo en todos los países, ha de marcar unos hitos respecto a niveles y cursos escolares, sin los cuales no sería posible una estructura escolar comprensible. La cuestión estará, entonces, en poner en funcionamiento, de la forma más constructiva (en cada situación escolar concreta) los márgenes de posibilidades que la legislación vigente permita; con la flexibilidad del caso, sin comprometer el ordenamiento legal, deberán ser atendidas las exigencias fundamentales de la evolución infantil.

Secuelas importantes de la ausencia de coordinación interniveles se observa, por ejemplo, en las diferencias en cuanto al planteamiento de programas escolares; en el ambiente escolar, en tantas ocasiones dispar; en los procedimientos y técnicas; en la distinta relación alumno profesor; en los enfoques diversos, a veces claramente distanciados, en cuanto a la naturaleza y el uso de materiales y recursos;... lo que puede conducir a los niños, en casos extremos, a

un extrañamiento de la propia infancia con el subsiguiente riesgo de bloqueos en el proceso del aprendizaje.

## 1.2. Actualidad de la problemática de la coordinación

Es evidente que las cuestiones planteadas, y otras que cabría plantear, no son de reciente consideración, ni de exclusivo ámbito nacional; si bien varía la edad de ingreso de los niños en la escuela obligatoria en los distintos países, el tema de la problemática de la transición es común a la mayoría de ellos. Las modalidades del paso de la educación preescolar a la elemental ha atraído la atención de simposios, congresos y reuniones internacionales. En 1976 la UNESCO emprendía un estudio sobre la situación y tendencias de la educación preescolar en el mundo con la colaboración de OMEP (Organización Mundial de Educación Preescolar). Gastón Mialaret, presidente entonces de OMEP, aceptó encargarse de este trabajo; como consecuencia del mismo se llegó a un primer acuerdo: «el paso de la institución de educación preescolar a la escuela primaria es para el niño una nueva ruptura, y quizás una fuente de inadaptación y de fracasos escolares ulteriores»; problema al que correspondía dar una solución adecuada, por lo que se propuso, «emprender un análisis científico de las diferentes situaciones de todos los países, para determinar las soluciones psicológicas y pedagógicas óptimas en función de las consideraciones locales» (1).

En el último Congreso Mundial de la OMEP, celebrado en Québec (Canadá del 28 de julio al 2 de agosto de 1980), siguió haciéndose patente esta preocupación de enlace entre la escuela de párvulos y los primeros años de enseñanza obligatoria. Josette Feyler, subdirectora de enseñanza primaria de Ginebra (Suiza), presentó un trabajo en el Congreso en tal sentido y se refirió a la «creación de un primer ciclo de enseñanza que garantice la continuidad indispensable en el proceso de los aprendizajes básicos al permitir que todos los niños, de orígenes y niveles diversos, pasen sin riesgo de repetir curso, de la primera clase de párvulos a segundo de primaria (de 4 a 8 años). Esta nueva estructura implica una formación del cuerpo docente que esté en concordancia con tal situación» (2). La elaboración de nuevos programas en distintos países, concretamente los integrados en la Comunidad Económica Europea, supone una respuesta a esta preocupación generalizada de enlace entre niveles, así como el propósito de llegar a detectar las causas de las altas tasas de fracasos escolares, cuya realidad fue tema de preocupación en el Congreso de la OMEP antes citado.

En España, la O. M. de 17 de enero de 1981, que regula las enseñanzas de Educación Preescolar y de Ciclo Inicial de E.G.B. (de acuerdo con las previsiones del Real Decreto 69/1981 de 9 de enero) aporta nuevas perspectivas, en torno a la coordinación que nos ocupa, en 3 aspectos fundamentales y claramente diferenciados: a) la posible permanencia del niño «hasta un año más» en el Ciclo Inicial (primero de los 3 ciclos en que se estructura la E.G.B.) con objeto de conseguir los aprendizajes necesarios para seguir con aprovechamiento las enseñanzas posteriores; b) el hecho de no consignar en el Libro de Escolaridad calificación alguna, en el caso de no pasar al curso siguiente (tercero, curso correspondiente al Ciclo Medio), calificación que «se demorará hasta que supere los Niveles básicos de referencia correspondiente»; c) que, salvo razones especiales, «el profesor impartirá la docencia al mismo grupo de alumnos durante los dos cursos que integran el Ciclo Inicial,...».

(1) MIALARET, G.: *La educación preescolar en el mundo*. París, Unesco, 1976, pág. 57.

(2) Véase la referencia a este trabajo en *Le jeune enfant, citoyen a part entière?*. Québec, agosto 1980, págs. 34 y ss.

## 2. RECURSOS QUE POSIBILITAN LA COORDINACION ENTRE EL NIVEL DE EDUCACION PREESCOLAR Y EL CICLO INICIAL DE E.G.B.

En una ordenación de medidas, a efectos de que el tránsito entre una y otra etapa escolar no resulte arriesgado sino constructivo y gratificante en la vida del niño, vamos a referirnos, únicamente, a aquellos aspectos que se vienen reiterando, en la normativa legal y en la doctrina pedagógica comparadas, como más aconsejables, por estar referidos, bien a las propias exigencias del desarrollo de la personalidad del niño, bien a la organización y marcha escolar en cuanto ha de estar acomodada a aquellas exigencias.

### 2.1. Estrecha y permanente cooperación entre el profesorado de Párvulos y el de Ciclo Inicial

En la reunión de Estrasburgo del Consejo de Europa (1972) ya se expresó «la necesidad de evitar los traumatismos psicológicos posibles, provocados por el cambio brusco de medio, sea de adultos, sea de métodos».

La O. M. de 17 de enero de 1981, a que hemos hecho mención, establece en el art. 5.º «el profesor impartirá la docencia del mismo grupo de alumnos durante los dos cursos que integran el Ciclo Inicial, salvo que el Director oído el Claustro, disponga otra cosa por razones que afectan al aprovechamiento escolar de los alumnos o a la organización del Centro». Tal medida supone un avance importante, en favor de obviar notables dificultades, en el período y dominio de este Ciclo escolar. Tal vez, exigencias de titulación, o cualquier otra, no permiten que el mismo profesor pueda proseguir desde el último período de Educación Preescolar hasta culminar el Ciclo Inicial. Sin embargo, la estrecha colaboración a que aludimos, permite evitar el distanciamiento y, en determinados casos, situaciones de ruptura entre uno y otro nivel. En Canadá, Irlanda y Reino Unido, han venido realizándose proyectos orientados a una formación idéntica del profesorado, así como a la prolongación de métodos y técnicas de Educación Preescolar a la Educación elemental.

Del lado de la línea seguida, en reuniones de estudio del Consejo de Europa, desde marzo de 1972, se han venido realizando experiencias en los distintos países en el sentido de propiciar actividades de estudio y trabajo escolar, compartidas por el profesorado de uno y otro nivel; e, inclusive, se han evaluado las tareas conjuntas de niños de párvulos y de clases elementales, como un medio más de evitar cambios bruscos sea de adultos, sea de medios.

Nuestras experiencias en relación con el modelo psicopedagógico denominado «diálogo educacional» (3) en Párvulos y Ciclo Inicial, han servido, tanto para unificar estrategias de atención y respuesta a las demandas del niño (intelectuales, afectivas y sociales) como para asumir un proyecto común de programación y trabajo en sus líneas básicas psicopedagógicas que, en cursos precedentes, resultaron especialmente interesantes (4). Liv Vedeler, hace también una clara referencia a este modelo como privilegiado en nuestro ámbito de referencia: «se constata, dice, que las nuevas tendencias de preescolar y de

---

(3) Este modelo, como es sabido, parte de la hipótesis de que el desenvolvimiento del niño se produce por interacción entre éste y su medio; de modo que, la primordial exigencia educativa estará en crear las condiciones más favorables a esta interacción, en la que ha de considerarse, tanto las características de desarrollo del niño como las influencias del medio. Modelo que cobra pleno sentido y contenido al ser contemplado en sus tres vertientes: 1. la de la «*psicología dinámica*» representada por Erikson, la de «*psicología cognitiva*», representada por Piaget y el «*learning by doing*» o «*pédagogie d'éveil*», representada por Dewey.

(4) PRIETO GARCÍA-TUNÓN, M.ª A.: «Bases psicopedagógicas del juego simbólico en la educación de los primeros años escolares», en «*Aula Abierta*», n.º 28, Oviedo, 1980.

primaria van, cada vez más, en el sentido del modelo de desenvolvimiento por interacción (modelo de «diálogo educacional») (5).

## **2.2. Utilización de espacios y de recursos en común**

Guiñol, zonas de recreo y exploración (areneros, balsa de agua, espacio para construcción con grandes bloques, instalaciones varias para juegos representativos,...); pequeña parcela para experiencias de cultivo; recintos para observar y cuidar animales, etc., pueden y deben ser utilizados en común por los niños de 4 a 7-8 años.

En Holanda, en 1977, se iniciaban programas para beneficiar las condiciones del tránsito entre educación Preescolar y Elemental. Hemos podido constatar, entonces, el buen ritmo con que eran utilizados materiales y zonas en común: sesiones de guiñol; espacios adecuados para construir con grandes bloques de madera y bancos de carpintería; inclusive, en algún Centro, se dejaba una parte de pared transparente entre una y otra clase para evitar ese extrañamiento que suele producirse en el niño al cambiar bruscamente de ambiente. Esta preocupación es más comprensible en Holanda, en cuanto que la educación preescolar es eminentemente creativa y abierta y la elemental tiene un marcado sesgo tradicional. Estas experiencias presentan un claro sentido investigador con evaluación periódica de resultados, a efectos de ampliarlos y perfeccionarlos (6). Es indudable que clases y espacios de toda índole, propios de los niños de Preescolar y de Ciclo Inicial, deben estar lo más próximos posible y con posibilidades de utilización en común; así como en el lugar de más fácil acceso y abiertos, en todos los casos, a una permanente comunicación con el exterior, ya que en el exterior habrán de realizarse gran número de actividades y experiencias.

## **2.3. Compensación de desajustes producidos por diferencias de edad, proceso madurativo y/o circunstancias socio-culturales**

Cuando un niño de párvulos cumple 6 años en el último trimestre, y su edad madurativa o especiales circunstancias socio-culturales hagan prever un ajuste difícil en el primer curso de escolaridad obligatoria, cabe considerar su posible continuidad en párvulos por un período de tiempo o, al menos, que pueda tomar parte en determinadas actividades. El profesorado nos ha ofrecido datos respecto a la toma de conciencia de tal situación por parte de algunos padres de familia cuyos hijos cumplían 6 años en el último período del año natural y que ellos consideraban que los niños no se encontraban en condiciones de pasar al primer curso; motivo por el que solicitaron la continuidad de un curso más en párvulos. También puede producirse el caso inverso, referido a niños que cumplen años en enero, o en fechas próximas, y muestran un notorio avance respecto a los demás niños; no obstante la situación, por sobreabundancia, es mucho menos problemática que la de carencia, al poder proponerse a estos niños, una vez cumplidos los objetivos y actividades propios de párvulos, otros de carácter individual de mayor rango.

En cuanto al paso de 1.º a 2.º curso del Ciclo Inicial de E.G.B. los posibles desajustes quedan compensados o resueltos, básicamente, al continuar el profesor con el mismo grupo de alumnos durante los dos cursos que comprende este

(5) VEDELER, L.: «La liaison entre l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire», en *Revue du Conseil de la Coopération Culturelle*, n.º 31.

(6) «The Kingdom of the Netherlands», en *Education and Science*, n.º 7, 1973-1974 (Publicación oficial del Ministerio de Educación holandés).

Ciclo; la observación y evaluación de los alumnos en períodos más largos de tiempo, permite un conocimiento más profundo de los mismos y, en consecuencia, una mejor adaptación del aprendizaje a las incidencias del desarrollo personal de cada uno. En el caso de fallos o adelantos, en relación con los llamados oficialmente «Niveles básicos de referencia» se podrá, de forma más ágil, subsanar los primeros (con actividades de apoyo y refuerzo para aquellos alumnos que presenten dificultades de aprendizaje en las áreas de Lengua castellana y Matemáticas, con la previsión de períodos de tiempo «para atender individualmente a los alumnos retrasados, mientras los restantes realizan un trabajo autónomo» Art. 2 apartado 2 de la citada O.M.) y, dar respuesta adecuada a los segundos, con la realización de actividades dirigidas a objetivos individuales de mayor alcance, bien sean opcionales o libres.

Otro aspecto de particular importancia es el de normalizar la permanencia escolar de los niños en un período más largo de tiempo, en el caso de que ello fuera aconsejable, bien en Párvulos (lo que no está previsto en la Legislación vigente) o en el 2.º curso del Ciclo Inicial (lo que sí queda regulado en el art. 2 apartado 3 de la O.M. 17-1-81) a efectos de ir borrando la huella que deja, en la mayoría de los casos, el hecho de que un niño haya de repetir curso. En favor de esta situación de normalidad se pronuncia, de alguna manera, la O.M. citada, en cuanto demora la calificación en el Libro de Escolaridad, hasta que el alumno supere los correspondientes niveles de referencia. Por otra parte, la palabra «permanecer» no tiene aún connotaciones peyorativas y hay que evitar que las adquiera; no ocurre lo mismo con la palabra «repetir» que lleva un lastre de significaciones abiertamente negativas, acumuladas a través de los distintos niveles educativos, por razones que no es del caso analizar en esta ocasión. A partir de enfoques más constructivos, es de esperar que un niño y, sobre todo, sus familiares, interpreten como algo normal el hecho de que, por determinadas circunstancias, haya de prolongar su permanencia un lapso más largo de tiempo en un determinado curso, sin que ello prejuzgue, en absoluto, un menor techo de posibilidades en su futuro aprendizaje.

#### **2.4. Permanencia en los primeros cursos *versus* repetición en los últimos**

Los dominios conseguidos por un alumno en los primeros años, que afectan al desarrollo del pensamiento, vida afectiva, hábitos, destrezas y conocimientos, es indudable que marcarán el ritmo de su posterior aprendizaje y que los éxitos y fracasos que se producen más tarde se han fraguado, en la mayoría de los casos, en los inicios de la escolaridad. Prestar atención preferente al Ciclo Inicial de escolaridad, es la primera estrategia para reducir o evitar las tasas de «fracasos escolares» que se manifiestan más tarde y con compensaciones más difíciles, largas y lesivas. En relación con este punto, cabe examinar, bien sea muy brevemente, algunos datos de mi experiencia en 16 Colegios Nacionales de la zona de Oviedo (referidos a los cursos 1975-76, 1976-77 y 1977-78). Al mismo tiempo que se solicitaban determinados datos de los directores de aquellos Colegios, se expresaba la conveniencia de detectar, de forma conjunta, las posibles causas y consecuencias del retraso escolar de determinados alumnos de 2.ª etapa de E.G.B. (6.º, 7.º y 8.º curso); en el caso de centros comarcales se parcelaron los datos, a efectos de conocer si esta circunstancia tenía alguna incidencia en el retraso escolar; así como los referidos a niños y niñas, al suponer resultados diferentes por razón de sexo. Aquellos datos revelaron que el fracaso escolar, o si se quiere, el índice porcentual de repetidores, era del 22 % en 6.º curso; del 19 % en 7.º curso; y del 15 % en 8.º curso, en datos referidos a alumnos; del 15 % en 6.º curso; del 13 % en 7.º curso y del 11 % en 8.º curso, en datos referidos a alumnas. Aunque no sea ocasión de analizar en mayor profun-

didad estos datos, si conviene reparar en el significado de los porcentajes, en cuanto es en 6.º curso donde se produce mayor número de repetidores, porcentaje que disminuye paulativamente hasta 8.º curso; situación comprensible a la luz de las disposiciones entonces vigentes, que no dejaban posible margen de repetición en 1.ª Etapa («los alumnos que no obtengan evaluación satisfactoria al final de cada curso de esta Etapa (1.ª) pasarán al siguiente y recibirán enseñanzas complementarias de recuperación» O.M. 25 de abril de 1975). Directores y profesorado, con un enfoque más realista de la marcha escolar, aprovecharon el primer resquicio abierto en la legislación para subsanar retrasos escolares acumulados en cursos anteriores (muy probablemente en los dominios fundamentales de los primeros cursos) y compensar los desajustes escolares lo antes posible. Otro dato a destacar es el referido a los niveles alcanzados en el curso en que repiten; sólo se colocaron en cabeza el 3 %; en los puestos medios el 27 % y en los más bajos el 70 %.

Todo parece indicar que, si bien la repetición de curso no es la solución más deseable, como también han reconocido M. Mead y Allport (7), en los primeros cursos se minimizan los riesgos de que los niños pierdan la confianza en sí mismo o de que los padres se alarmen por la permanencia de los niños un curso más en el Ciclo Inicial. Por otro lado, la nueva legislación no anima, de ningún modo, a la repetición sino a la consecución efectiva de los niveles básicos establecidos. Y, ofrece, por el contrario, una serie de apoyos (continuidad del profesorado, programa común, etc.) a efectos de que los niños puedan seguir su propio ritmo y estar asistidos de un ambiente más estable lo que, sin duda, ha de conducir a resultados de mayor seguridad y eficacia en orden al aprendizaje; si bien, se soslaya seguir senderos prefijados de antemano y una promoción automática y forzada siempre desaconsejable.

## 2.5. Integración interdisciplinar

Los «Niveles básicos de referencia» al marcar unas exigencias mínimas fundamentales, dejan camino abierto a una interrelación permanente entre los distintos bloques temáticos, base de una enseñanza globalizada. La integración interdisciplinar, que de ocasión a un trabajo unificador de las actividades escolares, ha de considerarse como ineludible en la enseñanza de los primeros años escolares; tanto en atención a las necesidades, intereses y capacidades de los alumnos, cuanto en su relación y participación intelectual y afectiva con el «medio» (físico y humano), sin que una y otra consideración suponga desinterés hacia programas y niveles escolares sino, por el contrario, otorguen a las exigencias culturales y, sobre todo, formativas, efectividad y sentido en torno a criterios paidológicos y ambientales inexcusables. Así, el progresivo dominio en el área de Lenguaje, servirá de clave en todos los ámbitos del aprendizaje, de acuerdo con lo que se expresa en el Anexo de la reiterada O.M. de 17 de enero de 1981, «conocer y dominar el lenguaje es, en cierto modo, aprender». Si es cierto que el lenguaje ayuda a construir el pensamiento, no es menos cierto que el lenguaje se hace vivo y operante al revelar intenciones, inquietudes, adquisiciones y toda forma de pensamiento de los niños. De ahí que el lenguaje surja siempre, en el niño pequeño, de situaciones concretas que necesita interiorizar, traducir y expresar en reciprocidad permanente con lo interiorizado y expresado por los otros; la comunicación, como función preferencial del lenguaje, se hace más evidente en los primeros años. Otro tanto ocurre al referirse a las adquisiciones

---

(7) MEAD, M.; ALLPORT, G. W. y OTROS: en *La educación y personalidad del niño*. Buenos Aires, Paidós, 1978, concluyen que: «en la mayor parte de los casos, la amenaza de repetición, o la repetición misma, no aumenta la motivación sino que disminuye el nivel de aspiración».

en el campo de las Matemáticas, tan ligadas al desarrollo del pensamiento y a la preocupación, cada día más justificada, de ayudar al niño «a construir su espacio»; desde la representación egocéntrica a la más operativa y generalizada; del dominio de las nociones referidas a las categorías del concepto de espacio, a las proyectivas y euclidianas, cada vez más exigentes en sus puntos de vista. En cuanto al progreso en el ámbito afectivo y social, de cuyo desarrollo va a depender, en gran medida, el modo de ser y estar del niño en la escuela, es obvio que ha de conseguirse a través, y en la interrelación, de todas las áreas del «currículum» escolar; ello, siempre que se sepa entender que la libertad y la autonomía sólo podrá ejercerlas el niño en un ambiente perfectamente organizado, capaz de dar cauce a sus posibilidades de participación, selección y decisión.

La interdisciplinariedad, base de una enseñanza globalizada, será un criterio más, de suma importancia, de continuidad entre el nivel de Educación Preescolar y de Ciclo Inicial. Y, a la vez, el más eficaz apoyo para que el niño llegue a dominar las exigencias que se señalan en el área de Lengua castellana y Matemáticas a efectos de promocionar al ciclo inmediato (Ciclo Medio).

### **3. ALGUNAS PAUTAS ORIENTADORAS DE LA PROGRAMACION DE LA ACTIVIDAD ESCOLAR**

Los trabajos ya realizados a que hemos hecho mención (8), están sirviendo de base a nuevas ideas y proyectos, lo que nos va a permitir validar aquellas pautas que se han revelado, entonces, como especialmente significativas y útiles. En consecuencia, el plan que estamos desarrollando conserva el carácter psicopedagógico que anteriormente le otorgamos, en el sentido de que la acción escolar respete y, por ello, se corresponda con los estadios madurativos y los intereses de los niños.

#### **3.1. Vigencia del modelo psicopedagógico del «diálogo educacional»**

El modelo psicopedagógico del «diálogo educacional», sigue considerándose como privilegiado, en cuanto da ocasión a una dialéctica permanente entre el niño, el profesor y el «medio», considerando éste en sentido amplio (otros niños y adultos, ambiente físico, natural y social; útiles, elementos y recursos puestos a su disposición,...) Diálogo que va conduciendo al niño a la construcción gradual de su inteligencia; a otorgarle, progresivamente, la imprescindible «confiabilidad básica» y la apertura al mundo y realidades de los otros. Vida intelectual, afectiva y social, enraizadas, de forma unitaria, en la propia vida del niño, como dimensiones fundamentales de su condición de persona humana. De la madurez e interdependencia afectiva, intelectual y social, habrá de emerger tanto el equilibrio psicológico, como el necesario nivel de seguridad en «sí mismo» que permita al niño desarrollarse y asumir los saberes, potenciando, al tiempo, la precisa autonomía y sentido creativo.

En el contexto del modelo psicopedagógico del «diálogo educacional» conviene otorgar, como ya veníamos haciendo en trabajos anteriores, a las

---

(8) Publicados en el n.º 28 de *Aula Abierta*, de mayo de 1980, en los cuales tomaron cuerpo los criterios expresados, desde la perspectiva del juego simbólico-representativo. La mayoría de las profesoras que formaron parte de aquel equipo de trabajo siguen ofreciendo, ahora, su colaboración en esa dinámica ininterrumpida de contrastar en la práctica ideas y criterios, dando cuantas respuestas permitan las necesarias innovaciones para un progresivo mejoramiento educativo. La incorporación de M.ª Rosario Piñeiro (Catedrática de Geografía de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de Oviedo), como asesora cualificada en cuestiones del «entorno» es especialmente importante, en cuanto que todas las programaciones parten de núcleos correspondientes al área de experiencia social y natural, vinculados al entorno de cada situación escolar concreta.

actividades de «experiencia» y «exploratorias» un valor preferente en la programación de la marcha escolar, al ser, en sí mismas, una forma esencial de «toma de conciencia» que debiera caracterizar la educación de los primeros años escolares.

Es, asimismo, en este modelo psicopedagógico, donde la profesora se convierte en el interlocutor privilegiado de ese «diálogo educacional»; ella, es quien ha de poner en funcionamiento, en el aquí y ahora escolar, una programación de actividades unitaria y precisa, y, conocer el alcance de sus planteamientos en relación con la situación y actitud de cada niño, para poder llevarlos a término de forma eficaz y gratificante. Es a la profesora a quien corresponde seleccionar aquellos núcleos temáticos que sean más vivos, próximos y efectivos en orden a los objetivos establecidos y, que, permitan, a la vez, una globalización que de respuesta y sentido a las exigencias marcadas en los «Niveles básicos de referencia». Ella, ha de establecer las necesarias estrategias, para que el dominio de los objetivos comunes deje camino abierto a los opcionales y libres que han de cubrir ese espacio propio y diferenciador de cada sujeto; ella dará el mejor cauce a las «experiencias» seleccionadas (investigar con agua, visitar la estación de autobuses, una casa en construcción, la tienda de flores,...) para que estén cuidadosamente decantadas en su significado y alcance, como motivación, recurso o medio de habituación y aprendizaje. Estamos de acuerdo con Adolfo Maillo en que la escuela se forja en los primeros cursos y, por ello, las disposiciones que regulan la organización escolar, deberían facilitar «que los profesores mejor dotados (en habilidad, paciencia, sentido de oportunidad, etc.) sirvieran en los dos primeros cursos del primer ciclo en que se divide la Educación General Básica» (9). Un profesorado así, estaría en condiciones de asegurar en los niños el sentido de «confiabilidad básica», autonomía, iniciativa y realización, actitudes que se forjan en las primeras edades; es decir, de dar al niño la oportunidad de un desarrollo continuado en la forja de su personalidad.

### **3.2. Articulación de los «núcleos de experiencia y aprendizaje» en la programación escolar**

El hecho de haber partido, en nuestros trabajos de programación de la actividad escolar, del área de experiencia social y natural (como «núcleos de experiencia y aprendizaje») ha sido, justamente, por tomar como «centro de interés» aspectos del entorno, tanto por su gran fuerza interdisciplinar, como por el alto interés que despierta en los niños «conocer» desde lo vivido y experimentado en su entorno. El modelo de «diálogo educacional» cobra, en este hacer interdisciplinar, un alto significado, al ser el entorno un alertador privilegiado de la inteligencia y afectividad del niño (Dewey), en una reciprocidad de mensajes entre el niño, los seres y objetos (Piaget) y de ayudarle, a la vez, a establecer relaciones humanas más allá de la escuela y de la familia.

Al mayor abanico de posibilidades interdisciplinares que ofrecen los bloques referidos a experiencias del área social y natural, hay que añadir el hecho de que el niño se siente más seguro y aborda con mayor confianza la realidad exterior desde lo «vivido» y «lo próximo» (como un todo en el que cada parte cobra sentido en relación con las demás). Puede el niño, así, tomar conciencia de «sí mismo» y de sus posibilidades de experiencia y acción sobre el entorno, captando, al tiempo, las respuestas que éste le ofrece.

La elección de tales núcleos de ocasión a una mejor respuesta a las exigencias del curriculum al favorecer, no sólo una mejor interrelación entre

---

(9) MAILLO, A.: «Pequeñeces didácticas», en *Escuela Española*. Seminario del 25-9-1980.

áreas y conocimientos, sino también en cuanto se ha señalado respecto a horas de dedicación y extensión de cada temática; porque permite, en fin, una mayor fluidez, naturalidad y referencia lógica de conocimientos.

Con la denominación de «núcleos de experiencia y aprendizaje», expresamos el conjunto de actividades, realizaciones, actitudes y dominios que se proponen en cada situación escolar de forma que, el número y organización de los mismos, a lo largo de la programación normalizada del curso escolar, permita alcanzar el techo de los «Niveles básicos de referencia» de la forma más viva, investigadora y creativa posible; estímulo, en cualquier caso, para nuevas realizaciones.

La expresión «núcleo de experiencia y aprendizaje» se nos muestra especialmente significativa tomando la definición del Diccionario de la Lengua: «elemento primordial al cual se le van agregando otros para formar un todo»; es decir, elemento, tema, cuestión, alrededor del cual confluyen objetivos, experiencias y aprendizajes de todos los ámbitos del «currículum» formando un todo; se trata de una generalización («globalización»), suficientemente diferenciada en sus partes, con el propósito de atender las exigencias y circunstancias de los distintos bloques temáticos.

### **3.3. Prioridad de los objetivos y actividades de carácter formativo**

Estimamos que los objetivos y actividades que se ordenan a la formación de aptitudes y hábitos de pensamiento (observar, analizar, comparar, distinguir, interiorizar, expresar,...), así como los referidos al terreno afectivo, siempre en relación con aquellos, han de considerarse como prioritarios. Si bien, respecto a estos últimos se plantea una evidente problemática puesta de manifiesto por los investigadores de objetivos; tanto por la dificultad que conlleva su evaluación, como por el amplio arco de su alcance. Si al decir de Bloom, el terreno afectivo «engloba los objetivos que describen las modificaciones de los intereses, de las actitudes y de los valores, así como los progresos en el juicio y la capacidad de adaptación (10), es obvio que su evaluación, a corto plazo, haya de resultar difícil e insuficiente, lo que no debe desalentar, ya que los objetivos más importantes se consiguen muy gradualmente. Pese a tales dificultades estamos poniendo, en las experiencias aludidas, un alto interés en este desafío, conscientes de que constituyen la meta más importante de la educación. Así, experiencias, actividades y aprendizajes, al tiempo que se ordenan a los objetivos cognoscitivos, son valorados en cuanto pueden producir una clara y positiva resonancia en el ámbito afectivo. La existencia de una unidad fundamental entre los comportamientos afectivos e intelectuales, nos indica que resultaría artificial, en la mayoría de los casos, establecer límites entre unos y otros objetivos; la calidad de la educación hace permanente referencia, tanto al nivel de los conocimientos alcanzados, como al progreso de aptitudes y comportamientos de la vida afectiva y social.

Los cuatro bloques temáticos, incluidos en la regulación oficial de las enseñanzas de Educación Preescolar y de Ciclo Inicial de E.G.B., referidos al comportamiento social y afectivo, están siempre presentes (en sus distintos apartados) en las áreas en que se regulan las enseñanzas de Párvulos y de Ciclo Inicial. En una consideración globalizada de la educación, son idóneos todos los caminos que se orienten a su mejor consecución, si bien se haga una referencia especial, para su mejor comprensión didáctica, en el espacio destinado a este tipo de comportamientos.

---

(10) Citado por VIVIANE GILBERT DE LANDSHEERE, en *Objetivos de la Educación*. Barcelona, Oikos-tau, 1976, pág. 139.

Hemos venido observando que es más fácil regular la evaluación de los objetivos afectivos en aquellas escuelas en las que los niños permanecen varios cursos con la misma profesora (mixtas de 1.<sup>a</sup> Etapa; de Párvulos y Ciclo Inicial), por cuanto puede hacer un seguimiento más continuado de los niños con el propósito de comprobar los hitos de consecución en el ámbito afectivo. Por otro lado, la convivencia de niños de distintas edades, siempre en grupos suficientemente reducidos, da ocasión a actitudes de apoyo y de estímulo, así como a formas de convivencia más peculiares en este sentido.

#### **4. LA PROGRAMACION DE LA ACTIVIDAD ESCOLAR EN LA PRACTICA. REFERENCIA A UNA MUESTRA DE «NUCLEOS DE EXPERIENCIA Y APRENDIZAJE»**

Hemos intentado hacer vivas y operantes las anteriores consideraciones para que los trabajos llevados a término permitieran mejorar, de algún modo, la calidad de la enseñanza; es decir, permitieran ayudar a los niños en la construcción progresiva de su inteligencia y voluntad; a ser ellos mismos y a crecer hacia lo que serán más tarde, con el nivel de autonomía, seguridad personal y confianza que el progresivo conocimiento y aprendizaje deberá otorgarles como recurso esencial hacia la plenitud humana. Hemos preferido ser modestos en los planteamientos y sencillos en las conclusiones para evitar el riesgo de establecer principios o técnicas que, lejos de implicarse en la vida misma de la escuela, resulten tangenciales o paralelas al quehacer escolar. Hemos querido que investigación y práctica educativa fueran una misma cosa; de este modo en el desarrollo de cada «núcleo», se ha tomado conciencia de ideas y criterios fundamentales los cuales, en cada atmósfera escolar, tomaron dimensión y sentido en vistas a un continuado perfeccionamiento educativo.

En los «núcleos» establecidos, se han polarizado objetivos, experiencias y aprendizajes («el agua», «los vestidos», «el otoño», «la casa», «la calle»,...). En el caso de «el agua», este núcleo fue desarrollado durante tres semanas en el *Colegio Nacional «Selgas» de Cudillero*, de forma paralela (no exenta de actividades conjuntas) entre niños de uno y otro nivel educativo (Párvulos, 1.º y 2.º curso de E.G.B.). De acuerdo con la programación conjunta llevada a efecto por el profesorado, algunos objetivos se plantearon en común para todos los niños y se escalonaron en consideración a la edad madurativa y exigencias de nivel; otros se establecieron de forma independiente. Más o menos, fue ésta la pauta seguida en los Centros donde la coordinación de niveles fue una propuesta acordada como base de trabajo. Los objetivos marcados en la temática referida a experiencia social y natural: «el agua», «dónde hay agua», «ciclos del agua», «cambios de estado del agua», «su utilidad», «el agua como elemento fundamental de vida y energía», han sido fácilmente asequibles a los niños, según situación y nivel, siempre a través de múltiples y variadas experiencias y actividades: meter agua en la nevera para convertirla en hielo; hacer hervir agua y tomar conciencia de cómo se produce el vapor (Fotografía 1); observar la reacción de una planta sedienta al regarla (Fotografías 2 y 3); acercarse al mar, escuchar su sonido, probar el agua,... Y, al mismo tiempo, el contexto del núcleo permitió un gran abanico de resultados en los demás ámbitos en perfecta coordinación con el mismo. De modo que la programación general del curso, en lo que a párvulos se refiere, quedó completada con los siguientes «núcleos de experiencia y aprendizaje», además del aludido: «venimos a la escuela», «procedemos de la familia», «vivimos en la casa», «el pueblo y la calle», «conozco mi cuerpo», «el otoño», «la tierra», «las plantas», «el invierno», «observo y compruebo los cambios meteorológicos», «conozco animales y aprendo a cuidarlos», «la primavera», «descubrimos la energía del aire, del sol y del agua», «trabajo y conozco el trabajo de los otros», «aprendemos a viajar y hacemos excursiones».



FOTOGRAFIA N.° 1



FOTOGRAFIA N.° 2



FOTOGRAFIA N.° 3

El núcleo «la calle», dio lugar a una serie de actividades altamente interesantes y vivas para los niños (desarrollado este núcleo en el *Colegio Nacional «Baudillo Arce» de Oviedo*, con niños de Párvulos y de Ciclo Inicial y en 2.º curso del Colegio Nacional «San Lázaro» de Oviedo). Este núcleo, comprendido en los bloques temáticos de experiencia social y natural (O.M. 17 de enero de 1981), se desarrolló a partir de ideas ya conocidas y experimentadas por los niños «la casa donde vivimos», «la clase», «el colegio» y, siempre a partir del entorno inmediato verificable, en cada circunstancia, tanto desde el punto de vista físico como social. En el Colegio de San Lázaro las niñas tomaron conciencia del barrio de San Lázaro (donde está enclavado el centro y sus respectivas viviendas) como conjunto organizado y vivo de calles y servicios; elementos que caracterizan una calle (después de haberla recorrido y tomado nota de lo que en la misma es esencial o accesorio). Actividades y experiencias se ordenaron a objetivos de distintas áreas al tener estas vivencias un alto poder de transferencia. Visitas a lugares, edificios y centros fundamentales del entorno, tales como «El Campillín» (parque de recreo); estación de autobuses «El Carbonero», Polideportivo, etc. Con un plan previamente establecido: órdenes a cumplir; reseña de aspectos e ideas fundamentales referidas a cada visita; diálogo y puesta en común posterior; composición; búsqueda de noticias, etc. enriquecieron muy sustancialmente aspectos referidos al Lenguaje. Problemas vivos, cuestiones, organización de elementos, toma de medidas, en base a lo experimentado, dieron ocasión a un amplio desarrollo en el área de las Matemáticas: estructurar en el suelo la calle, el barrio, atendiendo a exigencias espaciales, edificios realizados por las propias niñas en una representación lo más ceñida posible a la realidad, en cuanto a altura, forma, etc. (se hicieron recubriendo envases de medicamentos con plastilina) (Fotografía 4). Actividades de escucha: la sirena, los distintos claxón de



FOTOGRAFIA N.º 4

coches y autobuses, la marcha de los coches; interpretación de la canción sobre la calle inventada en la clase buscando ritmos e identificándose con los mismos; dibujos y representaciones de toda índole referidas al tema, sirvieron de cauce para logros de interés en educación psicomotriz, plástica y dinámica. Los gráficos números 1, 2 y 3 realizados por las niñas, son difíciles de encasillar en una determinada área por su fuerza interdisciplinar; sin embargo muestran cómo pueden ser comprendidos atendiendo en cada circunstancias a unos u otros objetivos.

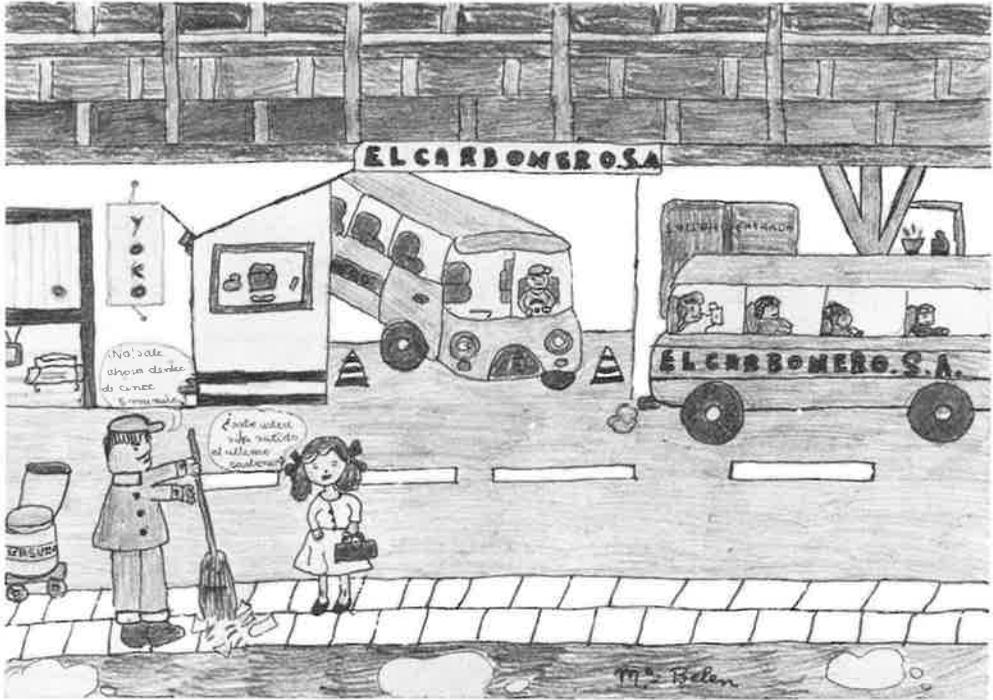


GRAFICO N.º 1

# C. SOCIALES

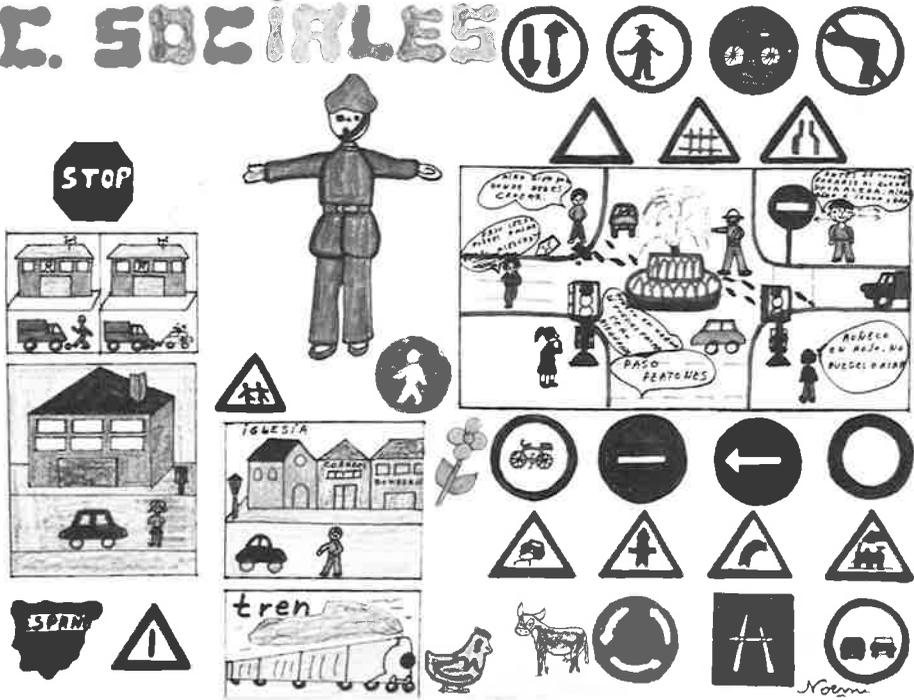


GRAFICO N.º 2

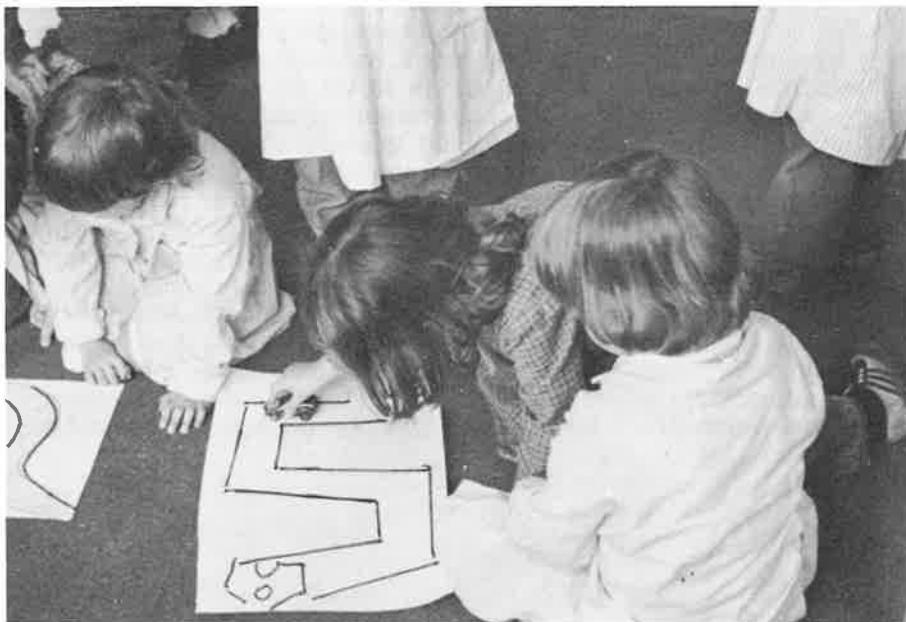
# MATEMATICAS



GRAFICO N.º 3

En el *Colegio Nacional «Baudillo Arce»*, en el que la programación de actividades fue formulada conjuntamente por las tres profesoras integradas en el equipo de trabajo (Párvulos, 1.º y 2.º curso) dio ocasión de estimar reiteradamente el horizonte de posibilidades que ofrecen las distintas edades (5, 6 y 7 años) en cada actividad, experiencia o aprendizaje; escalonar los niveles de acceso a los distintos objetivos desde la aptitud y actitud real de los niños, ha permitido una evaluación y auto-evaluación más racional y constructiva. Como era «*la calle*» el tema que dio ocasión al «núcleo de experiencias y aprendizaje», en las distintas salidas y visitas de los niños, más allá del Colegio, pudo observarse el grado de adquisición y respuesta, por cada grupo de niños según edad, a unas mismas experiencias y pautas recibidas; así los párvulos, tomaron conciencia únicamente de lo más cercano, concreto, en la mayor parte de las ocasiones, referido no lo esencial sino a lo más llamativo y próximo de la calle; los de primer curso se fijaron en el tráfico de las dos calles recorridas, en que no había mucha gente en las aceras,... Los de segundo curso se interesaron de lo que había más allá de la calle: el campo de fútbol, los altos edificios de viviendas, y más lejos, la torre de la catedral; fue muy interesante la posterior puesta en común y los trabajos a que dio ocasión; con niños de las tres edades primero y después con párvulos, 1.º y 2.º independientemente, a efectos de profundizar en la toma de conciencia y en las adquisiciones a que la misma habría de dar lugar según nivel y edad.

El recorrido realizado por los niños, en la salida del Colegio por dos calles inmediatas y plaza, fue representado más tarde en cartulinas sobre el suelo, con circuitos de calles por las que habían de conducir un auto cuidando de no levantarlo y seguir los recorridos sin salirse de las delimitaciones de las calzadas. Fue una actividad que en los párvulos, no sólo dió oportunidad a tareas importantes de desarrollo psicomotriz, evaluación del espacio, autoevaluación y control, sino también de reafirmar o corregir imágenes interiorizadas respecto a los recorridos protagonizados por los niños fuera del colegio, en una representación mental entre el hacer lúdico y el trabajo riguroso (Véase fotografías 5 y 6).



FOTOGRAFIA N.º 5



FOTOGRAFIA N.º 6

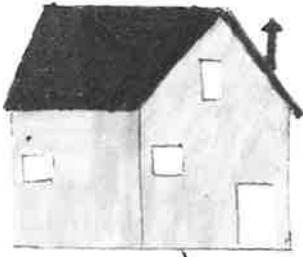
En el *Colegio Nacional de Vegadeo* fue programado y llevado a término el «núcleo» referido al tema de «*la casa*» (albañiles y carpinteros), aprovechando como fuente de motivación la construcción de un edificio de cinco pisos contiguo al Colegio. Así, pudieron observar los niños: materiales, máquinas y personas que intervienen de forma directa en la construcción e, inclusive, traer y examinar en la clase algunos materiales (ladrillos, cemento, cal,...). Este «núcleo» preparado en común para Párvulos (5 años) y 1.º curso de Ciclo Inicial, no presentó dificultad alguna, tanto por la cooperación permanente entre el profesorado, como por la continuidad de la marcha escolar entre uno y otro nivel. En las realizaciones en común, entre niños de párvulos y de primer curso, visitas, actividades y experiencias, intercambio de trabajos, audición de cuentos, sesiones de guiñol,... según nivel cronológico y madurativo, se trató siempre de descubrir lo desconocido o afianzar lo ya conocido pero, a lo largo de las tres semanas en que se desarrolló ese «núcleo» los niños alcanzaron, salvo excepciones, los objetivos propuestos y, lo que es más importante, se mostraron en todo momento inquisitivos, interesados, satisfechos y abiertos a su entorno físico y humano, formulando preguntas y tomando en cuenta las respuestas recibidas a través de variadas vivencias y medios. Damos una mínima muestra de propuestas y realizaciones de actividades llevadas a término (Gráficos 4, 5, 6 y 7) en las que el gran sentido interdisciplinar del núcleo se hace patente (conocimientos sociales y de la naturaleza, desarrollo psicomotor, desarrollo del pensamiento, comprensión e interpretación de textos, estructuración del espacio, creatividad,...).

# Pre-lectura

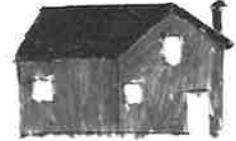
caballo	cocina	capa	causa
causa	causa	conejo	cabeza
carro	causa	causa	copa
causa	coche	cama	causa
cometa	camión	causa	causa

Pinta de color naranja los rectángulos de la palabra causa.

De verde los que empiecen por co  
Los demás del color que quieras.



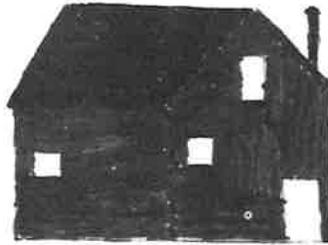
grande



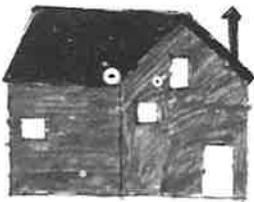
pequeña



pequeña



grande



mediana



mediana

Escribe en rojo donde  
viven estos animales:

Los pájaros en el ---- nido  
Las hormigas en el --- hormiguero  
Los conejos en la ---- madriguera  
Los cerdos en la ---- pocilga  
Las vacas en el -- establo  
Las palomas en el -- palomar  
Los caballos en la... - cuadra  
Las abejas en la ---- colmena



Digna Amor Garcia

GRAFICO N.º 6

### Cosas importantes del pueblo



- La casa de Dios es la Iglesia



- La casa de las autoridades es el Ayuntamiento



- La casa de los niños es la Escuela

Fernando Gomez

GRAFICO N.º 7

En la *Escuela Mixta de primera Etapa de Villaviciosa*, se desarrolló el «núcleo» de «el otoño». En este Centro escolar hay 17 niños matriculados de 5, 7, 8 y 10 años y este trabajo ha permitido alcanzar el techo establecido en los «niveles básicos de referencia» (O.M. 17 de enero de 1981) en lo que se refiere a los niños de 5 y 7 años; pero, al mismo tiempo, se plantearon otros objetivos para los alumnos de 8 y 10 años (integrados en el Ciclo Medio). Como quiera que las experiencias propuestas estuvieron, en todos los casos, implicadas en el medio natural y humano que presta el entorno, dieron ocasión a los niños a una interrelación permanente entre sí mismos y el medio y, del medio con cada uno y con el grupo, sin que surgieran dificultades especiales por falta de homogeneidad de edad y curso; las realizaciones de los mayores fueron, en cada circunstancia, un estímulo para los más pequeños y a ellos les dio oportunidad de responsabilizarse, repasar, contrastar y explicar con interesantes diálogos, lo ya conocido por cada uno y pudieron proponer trabajos a los pequeños, cometido muy enriquecedor para unos y otros (trabajo de «la oruguita» –Gráfico 8–). En las cinco semanas en que se desarrollaron todo tipo de actividades y aprendizajes, la muestra de trabajos ofrece un progresivo escalonamiento de resultados en consideración a la edad y nivel de los niños; desde las experiencias y realizaciones de los más pequeños, «poner etiquetas a las hojas de nuestros árboles» (Fotografía 7) o seriarlas (Fotografía 8); o, en los trabajos de carácter interdisciplinar de los mismos niños (noviembre –Gráfico 9–), pasando por los conseguidos por los niños de 3.º curso («otoño trágico en Ortuella e Italia» –Gráfico 10–) para llegar a los realizados por los alumnos de 5.º curso con la intervención de los niños de 3.º y 2.º («los animales también opinan sobre el otoño» –Gráfico 11–) o la fabricación de una tarta de nuez con la intervención «auxiliar» de los más pequeños (Gráfico 12).

La ordenación de objetivos en el terreno afectivo y social, en una convivencia más íntima (17 niños y la profesora) y más amplia (al abarcar a niños de edades entre 5 y 10 años) abierta más allá de los muros de la escuela (interven-



FOTOGRAFIA N.º 7



FOTOGRAFIA N.º 8

ción de los padres y vecinos, visitas, actividades en el campo,...) dio lugar a más ricas y variadas actitudes de comprensión y ayuda en un deseo común de hacer bien las cosas aportando cada niño y cada curso lo más valioso y lo mejor extendiendo ese deseo hacia los que tuvieron un otoño tan trágico y distinto. (Véase gráfico 10).

En la *Escuela de Párvulos de «San Juan de Tamón»* (Carreño) con una periodicidad de 30 días, se llevó a término el «núcleo de experiencias y aprendizaje» *«los vestidos»*. Destrezas, hábitos y aprendizajes a que dio lugar el desarrollo de este núcleo encontró, en todo momento, una fuerte motivación en los niños, al haber partido para su realización del juego representativo de vestir y desvestir muñecas y marionetas, en consideración al tiempo que hacía (frío, calor, lluvia,...), al lugar dónde iban a ir (a la nieve, al Colegio,...). Transferir a la realidad situaciones vividas en el juego (en relación a su propia ropa y al modo de ponérsela) tuvo para todos los niños (de 4 y 5 años) un gran interés. Conocer las ropas usadas en los distintos trabajos; según temperaturas y países; lo que nos ponemos para ir a acostarnos y durante el día, etc. condujo a una serie de adquisiciones en el campo del Lenguaje, a partir de las propias experiencias amplias y significativas (conocer e identificar palabras en relación con las prendas: abrigo, gorro, impermeable, botas,...; ropa de deporte; vocabulario referido a acciones ejecutadas por los niños: vestirse, abrocharse, calzarse,...; cumplir encargos de distinto alcance, respecto al uso de los vestidos, etc.). Así como ejercicios de adiestramiento de los músculos finos de la mano y de dominio psicomotor (sacar hilos o flecos en un trocito de tela, pespuntear, recortar, etc.) de pre-escritura (hacer grecas, seguir laberintos, identificar formas, situar arriba-abajo-en medio, a derecha e izquierda, etc.). Los tres murales: «por la calle abajito...», «a mi burro a mi burro...», «tengo una muñeca vestida de azul...» fueron a la vez que una motivación y recurso del «núcleo», ocasión de ejercicios de psicomotricidad y ritmo, memorización de pequeños textos, toma de conciencia de nociones referidas a la lateralidad, profundidad y anterioridad (véase



— La oruguita ya está relamiéndose; pero, ¿cómo llegará a la manzana? ¿quieres ayudarla?

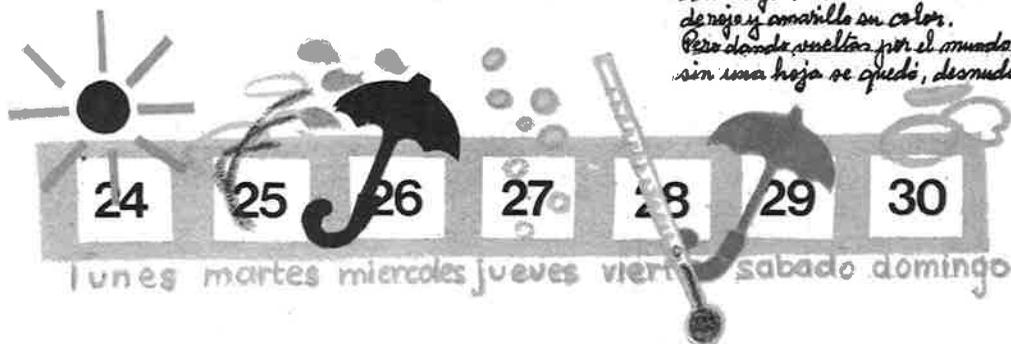
(Propuesto por los niños de 5º curso a sus compañeros de preescolar)

*José Manuel*

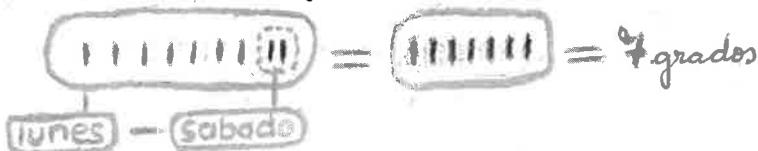
# Noviembre

## Recitación

¿El verano se rompió el vestido?  
 ¡Qué va!; es el otoño que ha venido.  
 Ha llegado bien cubierto de sol;  
 de rojo y amarillo su color.  
 Pero donde vueltea por el mundo,  
 sin una hoja se quedó, desnudo



Halla la diferencia de temperatura entre el lunes y el sábado



Pon a cada nube el número que le corresponde:



Identifica meteoros por el sonido que producen al chocar con los cristales

martes: viento  
 miércoles: lluvia  
 jueves: granizo



Anota las figuras geométricas que ves en este impermeable. (Por medio de etiquetas)

Experiencias. — Apreciamos las diferentes temperaturas señaladas por un termómetro clínico al ponerlo en contacto con el calor. Y con ocasión del granizo caído el jueves de esta semana pasada, hemos introducido cubitos de agua en un congelador para comprobar cómo la baja temperatura de éste llegaba a convertir el agua en hielo

(preescolar)



Ahora todo es desesperación y silencio. La explosión de Ortuella fue demasiado horrible y dolorosa para que nadie se atreva a recordarla en voz alta. Sólo el silencio, las lágrimas y el dolor reflejado en los rostros de quienes sobrevivieron a la muerte del propano indican que ese 23 de octubre de 1980 no podrá ser olvidado jamás.

Pupitres, sillas, pizarras, escombros... Estos son los dramáticos restos de un colegio. Unos minutos antes, los muros estaban de pie y, dentro, los niños vivían todavía.

# Otóno trágico en Ortuella e Italia

¿Qué se te ocurre hacer para ayudarles?

## Para Ortuella,

ITALIA

podrá hacer porque casi todos los niños han muerto entre los escombros de escuela. Pero yo iría de buena gana a visitar a los que salvaron la vida. Con mis compañeros y me gustaría charlar con ellos, llevar los juguetes, libros de cuentos, caramelos y todo cuanto sea necesario para levantar una nueva escuela. También visitaría a los padres que perdieron a sus hijos. No sé cómo pero trataría de animarles.

## ENTRE LA RUINA Y EL DOLOR



Juan Pablo II acompañó en esos tristes momentos a gentes destrozadas por el dolor, el frío y la miseria.

## Para los afectados de Italia,

Les prestaría toda clase de ayuda, empaquetando y enviando medicinas, ropas de abrigo, estufas y casas prefabricadas que me parezca es lo que más necesitan. También me apetecería ir allá para colaborar con la Cruz Roja en cuantas tareas hubiera que hacer: excavar, escombrar, trasladar y cuidar heridos, enterrar a los muertos, levantar los ánimos de todos. En fin, que todo me parece poco para los de Ortuella e Italia.

Maria Esther

3<sup>er</sup> curso

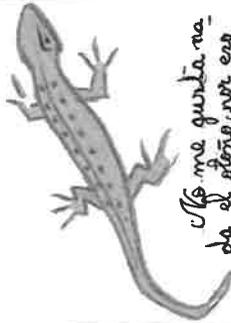
El Ministerio de Sanidad anunció que siguen faltando medicinas y desinfectantes dentro de un ambiente climático que empeora por momentos con la llegada de las lluvias y el frío. Más de 200.000 personas que quedaron sin hogar están ya siendo trasladadas a refugios más sólidos que las tiendas de campaña instaladas en la primera fase de la operación de socorro. Casas rodantes y vagones de ferrocarril sirven como refugio provisional a familias enteras sin hogar. El número total de muertos sigue sin precisarse a nivel oficial, pero las apreciaciones extraoficiales hablan de más de 5.000.

# Ellos también opinan... sobre el otoño



¿Cómo va a gustarme el otoño si me obliga a desquitarse con el mapa...

César 5º curso



¿No me gusta nada el otoño, por eso como a precondar que has ya que lleguen otros tiempos mejores

Maria 2º curso



¿Banderito, ¿te gusta el otoño?

Muchísimo, porque es cuando más me gusta

Isabella 3º curso



El otoño con sus brías tiene la culpa de que yo me vaya a lugares más calidos, como va a gustarme?

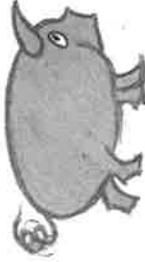
Raquel 2º curso



¿A mí también me voy a dar!

Yo estoy encantado con el otoño. Suavemente. Todas las mañanas que quiero, tanto como me gusta

8º curso



Me encanta la de gada del otoño ya sois el mejor: por lo de la lluvia... me convulsiona en...

César 5º curso



¿No lo paso bomba en el otoño comiendo nueces

¿Uy, ya ves que me me dejaste mi una en el momento. Pero te lo pido otoño porque eres tan bonita y graciosa

Mª Jesús 5º curso

# Tarta



# de nueces

**Ingredientes.** — Cinco huevos, un tazón de azúcar, otro de leche (previamente hervida) y otro más de nueces molida.

**Modo de hacerla.** — Es sencillísimo. Se reviste a punto de caramelo un molde cilíndrico. Mientras enfría, batimos los huevos juntos y le añadimos el azúcar. Seguimos batiendo un rato más y se le va incorporando la leche poco a poco y por último, la almendra molida. Se vierte esta masa en el molde y se pone a hervir fuerte durante una hora. Una vez cocida, se saca del molde y se vuelca en una bandeja. Se puede adornar formando un rosetón con medias nueces en la superficie superior y salpicando los bordes con nueces molida.



— Los compañeros de los niveles inferiores nos han ayudado a partir y a moler las nueces. También a batir los huevos. Terminada la tarta, nos la repartimos entre todos. Estaba riquísima.

M<sup>o</sup> Jesús

5<sup>o</sup> curso

reproducción de murales –Gráficos 13, 14 y 15). En el dominio de las Matemáticas, la manipulación de los distintos elementos utilizados, permitió múltiples actividades de clasificación, seriación,... atendiendo a sus propiedades, uso, color, tamaño,... al reconocimiento de posiciones en las prendas (arriba-abajo,...) reconocimiento de formas (redondo, alargado, cerrado-abierto,... de formar conjuntos y establecer correspondencias término a término, etc.). El hecho de que

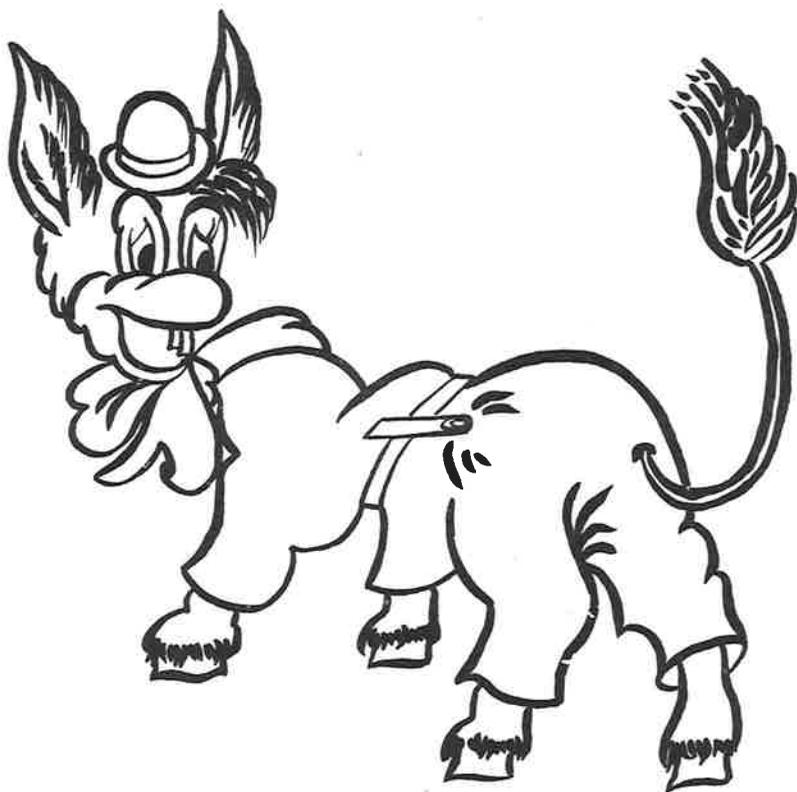


por la calle abajito  
van dos ratones

el uno lleva enaguas  
y el otro calzones.



GRAFICO N.º 13



*a mi burro , a mi burro...*

GRAFICO N.º 14

todos los niños tuvieran una mariquita con su equipo (realizados en la clase), aparte del gran estímulo lúdico que comporta, les llevó a una larga serie de actividades en todos los ámbitos del conocimiento: experiencia social y natural, psicomotriz, plástica, creativo-estética, de pre-escritura y pre-lectura, actitudes en orden a los valores, etc. (vestir muñecas según el tiempo que hace; recortar las mariquitas y sus vestidos y colorearlos, pegar elementos, adaptar los vestidos al diseño de las muñecas; guardar su propio equipo de ropas y respetar el de los compañeros; ayudarse unos a otros a prestarse las ropas y devolverlas al terminar cada actividad,...).

La rápida mención que hemos venido haciendo de algunos aspectos de la puesta en funcionamiento de la programación escolar, sólo intenta dar una cierta jugosidad a los aspectos teóricos antes considerados en los que, de alguna manera, buscamos el punto de partida en el quehacer escolar. Una sola programación completa sobrepasaría los límites de éste trabajo, por lo que los interesados en el tema deben rellenar los grandes espacios vacíos. En un trabajo posterior se publicarán muestras relativamente completas de las programaciones ahora aludidas; relativamente completas porque parte muy interesante de las actividades no podrá transcribirse por la naturaleza gráfica del documento y, además, prescindiendo del color, lo que resta posibilidades interpretativas.



tengo una muñeca vestida ....



GRAFICO N.º 16

A lo largo de nuestras experiencias de programación escolar vividas en las escuelas, hemos intentado, todo el equipo comprometido en la tarea (11), dar la mayor fecundidad a los estímulos intelectuales, afectivos y sociales que el entorno podía ofrecer al niño, algo que desde ningún lugar se realiza mejor que desde la escuela cuando ésta se inserta en la vida y prepara para la vida. La escuela potencia o limita esos estímulos, lo que significa ensanchar o cohibir las posibilidades de una educación igualitaria, abierta y creativa. Para que en el niño se cumpla el proyecto de humanidad impreso en su naturaleza, la «educación humanística» ha de ir reemplazando a la «burocrática» y eso es lo que todo el equipo de trabajo hemos intentado en la modesta parcela de nuestro quehacer educativo.

(11) En la realización práctica de las programaciones escolares han colaborado muy activamente, las profesoras: M.<sup>a</sup> del Carmen Infanzón Fernández; Rogelia Llana Suárez; M.<sup>a</sup> del Carmen Fernández Rodríguez; M.<sup>a</sup> Dolores Hernández Benito; Carmen Medina Rubio; Angéles Neira Fernández; María Noriega Alvarez; Isabel Oliveros Martínez; María Rosario Pérez Cuesta; Margarita Rodríguez Pérez, todas ellas integradas en el Equipo de trabajo a que hemos venido haciendo referencia.

---

# PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO LINGÜÍSTICO

---

MARIO DE MIGUEL DIAZ

Jefe de la División de Orientación  
del ICE

## 1. INTRODUCCION

Ultimamente los estudios sobre el lenguaje infantil han experimentado un incremento considerable. Basta citar los nombres de Vigosky, Luria, Bruner, Lenneberg, Bernstein,... para darse cuenta de las nuevas concepciones y tendencias de la lingüística y sus relaciones con el desarrollo intelectual, la comunicación humana y la socio-lingüística. Los nuevos conocimientos sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje ofrecen abundantes e interesantes puntos de reflexión para todas las personas preocupadas por las ciencias del hombre y, en especial, a los educadores.

Esta preocupación por el lenguaje es ciertamente comprensible, ya que entre las categorías del comportamiento social ninguna es más importante que la intercomunicación humana y aunque, en sentido estricto, esta comunicación puede presentarse en diversas formas y grados de complejidad (actitudes, gestos, sonidos...), de hecho son las palabras, como representaciones de ideas, el lenguaje específicamente humano. Precisamente esta característica es la que determina que la preocupación por la ontogénesis y evolución del lenguaje en el joven individuo humano sea una constante de las ciencias del hombre, y que la investigación constantemente sugiera estudios y experiencias en torno a las funciones que rodean el acto de hablar que como todos sabemos se mueve entre operaciones fisiológicas y lógicas, entre el grito animal y la expresión simbólica, entre el individuo y la sociedad (1).

Sin embargo la escuela sigue atada a procedimientos didácticos rutinarios. Los conocimientos científicos revierten poco sobre la práctica educativa, fundamentalmente porque apenas existen trabajos que pongan al alcance de los docentes orientaciones concretas para enriquecer su tarea diaria. Aunque todos sabemos que la innovación pedagógica no sólo es cuestión de información, sino que además requiere/exige la concurrencia de otra serie de factores —políticas de estímulos, dotaciones, etc.—, sin embargo es una condición básica para cualquier tipo de experimentación. De ahí que una de las tareas más urgentes a realizar para acercar la investigación y la práctica sea poner al alcance de los docentes estudios y experiencias que les orienten sobre estrategias y procedimientos exitosos de innovación.

En ocasiones el problema es distinto. Determinados estudios sectoriales o corrientes científicas se introducen en los textos didácticos y se utilizan de forma acrítica y con carácter dogmático —tal como ha sucedido últimamente con las terminologías lingüísticas— originando auténticas situaciones de confusión en el alumnado que ponen en «tela de juicio» la operatividad de la innovación.

Este tipo de reflexiones me han llevado a efectuar el presente *estudio introductorio* con el ánimo de informar a los docentes sobre algunas de las dimensiones prácticas que se deducen de los estudios actuales sobre el lenguaje... porque entiendo que todos debemos preocuparnos más por los procesos de la comunicación humana y planificar y revisar con más cuidado las estrategias educativas sobre las necesidades lingüísticas de nuestros alumnos.

---

(1) Cfr. CARMICHAEL, L.: El desarrollo primario de la capacidad del lenguaje en el individuo, en LENNEBERG y OTROS: *Nuevas direcciones en el estudio del lenguaje*. Madrid, Rev. de Occidente, 1974, pág. 19 y ss.

De manera concreta, con este trabajo, pretendo:

- a) Sensibilizar a los docentes sobre la necesidad de introducir programas sistemáticos en el aprendizaje lingüístico dirigidos tanto a acelerar la evolución como a paliar las deficiencias básicas en el desarrollo de las aptitudes verbales.
- b) Enumerar los principales tipos de programas aplicables a los primeros cursos de la enseñanza y las exigencias que en cada caso comportan.
- c) Informar sobre los principales criterios que deben tenerse en cuenta a la hora de su planificación y realización.

## 2. JUSTIFICACION DE LOS PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO

Tanto los estudios científicos —especialmente los de sociología educativa— como la experiencia diaria de los docentes nos informan de una realidad objetiva: *el lenguaje es la pieza clave en el proceso educativo de un sujeto*. Precisamente por ello, en la raíz de todo proceso de fracaso escolar encontramos, casi siempre, un problema de lenguaje: pobreza y uso incorrecto del vocabulario, falta de organización de las ideas, inseguridad en la lectura, dificultades en el uso lógico de la lengua, etc. Hasta tal punto existe relación entre rendimiento y lengua que —salvo en los casos de problemas actitudinales— «recuperar» a un niño es rehabilitar su lenguaje.

La razón de dicha relación es obvia: *la mayor parte del aprendizaje humano implica procesos verbales*. Consecuentemente con esta afirmación fácilmente se deduce el papel que juegan las aptitudes verbales en la formación global de la persona y como todo proceso de enriquecimiento/perfeccionamiento debe comenzar atendiendo a su desarrollo, ya que dichas aptitudes intervienen y condicionan todo proceso educativo tanto si se trata de actividades relacionadas con el área lingüística como de otras materias curriculares.

Dada esta estrecha relación entre rendimiento y lenguaje, últimamente se viene potenciando la necesidad de actuar deliberadamente sobre el desarrollo lingüístico de los sujetos a través de *programas específicos de entrenamiento* con el fin de velar/cuidar su desarrollo, contrarrestar los condicionantes negativos impuestos por el medio y acelerar su evolución cuando existen signos claros de retraso. Estos programas son estrategias didácticas que facilitan a los sujetos estímulos apropiados para que adquieran un desarrollo lingüístico correcto, paliando así los efectos de la privación cultural y la pobreza lingüística, características de los medios ambientales desfavorecidos. Todos ellos se apoyan en una hipótesis suficientemente probada según la cual *el desarrollo intelectual es influenciado por medidas de aprendizaje sistemático*. Del mismo modo que sucede en otras áreas, las experiencias demuestran que cuando se somete a un grupo de sujetos a su entrenamiento lingüístico no sólo mejoran sus aptitudes verbales sino también su capacidad intelectual general, y que este «crecimiento» es más estable que otros originados a partir de estimulaciones no verbales o no sistemáticas.

Aunque algunos autores, especialmente la escuela de Ginebra, insisten en señalar que el aprendizaje espontáneo —suscitado por los estímulos que el sujeto recibe de su entorno— constituye una condición necesaria para el desarrollo intelectual, otros consideran que sólo el aprendizaje dirigido puede suplir el carácter fragmentario del anterior y corregir las insuficiencias entendiendo como «la única buena enseñanza aquella que se adelanta al desarrollo» (2). En este sentido los programas de entrenamiento ofrecen al niño un camino más econó-

---

(2) VYGOTSKY, L. S.: Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar en *Psicología y Pedagogía*. Madrid, Akal, 1973, pág. 36.

mico y menos aleatorio, siempre y cuando dicho entrenamiento se realice sobre una base amplia y diversificada que enganche con las adquisiciones anteriores y en la que intervengan varias funciones mentales. De hecho, la eficacia de un programa de aprendizaje a través de entrenamientos sistemáticos parece residir no tanto en su concepción teórica como en la variedad y riqueza de los estímulos presentados y en la organización y estructuración de los ejercicios y actividades propuestas (3).

En la práctica, a medida que se ha tomado conciencia de los efectos que produce una estimulación precoz adecuada sobre el desarrollo de niños deficientes y desfavorecidos, se valora la posibilidad de su aplicación en sujetos normales, aumentando así la necesidad de organizar estrategias de entrenamiento intelectual orientadas a potenciar y mejorar sus capacidades, especialmente en el período preescolar y primeros cursos de la enseñanza obligatoria. Aunque hasta la fecha no abundan estos programas y en algunos casos sus éxitos son relativos –tal como ponen de relieve los informes críticos sobre estrategias compensatorias– entendemos que todo entrenamiento adecuado del potencial intelectual de un sujeto influye positivamente en el desarrollo de sus habilidades y en su adaptación a las exigencias de la institución escolar.

### 3. PRINCIPALES ESTRATEGIAS EN EL AREA DEL LENGUAJE

Una vez justificada su utilidad, fácilmente se deduce la conveniencia de introducir programas de entrenamiento sistemático en el área de la lengua. Como dice Wiseman «la experiencia demuestra que la apreciación y el dominio de la estructura del lenguaje no se puede dejar en modo alguno al azar, bajo el estímulo de los métodos activos y del juego libre. Lo que se necesita es un ataque planificado y graduado, empleando un programa de lenguaje ideado especialmente para hacer frente a las deficiencias conocidas del niño retrasado (4).

Por eso, independientemente de las teorías que se sostengan sobre la génesis del lenguaje, lo cierto es que existe una realidad objetiva, que Vigotsky llama «apropiación del lenguaje» a partir del medio, que podemos resumir en estos términos: *el niño tropieza con las palabras que le rodean y se las apropia*. Aunque esta apropiación tiene carácter selectivo y el sujeto sólo fija su atención en un grupo determinado de vocablos entre la enorme cantidad de palabras que encuentra, en la práctica ningún desarrollo verbal escapa a las redes y condicionamientos impuestos por el «modelo» lingüístico del medio.

Ahora bien, el sujeto selecciona las palabras a partir de criterios y factores que sólo entendemos parcialmente, y las utiliza en contextos y con significados que igualmente la mayor parte de las veces escapan a nuestra comprensión. De ahí que constituya un verdadero reto el tratar de entender lo que quiere decir un sujeto basándose en lo que ha dicho, porque como todos sabemos, el aprendizaje lingüístico del niño surge motivado, fundamentalmente, por la necesidad de expresar sus propias ideas, emociones y acciones, aunque su desarrollo exige dominar algunas reglas, significados, flexiones, etc. que acomoden sus producciones en los patrones del lenguaje que le rodea (5).

De ahí que todo estudio del lenguaje infantil pueda entenderse y orientarse en una doble perspectiva, bien como análisis de la capacidad para comunicar a

---

(3) Cfr. WIRTH, A.: Los efectos de un entrenamiento sistemático sobre el desarrollo intelectual en *Rev. Infancia y Aprendizaje*, n.º 4, Madrid, 1978, págs. 12 y ss.

(4) WISEMAN, S.: El handicap ambiental y el profesor, en *Wal-Varma Avances en Psicología de la Educación*, Madrid, Morata, 1975, pág. 70.

(5) DALE, F.: *Desarrollo del lenguaje. Un enfoque psicolingüístico*. México, Trillas, 1980, pág. 30.

través de la palabra con todos los procesos que esto comporta –aptitudes psicolingüísticas–, bien como un dominio de las estructuras y códigos que rigen el habla de un grupo concreto. Esto explica por qué los programas de entrenamiento tienden a centrarse en aspectos concretos como la influencia de los procesos de intercambio verbal, la estimulación del desarrollo de las capacidades psicolingüísticas y la adquisición de los patrones normativos de la lengua.

### 3.1. Introducción de modelos

Todos sabemos que el niño va adquiriendo su lenguaje a partir de la interacción con el adulto. La calidad y variedad de las experiencias lingüísticas del medio donde se desenvuelve un sujeto serán definitivas para la adquisición y desarrollo de sus aptitudes verbales. Esta influencia del medio será tanto más definitiva en la medida que sea más intensa, más rica y más apropiada, es decir, en la medida que se ajuste en cantidad, exigencias y estimulación a las necesidades reales del niño en cada etapa de desarrollo. Pero nada de esto es posible si el adulto no desempeña correctamente su papel de «modelo de habla» desde todas las perspectivas lingüísticas (fonológica, semántica, sintáctica, pragmática, etc.).

Sin embargo, en la vida real, la mayoría de las veces la relación lingüística de la comunicación familiar madre-hijo se limita a la regulación de la conducta y establecimiento de roles y no alcanza la «significación cognitiva» necesaria para que el sujeto adquiera a través de esta interacción los usos lógicos del lenguaje. Igualmente en el marco escolar se constata, cada vez más, cierta restricción de la comunicación oral profesor-alumno en favor de la relación alumno-alumno, hecho que a pesar de su importancia desde el punto de vista metodológico, resta posibilidades a la acción modular del docente.

Ante estos hechos, algunas estrategias se orientan a la introducción de modelos de lengua en los ámbitos familiar y escolar con el fin de que el sujeto se vea envuelto en una atmósfera –bombardeo verbal– más estimulante y adquiera pautas lingüísticas más rápidamente y más correctamente porque se supone que «hay alguna correlación entre el ritmo de la adquisición por parte del niño y la cantidad de experiencia que ha tenido con los adultos y con diversas cosas materiales y estímulos de su medio» (6).

Entre estas estrategias destacamos las siguientes:

#### 1. *Programas orientados a incrementar la comunicación adulto/nieto.*

La finalidad de estas estrategias es sensibilizar a padres y profesores sobre la necesidad de dedicar *más tiempo a hablar y escuchar a los niños*. El adulto tiene que dedicar más tiempo al niño, intentando comprender y adaptarse a su lenguaje, al mismo tiempo que introduce pautas lingüísticas progresivas que le faciliten avanzar. Algunas de las estrategias elaboradas con este fin –leer a los niños un cuento al acostarse, dedicar todos los días períodos sistemáticos al diálogo, comidas en común con los niños–, utilizan slogans tan explícitos como «*si quiere a su niño, bánele en lenguaje*» cuyo título por sí sólo, ya es representativo de su orientación. El objetivo común de todos ellos es mostrar a la familia, especialmente las madres, cómo explotar al máximo todas las posibilidades del marco doméstico y cómo enriquecer y diversificar el lenguaje dirigido al niño.

#### 2. *Programas orientados a potenciar modelos de lengua.*

Se considera que muchos de los problemas y alteraciones del área lingüística se deben a percepciones defectuosas elaboradas por los sujetos a partir del ambiente que les rodea. El niño refleja con su lenguaje la pobreza y limitaciones del medio donde procede. De ahí que gran número de estrategias consideran

---

(6) VARIOS: *Presentación del lenguaje*. Madrid, Taurus, 1972, pág. 165.

interesante potenciar la relación de estos niños con personas/modelos lingüísticos *con gran claridad y corrección en la dicción, expresión y escritura*. De esta forma el sujeto entraría en contacto con modelos que pueden contrarrestar las limitaciones de su medio y percibir el habla correctamente. En esta línea ofrecen gran interés los estudios sobre las interacciones verbales entre maestros y niños, ya que los docentes a través del control de los contenidos y las formas del diálogo pueden ir introduciendo nuevos modelos de desarrollo verbal. Destacan por su interés las experiencias llevadas a cabo en el programa «Early education» de Ninnicht que aprovecha los intercambios lingüísticos maestro-alumno para incrementar el dominio del lenguaje actuando sobre pautas y criterios previamente planificados, ya que la relación con el adulto, por sí misma, no provoca el progreso esperado; y la de Marion Blank que se orienta a estimular el pensamiento abstracto a través del diálogo socrático profesor-alumno.

### 3. *Programas basados en estrategias metodológicas participativas.*

El denominador común de estos programas es introducir a través de metodologías participativas el incremento de la interacción verbal en *situaciones controladas* con el fin de que el sujeto perciba, con mayor frecuencia, los diversos usos cognitivos del lenguaje: para explicar, interrogar, comprobar, describir, analizar, etc. A este fin se potencian estrategias muy diversas —ejercicios colectivos de lenguaje, exposiciones de temas en clases, diálogos sugeridos, charlas en grupo y gran grupo, técnicas de grupo, etc.— a través de las cuales los alumnos toman contacto con diversos modelos de lengua. Ahora bien la utilidad de estas interacciones verbales depende del grado de control que el docente ejerce sobre la dinámica y comunicación del grupo, de lo contrario deja de ser estímulo controlable y no tiene validez como programa de entrenamiento.

## 3.2. **Desarrollar las Aptitudes Psicolingüísticas**

Recientemente gran número de programas tratan de potenciar las funciones psicológicas (perceptivas, sensomotoras, cognitivas...) intervinientes en los procesos del lenguaje, considerando que todo trabajo sobre las bases psicolingüísticas revierte eficazmente sobre el desarrollo verbal del sujeto. Se considera el proceso psicolingüístico como un sistema integrado por tres subsistemas que tienen en común los mismos procesos mentales aunque sobre contenidos distintos (imágenes reales sin lenguaje, lenguaje auditivovocal y lenguaje escrito) (7). Cada uno de ellos es susceptible de ser analizado en términos cibernéticos observando el papel que en cada caso juega el emisor y el receptor en la elaboración, procesamiento y expresión del lenguaje.

Las estrategias didácticas que se propugnan en esta línea intentan entrenar a los chicos en la «lógica» de la lengua, haciendo hincapié de una parte en como todo subsistema está referido y exige el dominio de los anteriores y, de otro lado, en la ejercitación de las funciones mentales intervinientes en la decodificación, proceso y codificación de la información en los tres subsistemas. No debemos olvidar que el desarrollo lingüístico se fundamenta en el desarrollo intelectual, que es quien, en definitiva, determina la capacidad de un sujeto para recibir, abstraer, generalizar y comunicar a partir del material lingüístico a su disposición. Por eso de manera específica, estas estrategias se orientan a:

### 1. *Descubrir y potenciar el lenguaje de la Realidad.*

Antes de introducir al sujeto en el mundo del símbolo lingüístico debe estar habituado a leer la realidad o sobre la realidad. Antes de que aparezca el lenguaje —auditivo—vocal y simbólico— el sujeto percibe, interpreta y conceptua-

---

(7) Una exposición más detallada de estos tres subsistemas puede verse en BANNATYNE, A.: *La lectura, un proceso auditivo-vocal*. Buenos Aires, Panamericana, 1978.

liza el mundo que lo rodea (objetos, formas, sonidos...) lo procesa interiormente y sobre él planifica y ejecuta determinadas acciones, obteniendo así conductas de comprensión y adaptación al medio que le rodea (recuérdese el caso de los niños sordos). Posteriormente seguirá ejercitando las mismas operaciones mentales sólo que partiendo de otros estímulos (palabras orales/textos escritos).

Los programas de estimulación que se orientan en esta línea pretenden facilitar al sujeto —a través de actitudes de «escucha»—, el proceso de reconocimiento de su propia realidad y de los signos culturales entre los que se mueve diariamente, para que partiendo de ese entorno real pueda ir descubriendo y estableciendo analogías y diferencias sobre las cuales habrán de apoyarse para construir y utilizar otros lenguajes (8).

#### 2. *Adiestrar el proceso de decodificación auditiva y visual.*

Dentro de este grupo se aglutinan todos los programas orientados a potenciar en el sujeto la capacidad receptiva de la información exterior actuando decisivamente sobre las operaciones mentales implicadas (percepción, discriminación, identificación, etc.). Se trata de potenciar la aptitud del niño para entender o interpretar lo que ve u oye. Con este fin las estrategias suelen utilizar ejercicios de: identificación de objetos, dibujos, sonidos, imágenes...; discriminación de formas, figuras, sonidos, colores...; percepción/identificación de errores (gráficos, verbales); identificación de absurdos (frases, gráficos...); comprensión y seguimiento de órdenes, gráficas, verbales...; ejercicios de cierre auditivo y visual; etc...

Destacan en esta línea los programas de Gahagan y Gahagan orientados a mejorar la atención y la discriminación auditiva y visual, y el proyecto de Gray y Klaus —Early training project— que, entre otras cosas, potencia claramente las aptitudes perceptivas (9).

#### 3. *Potenciar los mecanismos de conceptualización.*

Después de la fase receptiva, lo importante es que el sujeto relacione la información recibida (símbolos visuales/palabras) de una forma significativa. A partir de la asociación y relación de la nueva información con las experiencias pasadas el sujeto llega a conceptualizar el lenguaje. De ahí que fomentar la asociación entre informaciones contribuya decisivamente a la formación de conceptos.

A este fin se propugnan actividades diversas: establecer categorías, secuencias, asociaciones; clasificación de objetos, sonidos, imágenes...; ordenación de historias; semejanzas y diferencias; apareamiento; relaciones lógicas; opuestos, analogías, situaciones causa/efecto, etc....

Dada la importancia que tiene esta función de conceptualización/etiquetado (labeling) en el desarrollo lingüístico de un sujeto, la mayoría de los programas de estimulación centran sus objetivos en estos aspectos. Especialmente queremos resaltar el trabajo de Bereiter y Engelman publicado últimamente en lengua española (10).

#### 4. *Incrementar la expresión verbal y motora.*

Posteriormente el sujeto opera con las secuencias, ideas y conceptos, piensa y planifica su acción que traduce la mayoría de las veces en oraciones verbales. En este sentido algunas estrategias se orientan a fomentar en el sujeto

---

(8) En esta línea ha aparecido últimamente el libro de FRABBONI y OTROS: *El primer abecedario: el ambiente*. Barcelona Fontanella, 1980.

(9) Para una mayor información sobre los programas que se citan en este trabajo pueden consultarse los textos siguientes: LITTLE, A. y SMITH, G.: *Strategies de compensation*. París, OCDE-CERI, 1971; Consejo de Europa: *La educación compensatoria*. Madrid, Publicaciones MEC, 1977; PATTON, A. H.: *Developing programs for the disadvantaged*. New York, Teachers College Press, 1968.

(10) BEREITER, C. y ENGELMAN, S.: *Enseñanza especial preescolar*. Barcelona, Fontanella, 1977.

la expresión o codificación verbal y motora, con el fin de desarrollar las aptitudes del sujeto para expresar ideas por medio de palabras o gestos significativos.

Como actividades concretas se suelen emplear las siguientes: actividades de expresión libre (verbal, manual,...); ejercicios de mímica, gestos, ritmo; actividades verbales de lectura, descripciones, cuentos, historietas; historias del lenguaje, juegos, charlas, etc.

#### 5. *Fomentar la memoria auditiva y visual.*

Por último, todos los programas psicolingüísticos se orientan a fomentar la habilidad de los sujetos para recordar y reproducir secuencias de estímulos visuales y auditivos. No podemos olvidar que la memoria facilita las funciones de todas las otras etapas del proceso psicolingüístico por lo cual su ejercitación/entrenamiento revierte eficazmente sobre el dominio global del lenguaje. Como ejercicios suelen utilizarse: memoria de secuencias (letras, palabras, órdenes, versos,...); repetición de series, frases, ritmos, cuentos, canciones...; juegos, trabalenguas, series gráficas, secuencias...; cierre auditivo, visual, gráfico, laberintos, etc.

Los interesados por este tipo de estrategias psicolingüísticas pueden acercarse al tema a través del interesante libro de JO BUSH-TAYLOR GILES: *Cómo desarrollar las aptitudes psicolingüísticas* (Barcelona, Fontanella, 1974) donde se exponen una serie de actividades programadas por niveles y áreas que sin duda serán del máximo interés para los educadores.

### **3.3. Potenciar la competencia lingüística**

Habitualmente cuando se efectúa el análisis de una lengua se distinguen tres planos básicos: el fonológico morfosintáctico y el semántico. Consecuentemente la competencia lingüística que presenta/demuestra un sujeto puede ser valorada en relación con el dominio del sistema de reglas y códigos en estas tres áreas. Su diagnóstico exige evaluar las destrezas que alcanza el sujeto en la asociación de sonidos y significados de acuerdo con las reglas específicas de su lengua; del mismo modo que activar/estimular el desarrollo presupone entrenar estas tres áreas de representación clásica con el fin de lograr un aumento cuantitativo y cualitativo del bagaje lingüístico (sonidos, palabras, significados), de la estructuración de la expresión y del nivel de comunicación en relación a los otros. De ahí que en relación con el aumento de la competencia lingüística, los programas suelen organizarse a tres niveles:

#### *3.3.1. A nivel fonológico*

Por lo que respecta al desarrollo fonológico, aunque algunos autores (JACOBSON, 1969) consideran que al estar mediatizado por las características de los sonidos a adquirir, difícilmente pueden someterse a programas de estimulación y entrenamiento, otros (STAMPE e INGRAM, 1976) insisten en considerar tal desarrollo como estrategias de producción elaboradas por el niño para adaptarse al lenguaje adulto y piensan que, independientemente de las dificultades intrínsecas de los sonidos, cada niño tiende a reproducir aquellos que escucha a su alrededor.

Desde este último punto de vista, lógicamente a través de entrenamientos apropiados —como los programas de modelos ya comentados— podemos incidir positivamente desde el exterior en este tipo de desarrollo.

#### *3.3.2. A nivel semántico*

A pesar de que el vocabulario no constituye todo el lenguaje puede ser considerado como el elemento material y constitutivo de una lengua. Adquiere

aún mayor importancia cuando caemos en la cuenta de que nuestra vida mental depende de él: pensamos con palabras. Por tanto, las conexiones entre vocabulario, procesos mentales y consecuentemente el rendimiento académico, son tan fuertes e importantes que, desde siempre, el cultivo del léxico ha sido uno de los criterios básicos de los programas educativos. Constituye un objetivo prioritario de la escuela conducir al alumno desde su sistema expresivo específico hacia la posesión de un sistema socialmente válido, psicológicamente adecuado y culturalmente fecundo y adaptado a las necesidades escolares (11).

Ahora bien, el léxico no se limita exclusivamente al número de vocablos. Como dice RONDAL, «en el desarrollo lexical debemos distinguir el crecimiento cuantitativo, tanto desde el punto de vista de la producción como de la comprensión, y los desarrollos que intervienen a nivel de significados atribuidos a las palabras, que progresivamente se aproximan a las del adulto» (12). Precisamente es a nivel de los significados donde se presentan las limitaciones de los niños y de los sectores desfavorecidos culturalmente y hacia donde se dirigen las estrategias de entrenamiento. Se trata de ampliar el bagaje léxico de los sujetos potenciando las semejanzas y diferencias entre los significados de las palabras según sus cualidades, relaciones, etc. y estableciendo asociaciones y cadenas que permitan aglutinar el mayor número de vocablos en torno a los conceptos hasta llegar a formar redes verbales.

### 3.3.3. A nivel morfosintáctico

La competencia verbal no sólo se relaciona con el léxico, sino que exige además la comprensión de las leyes y conexiones lógicas que rigen las estructuras lingüísticas. A medida que el sujeto crece estas estructuras se van incorporando en función de la frecuencia con que el sujeto las experimente en su medio, del grado en que el medio social refuerce su manifestación externa y de la capacidad básica del individuo para el aprendizaje. De ahí que cabe esperar que los individuos incorporen las estructuras sintácticas de manera diferente según sea su trasfondo social (13). Por ello los programas de mediación sintáctica constituyen eficaces medios para acelerar el desarrollo de la competencia lingüística de un sujeto acomodando su lenguaje a las reglas del grupo de pertenencia.

El objetivo común de estos programas es acelerar la lógica de la comunicación haciendo que el sujeto avance de una fase inicial caracterizada por estructuras verbales aisladas y/o yuxtapuestas a la elaboración y utilización de estructuras sintácticas cada vez más complejas, donde los elementos de relación y subordinación son utilizados como operadores lógicos al servicio del pensamiento y la expresión.

Las estrategias elaboradas en esta línea se dirigen a potenciar el uso de expresiones exactas, formación correcta de oraciones y concadenación lógica de las expresiones verbales, así como entrenar la capacidad de los sujetos para formar preguntas, frases relativas, usar correctamente preposiciones y conjunciones, etc. (14), y las experiencias realizadas no dejan ninguna duda sobre los

---

(11) Cfr. GARCÍA HOZ, V.: *Estudios experimentales sobre vocabulario*. Madrid, C.S.I.C., 1977, pág. 27 y ss.

(12) RONDAL, J. A.: *Lenguaje y educación*. Barcelona, Médica-Técnica, 1980, pág. 18.

(13) JENSEN, A.: Clase social y aprendizaje verbal, en VARIOS: *Presentación del lenguaje*. Madrid, Taurus, 1972, pág. 434.

(14) Actualmente en el C. N. Baudillo Arce, centro piloto del ICE de la Universidad de Oviedo, estamos realizando un programa de entrenamiento sistemático sobre nexos lingüísticos para valorar su influencia en la comprensión lectora.

poderosos efectos que tiene este entrenamiento sobre la medición sintáctica para facilitar el aprendizaje (15).

### 3.4. Incrementar el dominio en las bases instrumentales lingüísticas

La experiencia nos dice que cuanto menor sea la competencia lingüística de un sujeto más diferencia existe entre su lenguaje hablado y el escrito. Si para todas las personas leer y escribir son experiencias distintas a hablar, estas diferencias aumentan a medida que el sujeto tiene un desarrollo del lenguaje más primario. Además desde el punto de vista educativo, la diferencia fundamental que conviene resaltar es la siguiente: mientras que la adquisición del lenguaje propiamente dicho es un proceso en el que no interviene necesariamente la enseñanza, por lo contrario la lectura y la escritura son procesos de aprendizaje que exigen irremediabilmente la mediación de la enseñanza estructurada (16).

Este hecho adquiere notable importancia desde el punto de vista del rendimiento académico, ya que la actividad escolar se va a centrar primordialmente sobre estas bases instrumentales –leer y escribir– desconociendo en buena parte el trasfondo lingüístico sobre el que se apoya esta destreza, es decir, el nivel de competencia o desarrollo del lenguaje hablado, a pesar de la estrecha relación y esfuerzo mutuo que se establece entre los dos tipos de lenguajes (auditivovocal y simbólico).

Por este motivo, dado que la mayoría de programas de entrenamiento se han organizado desde la escuela o a partir de la escuela, lógicamente se han ocupado preferentemente de los aspectos más inmediatos y preocupantes en la realidad escolar, centrando sus objetivos sobre los contenidos básicos de las tareas escolares. Dentro del área de la lengua destacan los programas de lecturas y los centrados en aspectos lingüísticos específicos.

#### 3.4.1. Programas de lecturas

Probablemente las estrategias de «promoción de la lectura» constituyen los procedimientos más comunes en los programas compensatorios. La razón por la que la mayoría de los programas centrados en las tareas ponen su acento sobre la lectura es porque ésta es considerada por todos como el medio idóneo para enriquecer el lenguaje de un sujeto a la vez que instrumento condicionante de su enriquecimiento cultural. Del mismo modo que el habla de un sujeto refleja su nivel de desarrollo/competencia lingüística en relación a los patrones del medio, la lectura revela el grado de adquisición de las bases instrumentales que le posibilitan el acopio y elaboración de la información exterior. En la medida que el sujeto presenta mayores deficiencias lectoras sus dificultades concretas para la acomodación al proceso didáctico serán mayores.

Sin embargo, los alumnos no leen, entre otras razones porque tampoco leen los adultos que les rodean. De ahí que todas las estrategias de estimulación lingüística se propongan prioritariamente despertar el interés por la lectura, el gusto de leer. El objetivo común de estos programas es colocar al sujeto en situaciones de recreación por medio de lecturas apropiadas a través de las cuales descubra sensaciones agradables que le inviten a repetir la experiencia hasta llegar a consolidar hábitos. Como es lógico, introducir estos programas exige previamente un proceso de planificación, una cuidadosa selección de los

---

(15) Uno de los programas más conocidos realizados en esta línea ha sido el de SELB a cargo del Instituto Max-Planck de Psiquiatría de Múnich.

(16) Cfr. FELMAN, D.: *Metodología de la lectura y escritura en el nivel de educación preescolar*. Madrid, INCIE, 1978, pág. 25 y ss.

textos de lectura en función de las edades y una previsión del tipo de actividades a partir de las cuales se va a inducir en los sujetos las experiencias de agrado (17).

#### 3.4.2. *Programas centrados en tareas escolares específicas*

Gran número de estrategias organizadas desde la escuela se centran sobre tareas específicas de la actividad escolar directamente relacionadas con el área lingüística o basadas en ella, cuya activación supondría un notable incremento de las posibilidades educativas del sujeto y paralelamente de su rendimiento académico. La mayoría de estos programas se centran en aspectos como la tecnología del estudio (velocidad lectora, hábitos, uso de diccionarios y materiales de consulta, confección de resúmenes y gráficos...), el dominio de la comprensión lectora, la composición escrita, la ortografía, etc... que, como se sabe, constituyen las bases instrumentales sobre las que se fundamenta todo proceso de estudio, y de cuya mejoría cabe esperar un mejor desarrollo del rendimiento académico. En palabras de Bruner, «las aptitudes de los niños siempre mejoran en la medida que están más habituados a usar los medios simbólicos del lenguaje para abordar y dar soluciones a los problemas concretos que se les plantean».

### 4. PREVISIONES MINIMAS PARA INTRODUCIR UN PROGRAMA DE ESTIMULACION LINGUISTICA

A lo largo de este trabajo hemos partido del supuesto de que la mayoría de las características psíquicas pueden ser promovidas mediante la enseñanza y que, en los casos deficitarios, las aptitudes mejoran notablemente cuando se les somete a un programa de entrenamiento «adecuado». Consecuentemente inferimos que toda estimulación lingüística no sólo es beneficiosa para el desarrollo de la competencia de un sujeto sino que además revierte eficazmente sobre su rendimiento académico.

Ahora bien, el éxito de una estrategia de estimulación, como en cualquier otro tipo de actividad, depende del grado de planificación, adecuación y realización con que se lleve a efecto. Cualquier docente que quiera introducir programas de estimulación lingüística en su aula deberá proceder previamente a un cuidadoso diseño de la experiencia si posteriormente quiere someter a control y discusión los resultados.

Con ánimo de orientar a los docentes interesados por estos programas de entrenamiento sugerimos a continuación algunos de los pasos o pautas que, desde nuestro punto de vista, deben presidir su diseño, haciendo la salvedad de que se trata de sugerencias metodológicas generales ya que los procedimientos específicos en cada caso estarán determinados por el tipo de estrategia a introducir, las características de los sujetos y el medio, y las posibilidades de acción.

Así pues, con carácter general, deberemos tener en cuenta:

1.º *El nivel de base o competencia lingüística del sujeto.* Partiendo del lenguaje vivo del niño debemos someter a un riguroso análisis su producción verbal con el fin de detectar la cantidad y calidad de su competencia lingüística. Dadas las complicaciones que supone este análisis partiendo del lenguaje espontáneo, en la actualidad se utilizan *pruebas* estandarizadas que permiten una aproximación bastante realista del nivel de desarrollo aunque, hasta el momento, no tenemos ninguna adaptada al idioma español (18). De todas formas a pesar de

---

(17) En el C. N. Baudilio Arce anteriormente citado, se está llevando a cabo desde hace tres años un programa de promoción de lectura con notable éxito.

(18) Las tres pruebas más conocidas en este sentido son el Peabody Picture Vocabulary test; Illinois test of Psycholinguistic Abilities y Fokes Developmental Scale of Language Acquisition.

la dificultad para obtener conclusiones definitivas partiendo del lenguaje espontáneo, su observación y análisis aporta gran número de criterios prácticos para la organización de estos programas.

2.º *Diseñar el tipo de entrenamiento a realizar.* Partiendo del registro y análisis de nuestras observaciones sobre el lenguaje infantil, debemos determinar cuáles son las áreas lingüísticas más deficitarias y consecuentemente decidir qué aspectos específicos vamos a estimular (vocabulario, empleo de nexos, formación de oraciones subordinadas, nivel de lectura, dicción, etc.) y a través de qué tipo de procedimientos o estrategias de estimulación vamos a llevar a cabo la experiencia (bombardeo verbal, enriquecimiento lexical por asociaciones, programas de lecturas, programas estructurados para el desarrollo de la medición sintáctica, etc.).

3.º *Planificar las estrategias metodológicas.* Una vez decididos los aspectos y el tipo de entrenamiento a realizar deberemos planificar la estrategia. Esto supone delimitar los objetivos del programa, los procedimientos didácticos a utilizar, la determinación del tiempo y duración de la estimulación, así como de todos los demás elementos y materiales que intervienen en su organización y realización. Esta planificación deberá realizarse con el mayor cuidado ya que cualquier aspecto que no haya sido previsto anteriormente puede influir decisivamente en el éxito.

4.º *Determinar los criterios de control de resultados.* Finalmente la experiencia deberá ser evaluada. Será necesario contrastar los resultados obtenidos respecto a los niveles de los que hemos partido para determinar el verdadero alcance de nuestros objetivos. Para ello deberemos prever cuáles van a ser los medios e instrumentos que vamos a utilizar para evaluar nuevamente el nivel de competencia lingüística que presenta el sujeto a efectos de relacionarlo con el «nivel de base» y obtener las conclusiones oportunas. A este fin conviene someter el diseño a las exigencias y requisitos de la investigación educativa ya que sólo de esta forma podremos estimar el verdadero alcance y validez de las estrategias propuestas.

5.º *Formar al personal experimentador.* Por último cabe señalar el factor más definitivo en la realización de una estrategia: formar al personal experimentador. Aunque todos sabemos que sin su entusiasta colaboración la mayoría de los programas constituirían un fracaso, en la realidad no basta con estimular su participación, sino que también deberemos informarle e instruirle sobre los objetivos y procedimientos del programa así como sobre su papel específico en el proyecto con el fin de que él mismo no constituya una fuente de variación de los resultados.

Partiendo de las anteriores consideraciones animamos a los docentes para que se introduzcan en el estudio de los problemas de lenguaje en el aula y se inicien en el diseño de estrategias de entrenamiento como medio de aumentar la competencia lingüística de los sujetos, con el convencimiento de que, las actividades que realicen en este aspecto, revertirán eficazmente en el rendimiento académico de los alumnos y contribuirán de manera positiva a acercar la teoría y la práctica pedagógica.



---

# PROGRAMACION INTERDISCIPLINAR EN EL AREA LINGÜISTICA DEL BUP

---

ENGRACIA DOMINGO  
Jefe de División de  
Investigación del ICE

## 1. JUSTIFICACION DEL PROYECTO

En el ICE de la Universidad de Oviedo, y dentro de las actividades de su División de Investigación, un equipo de profesores de Bachillerato está trabajando en la confección de una Programación Interdisciplinaria destinada al Área de la Lengua.

La justificación de este Proyecto tiene distintas motivaciones. La primera de ellas es el hecho de que desde hace algún tiempo y desde los más diversos puntos de partida, hay acuerdo unánime en la necesidad de superar el limitado campo de competencia científica del especialista, es decir la especialización a ultranza a que está sometido, tanto a nivel teórico como práctico, todo el profesorado de Bachillerato que se dedica a transmitir unos conocimientos científicos normalmente no creados por él, pero que ha recibido en las aulas universitarias con todo el rigor que la ciencia precisa; rigor que a veces se considera imprescindible mantener incluso en la actividad pedagógica de transmisión de ese saber. La superación de la especialidad, después de haberla adquirido, como intento de trascender el campo de la simple disciplina exigiendo el concurso de otras disciplinas relacionadas con ella, que la condicionan o completan enriqueciéndola o auxiliándola en determinados aspectos, es una esperanza tanto desde el punto de vista epistemológico de las Ciencias de la Educación como desde el de su didáctica.

Nuestro trabajo intenta verificar en qué medida esta esperanza denominada *interdisciplinarietà* está realmente justificada o es uno de tantos nombres detrás de los cuales se esconde la inoperancia pedagógica de nuestros días, aunque todos somos conscientes de que mucha de esta inoperancia se debe a la disociación real que en nuestro país ha existido de siempre entre la labor diaria del docente que trabaja directamente con sus alumnos sin más ayuda que la de su ciencia propia y la de su sentido común o intuición pedagógica, y la de las Ciencias de la Educación estudiadas en las Facultades respectivas, que transmiten unos conocimientos más o menos formalizados que muchas veces son rechazados en las aulas por su inadecuación a la realidad social concreta de los Centros docentes.

Por tanto la primera motivación de nuestro trabajo es el de comprobar qué grado de confianza debemos prestar a los estudios interdisciplinarios, en qué medida vienen a colaborar con el profesor y el alumno en el conocimiento y profundización de la ciencia y en qué medida la banalizan o la convierten en un cierto enciclopedismo, que tal vez sería adecuado para la enseñanza primaria pero no para el Bachillerato, al menos entendido como el paso previo e inevitable de todos los futuros universitarios de este país.

La segunda motivación que nos llevó a presentar este Proyecto de Investigación a la convocatoria del IX Plan Nacional de Investigación Educativa de la Red INCIE-ICEs, fue el compromiso moral que yo personalmente había adquirido en el *II Simposio Nacional sobre la enseñanza del Latín y el Griego en el BUP-COU*, organizado por el ICE en colaboración con la Sociedad Española de Estudios Clásicos, y celebrado en Oviedo en septiembre de 1978. En aquella

ocasión llegamos a la conclusión de que en la enseñanza del latín y griego en el Bachillerato, el enfoque interdisciplinario podía ser un recurso adecuado para suplir la reducción drástica de cursos y horas que estos estudios han experimentado en el nuevo plan, mediante una metodología que se basara en la transferencia didáctica de los conocimientos ya adquiridos, en lugar de repetir una y otra vez los mismos conceptos en distintas lenguas, así como permitiría homogeneizar la terminología lingüística y hacer un análisis paralelo de ambas lenguas y culturas.

Este primer paso dio lugar a la idea de que el proyecto llegaría a ser tanto más rico y positivo si lo ampliábamos a las dos lenguas románicas de mayor difusión en el Bachillerato, el español y francés, sin que descartemos la idea de que si llegamos a encontrar un modelo interdisciplinario digno de este nombre se aplique igualmente al italiano, catalán o gallego, con las particularidades específicas de estas lenguas y culturas. Pero nuestro Proyecto tal como fue presentado y aprobado se limita a Programar interdisciplinariamente el griego-latín, español-francés tanto desde el punto de vista lingüístico como literario, aunque sólo en aquellos aspectos que permitan o aconsejen este enfoque.

## **2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION**

### **2.1. Las lenguas y el desarrollo intelectual**

Un aspecto que nos interesa investigar es la influencia que la enseñanza de las lenguas tiene sobre el desarrollo mental de los alumnos, pues la concepción tradicional de tipo humanístico que atribuye una relación suficiente de causa a efecto hoy está totalmente contestada desde todos los frentes, pero en cambio los profesores comprobamos a diario la diferencia de formación de los llamados alumnos de Letras o de Ciencias, y es necesario que contemos con datos que nos permitan decir con alguna aproximación en qué consisten estas diferencias, qué es lo que aportan los estudios lingüísticos y cuáles son sus limitaciones, tanto desde el punto de vista del desarrollo mental como del de la capacitación intelectual. Datos fidedignos en este sentido podrían ser de gran utilidad tanto para diseñar el curriculum de cualquier plan de estudios como desde el punto de vista de la orientación escolar, tan carente de información precisa y contrastada.

### **2.2. Metodología lingüística y edad de los alumnos**

También tenemos incluido dentro de los objetivos de este trabajo analizar la incidencia que puede tener en la buena o mala marcha del aprendizaje de una lengua la edad en que se comienza a estudiar ésta, pues metodológicamente creemos que la edad es una variable que hay que tener en cuenta al programar cualquier materia, y por tanto hay que adaptar todo el proceso a la edad de los estudiantes, tan distinta en el Bachillerato actual y en el anterior. No se puede seguir la misma metodología, en latín por ejemplo, con unos alumnos de 15 ó 16 años que cuando tenían 12 ó menos incluso.

Por esto, queremos comprobar si el enfoque interdisciplinario es un estímulo para los alumnos, o si prefieren el método tradicional, y cuál de los dos produce mayor rendimiento con el mismo esfuerzo y tiempo. Muchos de los fracasos de tantos y tantos bachilleres se deben a que se les están enseñando a nivel de principiantes materias difíciles que habrían adquirido sin excesivo esfuerzo unos años antes, pues la edad intelectual en que están les resta interés por esos rudimentos, que son imprescindibles como soporte pero que generan rechazo en los alumnos porque su desarrollo mental requiera un contenido más nutritivo. Este y otros muchos datos nos lleva a denunciar la ligereza con que se

originan cambios en los planes de estudio sin haber medido en profundidad las consecuencias.

### 2.3. Temas de la Programación

El equipo investigador ha estado trabajando en los dos últimos cursos en la elaboración de aquellas materias de las cuatro lenguas que permiten un tratamiento interdisciplinario, y la primera dificultad con que se ha encontrado es que los Programas oficiales no coinciden con las aspiraciones de este estudio, pero este hecho se ha obviado en cierta manera; más difícil será evitar escollos el próximo curso, cuando experimentemos en las aulas el producto final de nuestro trabajo.

Para estas experiencias se siguen necesitando Centros Piloto, en los cuales se cuente con cierta flexibilidad a la hora de programar y experimentar para un futuro inmediato. Nuestro proyecto estará probablemente adaptado para aplicarlo a los dos últimos cursos del Bachillerato de la tantas veces anunciada reforma de las Enseñanzas Medias.

Los dos grandes bloques temáticos sobre los que estamos trabajando son: uno de contenido lingüístico, es decir delimitación de los planos fonológico, morfo-sintáctico, semántico y estilístico-literario de cada una de las cuatro lenguas, desde un punto de vista sincrónico, pero sin renunciar al concepto de diacronía, tan justificado en este caso, al tratarse de lenguas separadas en el tiempo, pero conservando cada una de ellas las mismas estructuras gramaticales en lo fundamental. El otro bloque es el análisis interdisciplinario de los géneros literarios que nacidos en Grecia perviven en la literatura latina, española y francesa, con las modificaciones debidas a la aportación personal de sus grandes representantes, así como los principales temas mitológicos que pasan a través del tiempo a la literatura europea desde sus orígenes greco-latinos.

### 2.4. Terminología lingüística

Un problema que estamos decididos a abordar es el de la terminología lingüística, que ha generado una complejidad extra, y desconocida en estas dimensiones, a los profesores de lenguas, reduciendo sobremanera la inteligencia del por otra parte riguroso análisis formal. La introducción del formalismo en la etapa anterior al Bachillerato creemos que ha sido un error lamentable, pues se ha creado en los alumnos de EGB una mentalidad escolástica que les lleva a identificar con la «verdad lingüística» lo que no es más que un nuevo procedimiento de análisis que requiere nueva nomenclatura. El estructuralismo a ultranza, introducido en la EGB por vía editorial fundamentalmente, ha originado una aversión por la lengua materna desconocida hasta ahora, cuando el profesor se limitaba a enseñar una gramática tradicional, que conocía bien y por tanto también enseñaba bien. Actualmente, las discusiones entre profesores de un mismo Centro, la desaparición de la univocidad concepto-término, han creado una desmoralización en los alumnos, que pasan a depender en exceso del libro de texto seleccionado en su curso, teniendo que transferir los conceptos ya aprendidos a una nueva terminología al año siguiente, pues el nuevo profesor seguramente prefiere seguir otra escuela lingüística.

Sin llegar a generalizar el caso de aquella alumna que a los diez años escandalizaba a su sensata madre diciendo que el análisis era muy fácil, pues se ponían «arriba los *pleremas* y abajo los *cenemas*», creemos que la inflación lingüística de los últimos años es un problema que hay que afrontar y tratar de resolver.

De todos modos, esta cuestión parece que va a ser resuelta de raíz por vía oficial, como puede comprobarse consultando los *Programas Renovados de la*

EGB (1), que proponen en el ámbito de la lengua unas orientaciones bastantes razonables, eliminando términos técnicos (desaparece *sintagma*, familiar hoy para cualquier escolar de muy pocos años, sustituido por *grupo nominal* o *grupo verbal*), por lo que hay que suponer que dentro de muy pocos años va a llegar el alumnado al Bachillerato desprovisto de este cúmulo de términos que emparentaba la clase de lengua con un saber esotérico. Este dato nos obliga a todos los profesores de Bachillerato a seleccionar un número de términos imprescindibles y claros que permitan la comprensión científica de la lengua, mediante un análisis lingüístico serio.

Para quien esté interesado por estos problemas les brindo la oportunidad de conocer algunos datos extraídos de un trabajo realizado por el ICE de Córdoba (2). El total del vocabulario técnico es de 9.263 vocablos, aunque es seguro que algunos coinciden en diversas Areas, pero solamente el Area de Expresión Verbal recoge 1.325, entre los cuales los vocablos de más alto índice de frecuencia son *fonema* y *morfema*, que doblan la frecuencia de *lexema*, y superan con mucho la de *participio*, por ejemplo.

### 3. DISEÑO DE LA PROGRAMACION Y EXPERIMENTACION

#### 3.1. Soportes de la Programación

La primera tarea que hemos tenido que realizar, y que casi está concluida, es la confección de un instrumento o soporte de contenido lingüístico y literario de las cuatro lenguas objeto de estudio. Las dificultades han sido mucho mayores que lo que el equipo esperaba. En primer lugar por el mucho tiempo empleado para llegar a un acuerdo inicial, pero sobre todo porque a medida que trabajábamos íbamos comprobando las razones, serias razones casi siempre, que han originado los problemas. De manera que mientras nosotros pensábamos que los destinatarios y beneficiarios de la Programación interdisciplinar iban a ser los alumnos, muy pronto comprobamos que era el profesorado el que salía enriquecido con este enfoque. Naturalmente que todos hemos aprendido mucho de nuestros compañeros de equipo, pero además hemos visto la necesidad de incorporar al trabajo destinado a los alumnos, un *corpus* de contenidos destinado a los profesores, lo cual no estaba previsto en el proyecto inicial. Estos contenidos nos parecen imprescindibles porque hay que suministrar a los profesores que vayan a participar en la experimentación de la Programación unos contenidos idénticos, que son los que han de transmitirse a los alumnos, condición *sine qua non* de que podamos medir los resultados de la aplicación en las aulas de nuestro trabajo.

Por tanto, el primer hallazgo, tras muchas horas de discusiones y estudio, ha sido ver claro que este enfoque de acercamiento de varias disciplinas eleva a otro nivel de capacitación a los miembros que trabajan en esta dirección, y que por tanto este es uno de los cauces que requiere el Perfeccionamiento del profesorado en ejercicio, pues un grupo de profesores aporta mucha más información que el profesor aislado, por mucha que sea su competencia, y cuando se está abierto al aprendizaje e influencia ajena, los resultados crecen en espiral. Todo esto lo hemos comprobado de nuevo este curso, que ha servido para iniciar un esbozo de experimentación en algún Centro, al ver que los profesores experimentadores han aportado su propia crítica y corrección a alguno de los enfoques adoptados por el equipo, de modo que el *feed-back* con el que contábamos

---

(1) Programas Renovados en la EGB, n.º 206 de *Vida Escolar*, marzo-abril 1980.

(2) *Determinación del Vocabulario Técnico Escolar en el alumno de 8.º de EGB*, ICE de la Universidad de Córdoba, 1979.

después de la experimentación definitiva, se anticipa e incrementa en cuanto entra en el grupo de profesores un nuevo elemento portador de conocimientos.

### 3.2. Experimentación de la Programación

Además del *corpus* de contenido lingüístico-literario destinado al profesorado y que sigue siendo susceptible de modificación tras la experimentación con los alumnos, el trabajo incluye, como es natural, una Programación por objetivos, con sus respectivas actividades, destinada a los alumnos, y que servirá de guía a los profesores experimentadores. La labor de estos profesores es fundamental para comprobar en qué medida lo programado se adapta a las disponibilidades de tiempo, nivel y capacidad de los alumnos, para proponer modificaciones que permitan la corrección continuada del instrumento, y para medir de un modo riguroso las ventajas o desventajas que el nuevo procedimiento aporta, comparando sus resultados con los que se obtienen en un *grupo de control*, que seguirá la enseñanza tradicional y que va a permitir deducir los logros o no logros conseguidos por el *grupo experimental*.

El próximo curso tenemos proyectado seleccionar una pequeña muestra de alumnos del distrito, para lo cual tenemos que contar con la colaboración de cuatro profesores en cada Centro incluido en la muestra, y también con la flexibilidad de la Inspección, que tendrá que permitir la división en dos grupos, de los alumnos de griego y latín, en aquellos Centros en que no exista número suficiente de alumnos para formar un grupo experimental y otro de control, si se quiere que este trabajo llegue a término.

Estamos convencidos de antemano de que entran en juego muchas variables difíciles de medir que pueden enmascarar los resultados, por ejemplo en qué proporción el profesor-experimentador ha sintonizado correctamente con lo programado y en qué medida es su propia formación o valores la que logra los resultados o fracasos; hasta qué punto se nota la influencia en el *grupo de control* de la metodología seguida en el grupo *experimental*, si es que es el mismo profesor el que enseña en ambos, y si elegimos distintos profesores, como parece normal, quién nos asegura que los aciertos o desaciertos obtenidos en el grupo de control se debe más al profesor, que al método tradicional en lugar de interdisciplinar. Igualmente los cocientes intelectuales y el interés de los alumnos que aunque se procurará sean de niveles semejantes en el *grupo experimental* y *de control*, nunca podrán ser idénticos, también pueden falsear la experiencia. Pero, sin perjuicio de que intentemos controlar en la medida de lo posible todas estas variables extrañas que forzosamente van a introducirse en la experimentación, creemos que estas dificultades son inherentes a la función docente y que no se puede aspirar a medir de un modo matemático los resultados de ninguna actividad humana, y por tanto menos la docente, pero sí es probable que obtengamos unos indicadores provisionales, que una vez sean suficientemente contrastados, pueden servir de pauta a muchos profesores deseosos de ver mejorada su labor profesional.

### 3.3. Metodología de la experimentación

Metodológicamente contamos con la transferencia didáctica como recurso para transmitir los conocimientos, procurando medir previamente el nivel lingüístico que los alumnos ya tienen cuando empiezan a estudiar una nueva lengua, de manera que los conocimientos que posean por el estudio del español o francés, que preceden en cursos al latín y griego, hay que transferirlos a éstos mediante un análisis paralelo, en tanto en cuanto sea posible, y cuando no lo sea, acudir al contraste en lugar de a la comparación. Es decir, identidad de procedimiento de análisis en aquellos aspectos que por ser coincidentes permitan el tratamiento

paralelo, y la diversidad o contraste en temas que muestran diferencias marcadas. Con esto se espera economizar esfuerzo y tiempo, racionalizando el tratamiento de contenidos que muchas veces parecen más complejos de lo que son en realidad. La tarea de simplificación nos parece esencial en estos momentos de caos lingüístico.

### 3.4. Resultados de la experimentación

Por tanto, tras la experimentación y análisis de los resultados, creemos poder ofrecer un *corpus* de conocimientos depurado de todo lo que se haya mostrado innecesario o inoperante durante la experimentación. Una Programación por objetivos, también modificada tras la información que aporte el profesorado experimentador. La descripción de una metodología de enseñanza de lenguas, que al poner en contacto a cuatro profesores en cada Centro docente, forzosamente tiene que incidir en la aproximación didáctica y conceptual de éstos, y revertir en beneficio de los alumnos. Y una evaluación de los efectos del instrumento sobre profesores y alumnos, así como de los logros que alcanzan los estudiantes sujetos a la experiencia en relación con los que formen parte del grupo de control. Además de un juicio objetivo sobre la Interdisciplinaridad.

## 4. CONCLUSIONES

Aunque aún es pronto para adelantar conclusiones que sean dignas de crédito, sí creo poder adelantar algunos resultados ya obtenidos. Aparte de los efectos sobre el profesorado ya mencionados, vemos que para poder alcanzar algún grado de acercamiento en el equipo hay que renunciar a lo estrictamente específico de alguna de las lenguas objeto de estudio, en beneficio de la norma común a las cuatro. Independientemente de que esto permite profundizar en la razón de este hecho específico y comprobar en qué medida es una norma razonable o la pervivencia de una convención arbitraria.

Este es el caso, en mi opinión —y me voy a dedicar a ejemplificar por qué opino así—, del concepto de límite silábico en español y francés, que no coincide con el límite entre morfema y lexema en los compuestos. De todas las lenguas que conozco son estas dos las únicas que emplean un procedimiento distinto, por mantener un concepto de sílaba que creo que al menos puede discutirse.

Como es sabido, en griego, latín, inglés, alemán e italiano es preceptivo el corte silábico final de línea, mediante el guión, tras el morfema: *kata-stréfo*, *per-spicere*, *con-structional*, *Sub-stanzen*, mientras que en español se considera la norma correcta: *pers-picacia* y en francés *circons-tances*, *cons-cription*.

Es evidente que un estudio interdisciplinar de las cuatro lenguas incluidas en nuestra Programación va a poner en evidencia la diferencia de procedimiento entre las lenguas clásicas y las modernas. Pero es que también hay lenguas modernas que siguen el mismo procedimiento de división, correcto en una segmentación lingüística coherente con las unidades que se diferencian como componentes dentro de la palabra, y no parece razonable que ninguna definición de rango inferior, como es el concepto de sílaba, venga a romper esas unidades, con el detrimento consiguiente en la intelección morfológica y semántica.

Creemos que un enfoque interdisciplinar plantea al español y al francés una profundización en este sentido. Por si sirve de alguna ayuda, ofrezco a continuación alguna de las razones que me lleva a postular este replanteamiento.

*Corte o límite silábico en las voces compuestas de partículas terminada en consonante ante un lexema que se inicie también en consonante:*

En estos casos la Real Academia Española recomienda dividir la palabra mediante el guión de fin de línea escribiendo sólo una parte que ha de formar sílaba cabal: *cons-tituir*, *pers-picacia*, con lo cual se deshace el lexema, al agru-

par junto al morfema o prefijo la 1.<sup>a</sup> de las consonantes del lexema, mientras que pide que no se deshaga la partícula *des* en *des-ovar*, o *nos-otros*, lo cual nos parece perfecto y correcto en estos dos últimos casos. pero no en el primero (3).

Es probable que este análisis será acertado y práctico para aquellos españoles que al escribir no sepan lo que están escribiendo, pero en la situación escolar actual, en la cual los estudiantes desde los primeros cursos de la EGB han estado descomponiendo las palabras en sus respectivos morfemas y lexemas, nos parece una contradicción que se pida deshacer estos monemas, provistos de significado y susceptibles de aportar luz en el campo semántico y en el análisis del léxico, así como en la formación de palabras, derivación y composición, por mantener un concepto arbitrario de sílaba, y digo arbitrario porque no es algo inherente a la pronunciación castellana el decir *pers-picacia* en lugar de *per-spícaria*, pues fonéticamente ambas pronunciaciones son posibles. Acaso la razón de esta recomendación se deba más bien al hecho de que en castellano no tenemos *s* líquida en inicial, sino que los grupos de silbante inicial ante consonante: *studere* han generado una vocal: *estudiar* y por tanto iniciar una sílaba por un grupo de *s* más consonante podría parecer ajeno a nuestra lengua. Pero bastaría con reconocer que el castellano ha generado vocal inicial en los casos de inicial absoluta y en cambio ha mantenido la formación etimológica en composición, lo cual puede ser útil para conservar claros los orígenes de muchos de nuestros vocablos.

Desde un punto de vista didáctico observemos cuánto más fácil es asociar los siguientes morfemas y lexemas.

con-stitución, in-stitucion, re-stitución, de-stitución,  
con-tener, in-estimable, re-estructurar, de-poner

que cons-titución, ins-titución, res-titución... con falsos morfemas y falsos lexemas.

Lo mismo se puede aplicar al francés, aunque tal vez lo mejor en ambas lenguas sea evitar el guión tras el morfema, añadiendo una sílaba más. Pero en aquellos casos en que prácticamente conservamos la palabra latina como *ob-stante*, dividir *obs-tante* nos parece incorrecto, pues el sentido se enmascara.

La lengua latina y la griega dividen correctamente sus sílabas, así: con-stituere, ob-stare, per-spicere... syn-élabon, kata-strépho... conservando puros morfemas y lexemas, sin mezclar en una misma sílaba unidades morfológicas diferentes.

Cuando quedan bien diferenciados los preverbios o prefijos se comprenden mejor los fenómenos de asimilación fonética. Es idéntico el hecho en griego, latín, español y francés de asimilación de nasal-dental en contacto con labial convirtiéndose también en labial. Así el prefijo *syn* o *en* griegos pasan a *sym* y *em* en casos como *symbaíno*, *emfyteúo*, *symméno*, *empípto*. Igualmente en latín: *con* pasa a *com* en *componere* y en español: *comparar*, *impetrar*, *impedir*. En Francés *communiquer*, *composer*. Igualmente cuando la asimilación es con gutural, convirtiéndose el fonema nasal en nasal gutural, lo cual en griego queda manifiesto incluso en la grafía: así *syggráfo*, *egkríno*... (g = nasal gutural).

Propugnamos por tanto, que el español y el francés, al igual que las lenguas clásicas y las lenguas germánicas, hagan coincidir el límite silábico, cuando se encuentran en contacto tres consonantes o más, con el límite entre morfema y lexema, si bien puede ser aconsejable que se evite, en la medida de lo posible, el iniciar línea o página con grupos consonánticos que sólo perviven en

---

(3) «Del Guión». *Gramática Española de la Real Academia Española*, p. 489.

composición, pues en el caso del simple se ha generado una vocal inicial: *studere/estudiar*, mientras que *con-stituere/con-stituir*.

Aun cuando reconocemos que puede parecer poco práctico mantener estos criterios por el hecho de que no todos han tenido una preparación lingüística a este nivel y creemos poco probable ver respetadas estas normas en la prensa o medios de difusión, no obstante somos partidarios de que las cosas se definan correctamente a nivel teórico, independientemente del uso que de esta teoría se haga. Por lo demás, tampoco son respetadas siempre las prescripciones de la Real Academia cuando se trata de la partícula *des* que a diario vemos mal dividida de su compuesto, así: *de-sagrado*, *de-sestimar*, *no-sotros*, y nos parece coherente que no se observen, pues es un contrasentido que se exija el mantenimiento de la unidad morfológica en unos casos y no en otros, y para algunos les puede parecer tan extraño terminar la línea en consonante, cuando sigue vocal, como tal vez hoy parecería iniciar línea con dos consonantes. He de reconocer que a mí personalmente me resulta muy grato el ver dividido *no ob-stante*, normalmente observado por los filólogos clásicos en su correspondencia privada, y creo que si esto entrara en la norma de todos los españoles, pronto a todos nos resultaría extraño lo que hoy prescribe la Real Academia. Una razón añadida es que estimamos que si se convirtiera en norma respetar la unidad de morfema y lexema, cuando se encuentran en contacto, la enseñanza de nuestras lenguas a extranjeros se facilitaría muchísimo, sobre todo desde el punto de vista semántico. En muchos casos los lexemas no están nada claros en español y no es la menor de las dificultades para comprender el sentido de muchos vocablos, el que no se destaque su lexema por respetar normas tan poco lingüísticas como la que comentamos. ¿Creemos que le será más fácil a un extranjero asociar los lexemas: *cons-pirar*, *res-pirar*, *trans-pirar* con *espirar*, o si dividimos: *con-spirar*, *re-spirar*, *tran-spirar*?. No se nos oculta que en español también quedaría amputado el morfema en algunos casos, como sucede en este último ejemplo: *tran-spirar*, que ya había perdido una de sus *s* en latín, pues no se admiten tantas consonantes seguidas. En otros casos, *des* ante consonante ha pasado a *de* que tampoco es lo etimológico, pero creemos que estos hechos pueden comprenderse fácilmente advirtiendo que, en composición, determinados morfemas tienen dos grafías que son variantes de una sola unidad morfológica, la misma explicación que se da en estos casos cuando se está operando a nivel de análisis de monemas.

Por tanto, desde un punto de vista interdisciplinar.

1.—Nos parece necesario que la Real Academia Española reconsidere su normativa sobre el límite silábico de los compuestos de prefijo terminado en consonante, cuando entra en composición con lexemas que comienzan también por consonante. Se debe extender a este caso su norma para la partícula *des*, o los pronombres *nos-otros*, *vos-otros*.

2.—No parece ni científico ni pedagógico que se esté enseñando a los alumnos de lengua española un análisis por monemas, sin llevar este hecho a sus últimas consecuencias. Es contradictorio a los ojos del alumno que la sílaba no coincida con el fin del morfema. El corte silábico hay que ponerlo exactamente en el límite entre morfema y lexema, tanto en la pronunciación como en la grafía.

3.—Esta norma es tanto más aconsejable cuando se da el hecho de que en las lenguas que también se estudian se mantiene un sistema coherente entre el corte silábico y el límite entre morfema y lexema, así en griego, latín, alemán e inglés. El alumno de español que no estudia francés, encuentra extraño que sea su lengua la única que mantiene un procedimiento distinto en el plano fónico que en el morfológico.

4.—Las ventajas serían manifiestas para la enseñanza del léxico, la asocia-

ción de palabras emparentadas, composición nominal... aparte de la coherencia que exige el sistema.

5.—Habría coincidencia entre la separación silábica de los vocablos de otras procedencias y los helenismos, pues en este caso se respetan las normas que rigen en griego en unos casos, pero no en otros. Cualquier persona culta divide: *arterio-sclerosis*, pero en cambio le parece normal separar *catás-trofe*, en lugar de *catá-strofe* que sería lo correcto. No obstante, admitimos que en aquellos casos de helenismos que han pasado al castellano con distinta pronunciación que en griego, sería bastante artificial intentar mantener la identidad del morfema y el lexema helénico. Tal es el caso de *eclipse*, proveniente del griego *ék-leipsis*. En estos casos, que en castellano son hechos de vocabulario, no de sistema, dividir *ec-lipse* puede ser desaconsejable porque exigiría también un cambio en la pronunciación, lo cual sería artificial e innecesario, ya que fonéticamente, incluso en griego, en los casos de *muta cum líquida* como es éste, el límite silábico podía estar entre la oclusiva y la líquida o detrás, es decir se podía pronunciar *pa-trós* o *pat-rós*, en el primer caso la alfa contaba como breve y en el segundo como larga. Pero en los casos en que el grupo de *muta cum líquida* pertenece a un prefijo y un lexema respectivamente, como es el caso de *ék-leipsis* en griego era preceptivo dividir tras el prefijo. Esto no parece razonable extenderlo al castellano en el caso de los helenismos, pero sí en el de los latinismos, y desterrar de una vez por todas esos *su-brayar*, que a veces se oyen incluso entre personas cultas, pues *sub* sí pertenece al sistema de nuestra lengua.

Este pequeño ejemplo nos muestra cómo determinados hechos, que vistos desde una perspectiva aislada pueden parecer razonables, resultan discutibles en cuanto se amplía el punto de mira. La Interdisciplinaridad, al poner en contacto hechos diversos procedentes de fuentes distintas aporta una luz nueva, tomada desde más arriba, y denuncia hechos que de otro modo pueden pasar inadvertidos. Por ello esperamos como fruto de nuestro esfuerzo en este campo eliminar algunas de las dificultades que hoy encuentran nuestros alumnos en nuestras clases, pues son ellos los principales perjudicados de la incoherencia que a veces mantienen los sistemas tomados aisladamente. La lingüística de hoy requiere un tratamiento interdisciplinario no sólo a nivel teórico, sino también pedagógico, que denuncie la pervivencia de fósiles lingüísticos procedentes de análisis hoy periclitados.



---

## OTRA CARA DE LA DOCENCIA (Noticia de un poeta y un poema)

---

RAFAEL GARCIA DOMINGUEZ  
Profesor de Lengua y Literatura del INB  
«Alfonso II» de Oviedo

Los docentes, en tanto que profesionales, tendemos a la rutina, al *programa* que se nos propone y que sin mucha convicción proponemos, sin más, a nuestros alumnos. Y olvidamos frecuentemente uno de los aspectos más importantes de nuestro magisterio: el estímulo a la creatividad, el fomento del protagonismo del alumno, la captación de la singularidad... Esta *otra cara de la docencia*, la que está fuera de lo programado, es doblemente enriquecedora: por una parte, porque nos obligamos a nosotros mismos a estar atentos, a ver el árbol, cada árbol, en el bosque de exámenes, redacciones, trabajos de toda índole que inevitablemente se acumula en nuestra mesa; por otra parte, porque el alumno aventajado —y esto no tiene nada que ver, por supuesto, con las calificaciones—, el estudiante que se singulariza (y a veces con qué esfuerzo) se ve recompensado: se le ha prestado atención, es comprendido, es alentado precisamente por aquel de quien espera atención, comprensión y aliento; por el profesor que está ahí para algo más que *evaluarlo*, y soy conscientemente eufemista al decir *evaluar*.

En cada disciplina tenemos mil ocasiones de percibir ese matiz que singulariza. Pero hay ocasiones especialmente propicias en las que pecaríamos de negligencia profesional y vocacional —y lo digo con toda seriedad— si minimizamos o depreciamos el esfuerzo, la ilusión, y sobre todo las posibilidades concretas del muchacho que el azar nos ha dejado, si quiera sea momentáneamente, entre las manos. En este caso me refiero, en concreto, a los «concursos literarios». ¿Qué Centro docente, qué institución cultural no convoca, con mayor o menor regularidad, con mayores o menores pretensiones, un «concurso literario»? ¿No somos los «profesionales de las letras» llamados repetidamente a formar o completar «jurados calificadores»? Pensemos en esto, y hagamos algo más que distribuir premios o menciones.

Aun a riesgo de parecer petulante me atrevo a proponer un ejemplo real y a «profetizar» sobre el porvenir literario de uno de tantos concursantes (1). Pero «uno de tantos» sólo aparentemente: por segunda vez en mi experiencia personal creo haber visto nacer, de alguna manera, a un poeta (2).

En diciembre de 1980, el «Club Juvenil» de S. Pablo, de Oviedo, me invitó a formar parte del Jurado de su «Segundo Concurso Literario». Firmando unos poemas leí por primera vez el nombre de Eduardo Errasti (3). En la modalidad de verso fue el ganador. Presentaba cuatro poemas bajo no recuerdo qué título en los que se percibía, ya desde esa primera rápida lectura que siempre se hace en estos casos, que no eran fruto de la casualidad. (Ya estaban escritos antes de la convocatoria; la casualidad fue que los presentase). Había en ellos *seriedad*, en los contenidos y en el tratamiento; yo quedé convencido de que estaba ante un poeta. Vino inmediatamente la necesidad, por mi parte, de «ver» más cosas de

---

(1) Doy por supuesta su continuidad creadora, y soslayo dificultades de otro tipo que a buen seguro le esperan. Por ejemplo, los intereses de las casas editoras.

(2) La primera fue en mi etapa de profesor del Instituto de Pola de Laviana, en Concurso convocado por el Centro. En aquella ocasión fui inconscientemente negligente, creo.

(3) Eduardo Errasti Pérez nació en Oviedo en 1960. Es alumno de la Escuela Universitaria de Profesorado de EGB de Oviedo. No ha publicado ningún poema, hasta ahora, ni en libro ni suelto.

Errasti, la curiosidad por «encontrar» más cosas, y leí con gran interés otros poemas suyos. Esta es mi conclusión: cuando muchos, a su edad, ensayan intentos de caligrafía poética, escriben cuartillas «para romper», Errasti escribe poemas definitivos. No perfectos, y él lo sabe, pero sí acabados. Quizá a veces sobra un adjetivo, o falta un verbo, pero el poema está ahí, hecho, terminado, a la espera, únicamente, de un lector. (Por otra parte, ¿quién se atreve a decir qué falta, qué sobra en lo creado?).

Antes de proponer un texto suyo, quiero señalar alguna de las preocupaciones más insistentes en la poesía de Eduardo Errasti que he podido manejar hasta ahora. Por ejemplo, los límites del poeta. Límites o fronteras que le impiden poseer la realidad circundante, a veces incluso entenderla. Esta limitación es doble: por una parte, al poeta no le es fácil asir lo otro, lo no-yo; por otra, se ve incapacitado para reflejar desde la palabra, desde el poema, la realidad circundante (al modo del becqueriano «Yo quisiera escribirle...»):

«el alma ronda las calles estrechas de los ojos para sentarse después  
«en las aristas de los labios»

es decir, llega al *límite* («aristas de los labios»), pero no lo traspasa. Es frecuente en este tema el uso de la palabra «cristal» como barrera entre el poeta y el entorno; y cuando rompe el cristal, se corta las manos. Otras veces, por supuesto, «cristal» tiene otras connotaciones. En todo caso es una voz bastante utilizada, lo que no deja de ser llamativo en un poeta pocas veces optimista.

Es frecuente una visión del tiempo tan obsesionante, por inasequible, como la del espacio, lo *otro* en el espacio, que acabo de señalar. También el tiempo es un límite, impide:

«sería tan fácil que dan ganas de volver y suicidar el tiempo».

Y sin embargo, el tiempo vivido es creación, vivir es, a veces, sinónimo de entender, y por tanto de crear: es el tema central del poema que reproduzco. (Añado, de paso, que este poema no está en la línea más habitual del Errasti que conozco).

El amor, por ejemplo, el inevitable (y lícitamente inevitado) tema del amor, en donde lo erótico —un erotismo absolutamente limpio— se instala una y otra vez en el tiempo y el espacio:

«y mis dientes se deslizan como si no tuvieras cuerpo»

(contornos desaparecidos, espacio diluido).

«es infinito el tiempo que posees entre tus dedos tibios que se desgasa  
«tan dibujando mis órbitas en mosaicos de carne»

(amor en el tiempo y el espacio).

Finalmente, otra preocupación, el problema definitivo, casi el ser o no ser de un poeta es cuanto tal: el propio proceso creativo, que se presenta, de nuevo, en dos planos, muchas veces fundidos. La creación poética y la creación del universo del poeta. El ya viejo pero siempre vigente tema de la creación/posesión al nombrar las cosas. Hay mucho de *metapoesía* en algunos versos, y hay un intento de reafirmación o autoconvencimiento de que, a pesar de todo, la palabra no sólo nombra, sobre todo crea:

«alrededor del mundo y de su cuerpo construido de labios y palabras»

«hasta elevar los brazos en una aleluya de formas»

(no importa en el segundo ejemplo, creo, que el sujeto creador no sea la palabra; lo propongo por lo obsesivo, por lo constante del intento de crear)

«intento construir una campana que haga de mis palabras rezos»

ahora sí, explicitada la intención poética; o, en fin, cuando dice al poeta, a todos los poetas:

«cuando creas, el infinito es tuyo en átomos azules»

\*\*\* \*\*

Veamos algunos aspectos formales. Muchas veces la expresión se acerca, y no casualmente, a la greguería. (Para mejor apreciarlo omito en los ejemplos anteriores la escisión de los versos). Más claramente se aprecia en el título de algún poema: «Suicidarse es estafar la vida». Cobra un valor especial esta frase, que en puridad es una greguería, más o menos afortunada, teniendo en cuenta que otro de los aspectos de su poesía es no poner título, normalmente, a los poemas. En este plano de lo formal, secundario si se quiere, pero no banal, hay dos cosas que llaman la atención: no suele, en efecto, titular sus poemas; en cambio frecuentemente van precedidos de una cita o *lema*, pero también suya. Otra peculiaridad es alternar la grafía que podemos considerar ortodoxa, como en el texto propuesto más abajo, con la utilización de mayúsculas en la totalidad del poema, en cuyo caso hay, además, una casi absoluta ausencia de signos de puntuación; y otra veces, por último, la disposición tipográfica es típicamente «creacionista» (y confieso ignorar si es una moda o un modo). Bien es cierto que estas cosas no califican a un poeta, pero sí lo cualifican en buena medida. Por otra parte, no sé la trayectoria que seguirá Errasti, qué permanecerá de su modo actual de versificar, qué variará. Me limito a señalar algo de lo que veo ahora en un nuevo y joven poeta. Y veamos ya el anunciado poema de Eduardo Errasti.

#### POEMA PARA ALGUIEN QUE POR FIN SABE

Eres la esencia que se inclina  
sobre el comienzo blanco de la vida  
casi olvidado al borde de su historia,  
resorte de mil formas  
5 entre cascadas grises  
y manos temblorosas que se extienden  
a golpe de horizonte  
y flor de aurora  
hasta tocarte el rostro,  
10 figura y estandarte de la especie.  
Eres plegaria que se eleva  
sobre los llantos tibios y las cunas,  
como un globo  
cargado de colores que te habitan  
15 en el blando crisol de la retina.  
Eres al fin y al cabo  
mirada que se encorva alrededor  
del mundo y de su cuerpo  
construido de labios y palabras  
20 sobre fosos de luz y de metáfora.

El poema se dedica al anciano, a quien por haber vivido mucho, por fin «sabe», ha podido entrar en las cosas, las posee —«globo cargado de colores»—, más aún, las ha ido creando con sólo vivir —«mundo construido»—. Creo que la presencia de un título tan explícito en un poeta que habitualmente prescinde de títulos se debe a la necesidad acuciante de creer que, ya que no ahora, algún día podrá sentirse auténticamente creador, aunque el proceso de creación dure

(¡qué necesidad de *tiempo!*) desde «el comienzo blanco de la vida» hasta «el borde de la historia».

Aparentemente estamos ante el llamado «verso libre». Y no es así, del todo. Aunque sé que es opinable el método, el modo de enfrentarse el crítico con el texto, como alguno ha de ser, y precisamente por tratarse de un poeta y un poema actuales, probaré un sistema clásico.

Primero: Todos los versos, excepto el 13, tienen un número impar de sílabas métricas; incluso, prescindiendo de la sinalefa, podríamos convertir este verso en pentasílabo, pero no es preciso, y por otra parte parece más natural su lectura como tetrasílabo. Tenemos, pues, un puentasílabo (v. 8), seis heptasílabos (vv. 4, 5, 7, 9, 16 y 18), dos eneasílabos (vv. 1 y 11) y diez endecasílabos (versos restantes) (4). Evidentemente desaparece esa tan frecuente impresión en poetas primerizos, experimentales, como quiera llamárseles, de que «se corta por donde se puede»; quiere decirse que hay una apoyatura versal que no distorsiona, sino serena, el tema: la tranquilidad, el descanso del que «por fin sabe» se resuelve en una medida de corte clásico, en un esquema métrico de «silva».

Segundo: Prescindiendo de las sílabas átonas del comienzo de cada verso (anacrusis), sólo encuentro seis pies dactílicos o ternarios. En todos los casos es el primer pie del período rítmico, y dan lugar a los seis únicos versos del tipo *mixto*. Hay por tanto catorce versos trocaicos o binarios, y quiérase o no, «el empleo preferido de determinados tipos (de verso) puede ser consecuencia de una intención artística, y hay que interpretarlo en cada caso en relación con el significado y con la forma expresiva del verso» (5). En mi opinión, este predominio de troqueos logra aquí la sensación de equilibrio y serenidad del destinatario del poema, el sujeto cantado «que por fin sabe». Para una más gráfica visión de lo que digo reproduzco el esquema rítmico. Añado a la derecha las rimas, prescindiendo del uso de mayúsculas en los llamados versos de arte mayor:

		óoo	óo	oo	óo		a
	ooo	óo	óo	oo	oo	óo	a
	ooo	óo	óo	oo	oo	óo	b
	o	óo	oo	óo			b
5	ooo	óo	óo	óo			—
	o	óo	óo	óo	oo	óo	c
	o	óo	oo	óo			—
	o	óo	óo				b
	ooo	óo	óo				—
10,	o	óo	oo	óo	oo	óo	c
		óoo	óo	oo	óo		—
	ooo	óo	oo	oo	óo		—
		oo	óo				—
	o	óo	oo	óo	oo	óo	a
15	oo	óoo	óo	oo	óo		a
		óoo	óo	óo			—
	o	óo	óo	óo	oo	ó	—
	o	óo	oo	óo			—
	oo	óoo	óo	oo	óo		d
20	oo	óoo	óo	oo	óoo		d

(4) Puede proponerse otra lectura de los versos 7 y 8; unidos formarían un endecasílabo trocaico y habría un verso menos «suelto» o sin rima.

(5) Rudolf Baehr, «Manual de versificación española», Madrid, 1970.

(No puede considerarse en anacrusis la forma «eres» de los versos 1, 11 y 16, pues no es una mera cópula átona: su presencia en el poema es necesaria para señalar desde la primera palabra el sujeto sintáctico y temático: tú. En el verbo 3 es discutible la atonía rítmica de «casi». En todo caso, queda patente el predominio trocaico del ritmo).

Tercero: Nada menos que once versos están ligados por la rima, si bien es siempre asonante. Cuatro veces coincide en versos seguidos, a modo de «pareado». Esta proximidad de los versos rimados, y el hecho de que lo estén los primeros del poema, ayuda a «retener» de alguna manera, casi a visualizar lo que se está diciendo; y como remate o resumen, un pareado final, endecasílabo, dentro de la más tradicional manera de la silva: como una reafirmación de todo lo escrito, como una conclusión inapelable.

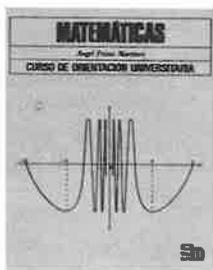
En este sentido entiendo que la técnica formal utilizada es coherente y solidaria con el mensaje: medida, rima y ritmo apoyan el sentido de vida constructiva, de ciclo vital que se cierra fértil, creador: por fin, alguien «sabe»; ha merecido la pena vivir.

Si bien este análisis es necesariamente somero, quiero señalar alguno de los recursos estilísticos utilizados por el poeta. El poema nos presenta un círculo que nace en «el comienzo blanco de la vida» y se cierra «al borde de su historia». Hay una ascensión y un declinar, un comienzo y un final; de ahí las dualidades semánticas del tipo *eleva/inclina* (verbos), *comienzo/borde* (sustantivos), *blanco/grises* (adjetivos; el color es otra constante en la poesía de Errasti), expresiones completas a la vez paralelísticas y opuestas, como *mirada que se eleva/mirada que se encorva...*; de ahí el expresivo valor de algún encabalgamiento que rompe la pausa versal en el momento justo: *como un globo/cargado, alrededor del mundo...* La anáfora de «eres» iniciando los tres períodos del poema es una acertada insistencia en la sustantividad plena del sujeto que cierra su ciclo vital. Y entre otros aciertos expresivos (los versos 4-9, por ejemplo, en los que se acumulan unos acertadísimos efectos rítmicos, fónicos y semánticos, suprimiendo los soportes acentuales precisos, ayudándose con la aliteración r-s-t, volcando ternura y sensibilidad en cada metáfora, como un asombro respetuoso ante la edad sabia), uno que Alarcos (6) señala en Blas de Otero: *la frase hecha*. Aquí, «al fin y al cabo» no es sólo «en definitiva», «resumiendo», es a la vez y sobre todo al fin y al cabo de la vida, al cerrarse el ciclo o círculo vital. El valor de este artificio poético está definitivamente señalado por Alarcos en el libro que se cita.

Bien, he escrito lo que me ha parecido pertinente: el descubrimiento, gozoso por inesperado, de un poeta: Eduardo Errasti; una muestra de su poesía; un convencimiento: debemos estar atentos a este nombre, en adelante; y un recordatorio a los profesionales de la enseñanza: si de verdad lo somos, no descuidemos esta otra cara de la docencia.

---

(6) E. Alarcos Llorach, «La poesía de Blas de Otero», Salamanca, 1966.



### MATEMÁTICAS

Angel Primo Martínez  
Doctor en Ciencias Exactas,  
Catedrático de Matemáticas  
(19,5×24) 384 págs.

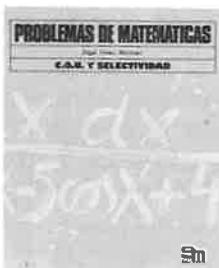
Mediante un lenguaje claro, sencillo y al mismo tiempo riguroso se exponen con suficiente profundidad los temas del cuestionario oficial. Al principio del libro se tratan *espacios vectoriales, aplicaciones lineales, matrices y determinantes* que permiten más adelante desarrollar con mayor holgura y claridad *sistemas de ecuaciones lineales y espacios afín y euclideo*.

En cada capítulo se incluyen abundantes ejemplos prácticos que permiten afianzar la teoría y enfocarla bajo una óptica distinta. Los ejercicios propuestos son abundantes y están estructurados convenientemente de tal manera que el alumno puede, apoyándose en la teoría expuesta y en los ejemplos resueltos, proceder a su resolución con garantías de éxito.

### Solucionario

(19,5×24) 312 págs.

Con enunciados y resolución detallada de todos los problemas propuestos en el libro del alumno.



### PROBLEMAS DE MATEMÁTICAS

COU - SELECTIVIDAD  
Angel Primo Martínez  
Doctor en Ciencias Exactas,  
Catedrático de Matemáticas  
(19,5×24) 312 págs.

*Problemas de Matemáticas* ofrece una secuencia bien estructurada de problemas completamente resueltos. Su contenido y distribución pretenden alcanzar los siguientes objetivos: servir de complemento a la teoría y brindar un enfoque activo y dinámico al estudio de la matemática.

La resolución de los problemas contenidos en este libro posibilita una preparación adecuada y segura para los exámenes de COU y Selectividad. También se han seleccionado ejercicios y problemas en número y profundidad suficiente como para que los alumnos que cursen el primer año en las Facultades de Ciencias Matemáticas, Física, Química, Biología, etc., en las Escuelas Técnicas Superiores de Arquitectura e Ingeniería y en las Universidades Politécnicas dispongan de un material práctico de base que les sirva de puente y nexa para una posterior profundización.

Algunos ejercicios exigen demostrar propiedades generales basándose en propiedades importantes. Se han incluido con el objeto de hacer una interrelación más estrecha entre teoría y práctica a efectos de conseguir una buena complementación.



### FISICA

Antonio Lloris Ruiz  
Doctor en Física,  
Profesor Adjunto  
de la Universidad de Granada  
Pedro González González  
Licenciado en Física,  
Profesor de COU  
(19,5×24) 512 págs.

En este libro se amplían los conceptos estudiados en los dos cursos de *Física* anteriores de 2.º y 3.º de BUP. Cada tema está desarrollado con la extensión y profundidad necesarias como para fundamentar en el alumno de COU una base sólida para sus futuros estudios universitarios. El libro está articulado en 25 capítulos con los que se desarrollan ampliamente los 9 temas del cuestionario oficial.

Cada capítulo consta de un cuerpo teórico experimental, con ejemplos y ejercicios intercalados. Al final de cada capítulo se han incluido *problemas resueltos* que son problemas tipo, y lo que se pretende con ellos es que el alumno vea cómo puede aplicarse la teoría a la solución de problemas concretos. Después de estos problemas se plantean *cuestiones* que se refieren principalmente a los conceptos teóricos desarrollados. Finalmente figura un apartado dedicado a *problemas propuestos* con respuesta a fin de que el alumno pueda verificar si los ha resuelto.

### Solucionario

(19,5×24) 208 págs.

Con enunciados y solución detallada de los problemas propuestos.





---

## ACTIVIDADES DEL I. C. E.

---

---

### INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO

---

#### CURSOS DE VERANO

Universidad Laboral de Gijón. 6 al 18 de julio de 1981

- 1.-Lingüística y Metodología del Inglés para profesores de EGB. (60 plazas 3 grupos).
- 2.-Fonética Inglesa y actualización didáctica para profesores de BUP. (20 plazas).
- 3.-Lingüística y Metodología del Francés para profesores de EGB. (60 plazas 3 grupos).
- 4.-Los métodos actuales en la enseñanza del Francés BUP. (20 plazas).
- 5.-Didáctica de las matemáticas en el ciclo preparatorio. (30 plazas).
- 6.-Problemática actual de la participación y de la organización de las Instituciones Escolares. (30 plazas).
- 7.-Trastornos y Terapia del Lenguaje. (30 plazas).
- 8.-El Taller de Expresión en la Escuela. (30 plazas).
- 9.-Programación de la actividad escolar en el ciclo inicial del nivel de Educación General Básica. (30 plazas).
- 10.-Programación y Experimentación en el área de la ciencia integrada en EGB. (30 plazas).
- 11.-Experiencias de laboratorio (Física y Química) para profesores de EGB. (30 plazas).
- 12.-La Escuela en su proyección hacia el entorno. (30 plazas).
- 13.-La educación preescolar en las escuelas Universitarias del profesorado de EGB. (para Profesores de Escuelas Universitarias).
- 14.-Las corrientes lingüísticas que influyen en los textos escolares de EGB. (30 plazas).
- 15.-Enseñanza de la Geología para profesores de BUP. (30 plazas).
- 16.-Las técnicas Freinet en educación especial EGB.
- 17.-Técnicas de estudio para profesores del ciclo intermedio. (30 plazas).
- 18.-Educación preescolar (curso de perfeccionamiento para profesores parvulistas). (30 plazas).

Estos cursos cuentan con bolsas de estancia para quienes deban desplazarse de otras provincias y para los que residan en lugares alejados del propio distrito.

Los cursillistas enviarán al ICE, calle Quintana, 30. Oviedo, una instancia con todos sus datos personales indicando el curso concreto en que desean participar. Esta instancia deberá ir acompañada de un certificado del Director del Centro donde ejerce, señalando la especialidad y el nivel que imparte.

Tendrán preferencia los que soliciten cursos del área que actualmente están desempeñando. Una vez cumplido este requisito las solicitudes se admitirán por riguroso orden de llegada al ICE hasta cubrir el número de plazas que han sido convocadas.

El plazo de solicitud se ha fijado del 20 de abril al 15 de mayo de 1981.

---

## CAP PROFESORES DEL INEM (Instituto Nacional del Empleo)

---

### FORMULACION DE OBJETIVOS

*Técnicas de programación del aprendizaje y evaluación*, 8-9 mayo. Prof. D. F. J. G. Somoano y D. Pablo Espino, Profesores del Instituto Politécnico de Oviedo.

*Tecnología educativa*, 15-16. Prof. D. F. J. G. Somoano y D. Pablo Espino.

*Psicología del aprendizaje*, 22-23. Prof. D. Antonio Fuentes, Prof. de la Escuela Universitaria de Formación del profesorado de EGB.

*Corrientes pedagógicas actuales*, 29-30. Prof. D. Rogelio Medina Rubio, Director Adjunto del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

*Dinámica de grupos*, 5-6 junio. Prof. D. Teófilo Rodríguez Neira, Jefe de la División de Formación del Profesorado del ICE.

Estos cursos tendrán lugar en la sala de medios audiovisuales situada en el IUDE, calle Aniceto Sela, s/n. OVIEDO.

*Horario:*

Viernes de 6,30 a 9,30.

Sábados de 10 a 1.

---

## SOCIEDAD ASTURIANA DE FILOSOFIA II SEMANA DE HISTORIA DE LA FILOSOFIA CONTEMPORANEA 1981

---

Lunes 27 abril, *El sistema de Hegel*. Gustavo Bueno.

Martes 28 abril, *La sociología positivista de Comte*. José Vicente Peña Calvo.

Miércoles 29 abril, *Marx y el materialismo histórico*. José María Laso Prieto.

Jueves 30 abril, *Husserl y el movimiento fenomenológico*. Ricardo Sánchez Ortíz-Urbina.

*Hora:* 7 de la tarde.

*Lugar:* Salón de actos. Facultad de Filosofía. Edificio Valdés Salas. Oviedo.

Semana organizada con la colaboración del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

---

## ACTIVIDADES DEL DISTRITO UNIVERSITARIO

---

### ACTIVIDADES DE LA ESCUELA ASTURIANA DE ESTUDIOS HISPANICOS

#### LAS REUNIONES DE LA GRANDA EN 1981

La Universidad tantea incansablemente hacia dónde debe caminar para adquirir la estructura adecuada en cada momento. Así, esta institución nacida en la Edad Media, ha demostrado poseer una gran capacidad para adaptarse a tiempos culturalmente muy diferentes a los de su alborar. Con un origen clarísimo en la Iglesia Católica, brilla en el Estado de la Reforma, admite después la realidad del Estado nacional napoleónico, y desde el siglo XIX busca su transformación en una cosa diferente a la de simplemente suministrar los cuadros de mando de la sociedad burguesa.

Como resultado de esto, en España aparecen realidades universitarias que no se asemejan en nada a lo que normalmente se entiende por Universidad clásica latina decimonónica, estructurada en Facultades y cursos académicos que se coronan con los títulos de Licenciado y, de forma menos formalizada en cursos, pero no así en la Memoria final y su defensa, de Doctor.

Tales realidades fueron captadas por la Universidad de Oviedo desde finales del siglo XIX. En primer lugar comprobó la necesidad de una proyección de la misma hacia todo el pueblo. Las

denominadas Universidades Populares procuran que esto se verifique de forma separada de la Universidad clásica. En España fue, por ejemplo, excelente la labor de la Universidad Popular de Segovia, tan ligada a Antonio Machado. La Universidad de Oviedo, con el ejemplo inglés detrás, articuló esta acción desde su propio seno. Así nace la denominada Extensión universitaria en unos acuerdos de 1898, ahora vuelta a impulsarse con denuedo por el Rector López Cuesta.

Otra acción fue la de crear cursos nítidamente universitarios, ajenos prácticamente a cualquier racionalización administrativa capaz de deparar un título con posibilidades profesionales. Su antecedente primero en España lo encuentro en la famosa Cátedra del Doctorado de Giner de los Ríos. Recordemos la negativa de éste a entregar calificaciones y sus concepciones pedagógicas, tan dispares de la Universidad burguesa latina como se observa en la Institución Libre de Enseñanza. Debido a los estudios centrados en la última etapa del Reinado de Alfonso XIII en la Biblioteca de Marcelino Menéndez y Pelayo, en Santander, poco a poco se inician actividades de este tipo ligadas al movimiento hispanista internacional. Desde 1931, la II República decidió conectar esto con la utilización del Palacio de la Magdalena y el empleo del movimiento intelectual que la había implantado, hasta constituir la Universidad Internacional de Verano. La rectificación latente estaba en los cursos universitarios creados también en Santander por los grupos intelectuales católicos tan interesantemente presentados en las memorias del profesor Laín Entralgo. Desde 1939 esta última línea se integra en la Universidad Internacional que recibe así el nombre de Universidad Internacional «Menéndez Pelayo». Al mismo tiempo, bajo la República, la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central, dentro de las novedades docentes del Decano García Morente, desarrolló unos cursos combinados con una visita en un crucero naval a Grecia. Tuvieron, como es sabido, gran impacto. En esta misma línea de cursos de verano se encuentra la Universidad de La Rábida, cuya historia he relatado en otro lugar, orientada hacia Iberoamérica.

Estos cursos plantean un tema importante. Al experimentar la Universidad española actual el impacto masificador con notable virulencia, es preciso verificar importantísimos desembolsos para lograr algún impacto apreciable en el conjunto universitario. Al lado están los problemas políticos, que no deben soslayarse. El verano es una época en la que se desarrolla una viva actividad proselitista de captación de estudiantes. Desde los Albergues del SEU a la Universidad catalanista de Perpignan o a las *Escolas d'estiu* ligadas al PSUC o al PSOE, el riesgo de que estos lugares adquieran un aire partidista es evidente. Por tanto todo cuidado que se ponga en este sentido será pequeño.

En las Universidades tradicionales —es ejemplar lo que sucede en la de Salamanca— se han estructurado Cursos de verano, con el pensamiento puesto también en los universitarios extranjeros que desean conocer la realidad cultural hispánica, incluso con actividades docentes relacionadas con la enseñanza del idioma español. En este doble sentido la Universidad de Oviedo ha desarrollado más de una vez Cursos de verano, que son desplazados hacia Gijón, para aprovechar las instalaciones de la Universidad Laboral allí existente.

A más de lo expuesto, en todo el mundo culto, al par del avance masificador de la Universidad, se origina un deseo de contacto íntimo entre los diversos maestros en ámbitos adecuados. Estos contactos se producen, además, en forma de reuniones a las que asisten los profesores más jóvenes que desean ascender en el ámbito docente. Su tradición académica es grande, y constituyeron, con el nombre de Seminarios, la base de, por ejemplo, los grandes prestigios de la Universidad germana, sobre todo en la etapa inmediatamente anterior a la I Guerra Mundial.

En la Universidad de La Rábida, y para evitar la peligrosa radicalización política juvenil, y por otro lado, a causa de la enorme carestía de cursos de verano dirigidos a un número significativo de estudiantes —los incrementos de renta en la mayor parte de la población española, y las alteraciones consiguientes en el consumo juegan también un papel importante— comencé la labor de la integración universitaria de estas reuniones de intelectuales. Desde 1979 trasladé mi labor a la Universidad de Oviedo, a través de la Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos, con sede en el palacete de La Granda, propiedad de ENSIDESA. Así la Universidad de Oviedo no descuida tampoco una importante labor académica y adquiere, por ello, posibilidades evidentes ante el futuro.

Este año las actividades se desarrollarán en el mes de agosto y los primeros días de septiembre. Como anejo a este escrito se acompaña el desarrollo de las semanas que dirigirán los profesores González de Cardedal, Ruiz de la Peña y Rodríguez Villanueva. A más de ellas, el profesor Palacio Atard dirigirá una reunión en la que se efectuará una revisión crítica de la historia de la II República Española, con motivo de su L aniversario. Los temas asturianos se analizarán desde la vertiente económica. El instrumento que los centrará será la publicación de las TIO de la economía del Principado, que financió el Banco de Bilbao. En torno a los tres grandes temas de la siderurgia, el carbón y la ganadería se celebrarán los debates de esta semana, dirigidos por Rafael Acosta España. Finalmente, en torno al tema de *La vuelta a la ortodoxia*, se celebrará una amplia discusión por un conjunto de profesores españoles e hispanoamericanos, vinculados a la publicación *Pensamiento Iberoamericano. Revista de Economía Política*, que se prepara, en colaboración, por la CEPAL y el Instituto de Cooperación Iberoamericana desarrollando una idea nacida precisamente en La Granda en 1980. La revista está dirigida por Aníbal Pinto y el Consejo de Redacción presidido por Raúl Prebisch.

JUAN VELARDE FUERTES  
Director de la Escuela Asturiana  
de Estudios Hispánicos

---

## SEMINARIO: FILOSOFÍA Y TEOLOGÍA EN EL SIGLO XX

---

*Fechas: 3-7 de agosto.*

La relación entre filosofía y teología ha sido una de las constantes más significativas y densas de contenido en la historia del pensamiento occidental. Con alternativas de concordancias y desavenencias, con fases de explícitos asentimientos y de clamorosos rechazos, el discurso filosófico (que indaga en la inteligibilidad de lo real) y el discurso teológico (que busca el logos del Misterio manifestado y pugna por dar razones del asentimiento a él) han discurredo siempre por cauces próximos, han participado de un mismo instrumental intelectual, conceptos y hábitos mentales afines y se han proferido en lenguajes suficientemente familiares a ambas disciplinas para que fuese hacedera, e incluso inevitable, la comunicación recíproca y el debate permanente.

Esta es la obvia comprobación de un hecho. Su no menos obvia justificación se encuentra al verificar que no hay sólo un problema filosófico serio que no interese también a la teología y que no hay una sola afirmación teológica fundamental que no implique a la filosofía. Dicho brevemente: La filosofía y la teología tienen objetos materiales comunes; comunes son en buena parte los interrogantes, las preocupaciones y el instrumental de una y otra.

Sobre esta relación y sus desarrollos en el presente siglo versa el curso que proyectamos. A guisa de exposición preliminar (que trasciende por tanto el ámbito temporal prefijado) convendrá discutir si la teología necesita de la filosofía y hasta qué punto; esto es, si cabe o no hacer un discurso teológico sin infraestructura filosófica. De otra parte conviene discutir si la filosofía se agota en sí misma y hasta qué punto, o si más bien en último análisis su dinámica apunta a lo teológico; si por consiguiente la secreta vocación de un pensamiento filosófico consecuente no será su metamorfosis en lo teológico. Se trataría en suma de analizar no sólo el impacto que la filosofía imprime en la teología, sino también el posible trasfondo teológico —tácito o expreso— del pensamiento filosófico (Primera Ponencia: *La relación filosofía-teología*).

A partir de esta exposición previa, entre las muchas cuestiones contenidas en la temática propuesta, se seleccionan algunas de las más relevantes. El Siglo XX ha sido pródigo en reflexiones estrictamente filosóficas sobre lo religioso. Tales reflexiones han arrojado saldos tan diversos, que resulta aconsejable un doble acceso a las mismas (Segunda ponencia: *El hecho religioso como problema filosófico*. Tercera ponencia: *Hacia una teoría materialista de la religión*).

Acaso el testimonio más espectacular, en lo que va de siglo, de las afinidades filosofía-teología sea el auge de las filosofías de la esperanza. Nacidas en distintos espacios geográficos e ideológicos (Marcel, Bloch, Laín) tales filosofías acceden a un tipo de reflexión metalógica, transracional, con evidentes resonancias teológicas y bíblicas, por lo que constituyen una incitación directa para los teólogos. (Cuarta ponencia: *Las filosofías de la esperanza como problema teológico*).

Dentro de las vicisitudes que conoce el diálogo filosofía-teología, el siglo XX contempla el afianzamiento de una corriente filosófica, que impone un veto categórico a la reflexión teológica, a la que acusa de no poder legitimarse como discurso rigurosamente científico (Quinta ponencia: *El desafío neopositivista al discurso teológico*). Lo que no obsta para que determinadas derivaciones de esa corriente comiencen a ser integradas en ciertas áreas del quehacer teológico (Sexta ponencia: *Usos teológicos del estructuralismo*).

El reciente fenómeno de los llamados 'nuevos filósofos' incide también en la relación filosofía-teología; baste recordar el sorprendente sesgo descrito por alguno de ellos, desde el nihilismo desalentado hasta una forma de teísmo postulatorio en el que ven el único posible antídoto de la desesperanza política y de la desorientación ética (Séptima ponencia: *Los nuevos filósofos y la hipótesis Dios*).

La producción filosófica española no alcanza en nuestro siglo el nivel de popularidad y audiencia logrado por otras filosofías europeas. Con todo hay en ella nombres y valores de entidad suficiente para merecer un análisis (Octava ponencia: *El problema de Dios en la filosofía española actual*).

OLEGARIO GONZALEZ DE CARDEDAL  
JUAN LUIS RUIZ DE LA PEÑA

### PONENCIAS

1. La relación Filosofía-Teología.
2. El hecho religioso como problema filosófico.
3. Hacia una teoría materialista de la religión.
4. Las filosofías de la esperanza como problema teológico.
5. El desafío neopositivista al discurso teológico.
6. Usos teológicos del estructuralismo.
7. Los nuevos filósofos y la hipótesis Dios.
8. El problema de Dios en la filosofía española actual.

## PONENCIA-COMUNICACIONES

1. Filosofía de la ciencia y teología.
2. E. Bloch: El marxismo como heredero de la religión.
3. Raíces cristianas del pensamiento de Heidegger.
4. Los físicos que hacen metafísica.
5. Del antropocentrismo al antropoteísmo. ¿Crítica de la religión o metareligión antropocéntrica?
6. La actualidad teológica de Hegel.
7. El problema de una fundamentación no teológica de la ética.
8. Panorama bibliográfico sobre el tema en los últimos diez años.

## PONENTES - COMUNICANTES - PROFESORES INVITADOS

Richard Schaeffler, Ruhr-Universität Bochum.  
Karl Lehmann, Universität Freiburg.  
Jean Luc Marion, Universidad Sorbona Paris.  
Juan Alfaro, Universidad Gregoriana Roma.  
Gustavo Bueno, Universidad de Oviedo.  
Pedro Cerezo, Universidad de Granada.  
Javier Muguerza, Universidad UNED Madrid.  
Juan Martín Velasco, Universidad P. Madrid.  
Pedro Laín Entralgo, Universidad Madrid.  
J. Ellacuría, Universidad J. Cañas, San Salvador.  
A. Pintor Ramos, Universidad Pontificia Salamanca.  
S. Alvarez Turienzo, Universidad Pontificia Salamanca.  
A. Alvarez Bolado, Universidad Pontificia Comillas.  
Alfonso Pérez de Laborda, Universidad P. Salamanca.  
Joaquín García Roca, Facultad de Teología, Valencia.  
J. Gómez Caffarena, Universidad Pontificia Comillas.  
E. Colomer, Facultad de Teología San Cugat, Barcelona.  
J. Via Tallavull, Facultad de Teología San Paciano, Barcelona.  
Manuel Cabada, Facultad de Filosofía Comillas, Madrid.  
Mariano Alvarez, Universidad de Salamanca.  
Cirilo Flórez, Universidad de Salamanca.  
J. María G. Gómez-Heras, Universidad de Córdoba.  
Xabier Pikaza Ibarrondo, Universidad Pontificia Salamanca.  
Emilio Lledó, Universidad UNED Madrid.  
E. M. Ureña, Universidad Pontificia de Comillas.  
J. L. Abellán, Universidad Complutense, Madrid.  
J. L. Abellán, Universidad Complutense, Madrid.  
Ricardo Blázquez, Universidad Pontificia Salamanca.  
J. Armendáriz, Universidad de Deusto, Bilbao.  
P. Eicher, Universität Paderborn.  
Diego Gracia, Universidad de Madrid.

---

## SEMINARIO: NUEVAS FRONTERAS DE LA BIOLOGIA MOLECULAR

---

*Fechas: 7 a 11 de septiembre*

## PONENTES Y PONENCIAS

Pf. Julio R. Villanueva.—Universidad de Salamanca.  
«Perspectivas de la Ingeniería Genética».  
Pf. José Miguel Ortiz Melón.—Rector de la Universidad de Santander.  
«Vehículos de recombinación del DNA in vitro».  
Pf. Antonio García Bellido.—Instituto de Biología Molecular, Universidad Autónoma de Madrid.  
«Expresión genética endrosophila».  
Pf. Luis Archer.—Instituto Bulbeikian de Ciencias. Lisboa.  
«Origen molecular del DNA de transducción en bacteriófagos».  
Pf. Margarita Salas.—Instituto de Biología Molecular. Universidad Autónoma de Madrid.  
«Proteínas unidas covalentemente a ácidos nucleicos de virus».

Pf. César Milstein. F.R.S. Laboratorio de Biología Molecular. Universidad de Cambridge.  
«Anticuerpos monoclonales».  
Pf. César Nambela.—Universidad Complutense de Madrid.  
«Autolincinas de microorganismos: diferenciación y antibiosis».  
Pf. Carlos Asensio.—Instituto de Enzimología. Universidad Autónoma de Madrid.  
«Biología molecular de las microzinas».

#### CONFERENCIANTE

Pf. Alberto Sols.—Universidad Autónoma de Madrid.  
«Hacia una patología molecular».

#### COMUNICANTES

Pf. Carlos Hardisson.—Universidad de Oviedo.  
Pf. Ricardo Guerrero.—Universidad Autónoma de Barcelona.  
Pf. Juan Ortín. Instituto de Biología Molecular. Madrid.  
Pf. Felipe Moreno.—Centro Especial Ramón y Cajal. Madrid.  
Pf. Juan Francisco Martín. Universidad de León.  
Pf. Antonio Talavera. Instituto de Biología Molecular. Madrid.  
Pf. Carlos Gancedo.—Instituto de Enzimología. C.S.C. Madrid.  
Pf. Tomás Santos.—Universidad de Salamanca.  
Pf. Manuel López Pérez.—Universidad Complutense de Madrid.  
Pf. Manuel Freire.—Universidad de Santiago de Compostela.  
Pf. Jaime Conde.—Universidad de Sevilla.  
Pf. Luis Franco.—Universidad Complutense de Madrid.  
Pf. Antonio Jiménez.—Instituto de Biología Molecular de Madrid.  
Pf. José Manuel Siella. Instituto de Biología Molecular.—Universidad Autónoma de Madrid.  
Pf. César de Aro. Instituto de Biología Molecular.—Universidad Autónoma de Madrid.  
Pf. Severo Ochoa. Instituto de Biología Molecular.—Universidad Autónoma de Madrid.

---

## INSTITUTO «BERNALDO DE QUIROS» SIMPOSIO, EN EL TRICENTENARIO DE LA MUERTE DE D. PEDRO CALDERON DE LA BARCA, SOBRE EL TEATRO DE CALDERON Y SU EPOCA

---

#### DIA 28

7,00 Prof. Teófilo Rodríguez Neira, Vida, sueño y realidad en Calderón.  
7,30 Prof. Carmen Díaz Castañón, Bancos Candamo y su teatro político.  
8,00 Prof. José Caso, «El Alcalde de Zalamea», un Calderón subversivo.

#### DIA 29

6,30 Prof. José González, La supuesta inmoralidad del teatro de Calderón.  
7,00 Prof. Eladio de Pablo López, La ideología en «La vida es sueño».  
7,30 Prof. Jesús Hernández García, Calderón y Miguel Hernández a la luz del Auto Sacramental.  
8,00 Prof. José M.<sup>a</sup> Díez Borque, El Auto Sacramental y su público.

#### DIA 30

6,30 Prof. Agustín Coletes Blanco, El teatro clásico español en Inglaterra.  
7,00 Prof. Antonio Bravo García, La influencia del teatro de Calderón en el teatro inglés de la Restauración.  
7,30 Prof. Patricia Shaw, El teatro de Calderón y la corte de Carlos II de Inglaterra.  
8,00 Prof. Joaquín Arce, Literatura española y literatura italiana frente a frente.

---

## OTRAS ACTIVIDADES

---

### VI CONGRESO ESPAÑOL DE ESTUDIOS CLASICOS «Unidad y pluralidad en el mundo antiguo»

Sevilla, 6-11 de abril de 1981

#### PONENCIAS

- ALFAJEME, I.: Decadencia dialectal y Expansión de la koiné.  
BEJARANO, V.: La fragmentación del latín hispánico.  
BRIOSO, M.: Tradición e innovación en la literatura helenística.  
CODONEER, C.: Aspectos de la literatura hispanolatina tardía.  
LENS, J.: Historiografía helenística.  
LLEDO, E.: Corrientes filosóficas en época helenística.  
MORALEJO, J. L.: La literatura latina en la transición de la República al Imperio.  
PRESEDO, F. J.: Uniformidad y regularidad en la España antigua.  
ROLAN, T.: La expansión del latín y los dialectos itálicos.  
TEJEIRO, M.: Innovaciones sintácticas de la koiné.

#### SESIONES CIENTIFICAS

- Arqueología: Profesor doctor A. Blanco y profesora doctora P. León.  
Epigrafía: Profesor doctor S. Mariner y profesora doctora C. Castillo.  
Paleografía y Codicología Griegas: Profesor doctor A. Bravo.  
Paleografía y Codicología Latinas: Profesor doctor M. Díaz y profesor doctor L. Rubio.  
Lenguas Prerromanas: Profesor doctor J. de Hoz y profesor doctor J. A. Correa.  
Papirología: Profesor doctor M. Galiano y profesor doctor O'Callaghan.

#### INTERVENCIONES PREVISTAS

1. A la sesión científica de Arqueología: A. Alvarez, M. Mayer: Materiales lapideos de origen local utilizados en época romana en el litoral catalán.
2. A la sesión de Epigrafía Latina: M. Mayer: Consideraciones sobre la importancia de los soportes epigráficos. El ejemplo de la epigrafía latina de Cataluña.
3. A la sesión de Paleografía y Codicología latinas: M. Mayer: Identificación de un manuscrito de la Imago Mundi de Honorio de Autún en la Biblioteca Universitaria de Barcelona.

A cada una de las Ponencias se presentaron Comunicaciones de gran interés. Asimismo se desarrollaron varias actividades complementarias entre las que destaca la representación teatral del «Miles gloriosus».

Oportunamente daremos a conocer los contenidos fundamentales de algunas Ponencias y Comunicaciones.

---

## CONVENCION DE PROFESORES DE INGLES EN BARCELONA

---

La primera semana de mayo se celebró en Barcelona la Convención que todos los años reúne a un cierto número de profesores de inglés —casi todos de países de habla inglesa— con hablantes de otros idiomas. Esto es exactamente el significado del nombre de la Convención: TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages). Por supuesto que los hablantes de otros idiomas éramos todos profesores de inglés y españoles en gran parte. Sin embargo pude comprobar que entre los que allí estábamos asistiendo a conferencias, coloquios, mesas redondas, como asistentes de a pie, había un alto porcentaje de gente de habla inglesa —en su mayoría americanos. No es que importe mucho que las siglas de TESOL sean adecuadas a la realidad mientras cumpla con la función para la que ha sido creada.

TESOL es una organización cultural nacida en Estados Unidos y extendida progresivamente a otros países, cuyo fin principal es el orientar e informar a todos los que se dediquen a la enseñanza del Inglés en los países afiliados a esta entidad, al tiempo que se establece entre ellos una tribuna abierta.

TESOL Spain fue aceptado como afiliado núm. 10 de TESOL International en abril de 1977. Desde entonces todos los años celebra una Convención, que suele tener lugar en Madrid o Barcelona.

Los que hemos asistido a alguna de ellas difícilmente podemos dejar de reconocer el acierto

con el que están organizadas. Son tres días enteros de charlas, demostraciones prácticas de la metodología al uso, presentación de textos y material de pedagogía, opiniones y sugerencias de expertos de la didáctica. Nunca hay una hora que no ofrezca interés, ya que las actividades son simultáneas y los asistentes pueden elegir de entre cuatro, cinco o seis distintas salas para entrar, con lo cual el profesor ávido de encontrar soluciones a sus problemas pedagógicos experimenta a veces la misma angustia que sienten algunos televidentes cuando se les ofrece «La Clave» y «Encuentro con las Letras» a la misma hora por distintos canales.

Por eso insisto en que en la Convención anual de TESOL no cabe el tedio, aunque siempre haya lugar para el escepticismo o la impaciencia. Los profesores que allí vamos aceptamos o rechazamos, incorporamos o excluimos, pero salimos más informados. Y un profesor debe estar siempre informado, al menos, lo más posiblemente informado.

La reciente Convención de Barcelona arrastró a muy escasos profesores de las provincias más alejadas. Galicia, Asturias, gran parte de Castilla y el Sur apenas tenían allí representantes. Sin embargo no ocurrió lo mismo con la anterior, celebrada en Madrid. Yo rogaría a sus organizadores que no desplazaran la Convención anual de la capital de España, a la que siempre hay más fácil acceso. Este país es muy grande y, sobre todo, muy ancho, y vemos a Barcelona muy remota.

Por otra parte, me temo que sean muchos los profesores de inglés en provincias que no tengan conocimiento de la existencia de TESOL. Los que somos miembros recibimos información directa e informamos a los compañeros a nuestro alcance; los que no lo son ni trabajan con miembro alguno quedan marginados.

Sería muy aconsejable que los organismos de difusión cultural se encargaran de hacer llegar a todos los que por su profesión puedan estar interesados noticia de algo tan relevante como las Convenciones de TESOL.

LEONOR LUDEÑA

---

## BREVE COMENTARIO A LAS PRIMERAS JORNADAS DE METODOLOGIA Y DIDACTICA DE LA GEOGRAFIA

---

Organizadas conjuntamente por la Asociación de Geógrafos Españoles y por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Valladolid, se celebraron las Primeras Jornadas de Metodología y Didáctica de la Geografía. Las jornadas se desarrollaron entre los días 22-25 de abril.

Si bien las jornadas estaban dirigidas esencialmente al profesorado de B.U.P., estuvieron presentes también otros profesionales de la enseñanza de la Geografía: profesores de Escuelas y Facultades Universitarias. La finalidad de éstas era la de transmitir y discutir toda una nueva información, en algunos casos ya conocida, referente a los principales temas de estudio de la Geografía y su aplicación didáctica en el B.U.P. Los temas sometidos a discusión se presentaron en forma de conferencia y de seminarios.

En líneas generales, todos los presentados tuvieron un gran interés, ahora bien, algunos merecen en este comentario un apartado mayor.

El profesor J. Vilá Valentí, inauguró las jornadas con una conferencia sobre «Las Corrientes Actuales en la Geografía», que tenía como objetivo presentar una visión de la evolución de la geografía desde mediados de este siglo y particularmente en los últimos años.

Concepción Sanz Herraiz, habló sobre el «Significado de la Geografía Física», de su intervención transcribo algunos párrafos, que permiten ilustrar, cómo los conferenciantes intentaron superar un planteamiento simplemente teórico de la Geografía al margen de su aplicación educativa. «La geografía como disciplina educativa, enseña al alumno a comprender cómo se organiza el espacio. Este objetivo puede expresarse en varios objetivos más concretos, por ejemplo, forma de estructurarse el espacio en la montaña, estructuras en torno a un pueblo, etc. Para alcanzar estos objetivos, se parte del entorno real en el que reside y se desplaza el alumno. Es necesario ponerle en contacto con este espacio, recorrerle, observarle y si es posible experimentar en él».

Otros temas presentados fueron los que trataron sobre: «Los Estudios de Geografía Económica» por el profesor F. Manero, «Los Estudios de la Geografía Regional» por J. García Fernández, «La Renovación de la Geografía Urbana» por M. Valenzuela Rubio, «La Geografía y la Ordenación del Territorio» por V. Bielza de Ory.

Los Seminarios realizados cobraron aún mayor interés, pues incidían más directamente en la vertiente educativa de la Geografía, convirtiéndose, en algunos casos, en «meditaciones en voz alta a cerca de la situación que la geografía tiene en el actual plan de B.U.P. y las perspectivas que pueda ofrecer en el futuro». Los profesores J. Arévalo y García Galán, presentaron en su seminario un informe sobre «La Geografía en el B.U.P.: Su situación actual y perspectivas», decían: «la necesidad de la Geografía es imprescindible para conocer el entorno vital en el que nos movemos, no es sólo analfabeto, aquél que no sabe leer, sino que analfabeto es también, al menos en algún grado, aquel

que no es capaz de comprender e interpretar el mundo en que vive, y nuestra tarea en el B.U.P. ha de volcarse a desarraigar este segundo tipo de analfabetismo».

A. Hernando de la Rica se refirió en su seminario a «la utilización de los medios cartográficos y las técnicas de expresión gráfica».

Experiencias muy interesantes se transmitieron, entre los participantes en el seminario que trató sobre la utilización de los medios audiovisuales «El Retroproyector en la Enseñanza de la Geografía», «Aplicaciones prácticas del cine en la Enseñanza de la Geografía». También, aquéllas que se referían a excursiones y trabajos prácticos, como, «Las Excursiones Didácticas» realizadas por el I.N.B. de Yurre (Vizcaya). Las Jornadas se completaron con la realización para los participantes de dos excursiones optativas, a los Arribes del Duero o La Tierra Pinariega.

Como valoración final de estas Jornadas, se podría decir, que son imprescindibles para mejorar la calidad de la enseñanza, sirven de «puesta al día» del profesorado, permiten un acercamiento entre profesores de los distintos niveles de la enseñanza (B.U.P., Universidad), etc. Sin lugar a dudas, se deben considerar, independientemente de los errores justificados de esta primera experiencia, como un éxito.

JUAN LUIS ALVAREZ SOSTRES

---

## UNIVERSIDAD DE SANTANDER. ACTIVIDADES DEL I.C.E. Verano de 1981

---

29 junio al 1 julio.—Jornadas de Distrito para la Coordinación Didáctica de Preescolar y EGB (Niveles de referencia y Programas renovados).

29 junio al 1 julio.—Didáctica de la Formación Religiosa.

29 junio en adelante.—Cursos de especialización en Educación Preescolar (III y IV).

2 julio en adelante.—Curso de perfeccionamiento en Lengua Francesa.

2 julio en adelante.—Curso de perfeccionamiento en Lengua Inglesa.

2 julio en adelante.—Curso de perfeccionamiento en el área de Expresión Plástica.

6 al 11 julio.—Introducción a los métodos de Investigación en educación.

6 al 11 julio.—Dinámicas grupales.

6 al 8 julio.—La Biblioteca y el Centro Escolar.

6 al 9 julio.—Trastornos de audición y lenguaje.

6 al 11 julio.—Conocimiento y utilización didáctica de la naturaleza.

13 al 15 julio.—Informática y Enseñanza.

13 al 15 julio.—Prensa didáctica.

13 al 16 julio.—Expresión corporal.

13 al 17 julio.—El cine de cerca (Conocimiento y utilización didáctica del cine).

15 al 18 julio.—Aspectos básicos de la organización y dirección de Centros.

20 al 24 julio.—Técnicas Freinet.

20 al 24 julio.—Técnicas fotográficas y educación.

27 al 31 julio.—Utilización de la TV. en la escuela.

2 al 12 setiembre.—Utilización escolar de los medios audiovisuales.

7-8 setiembre.—Aprendizaje, maduración y rendimiento escolar.

7 al 11 setiembre.—«Taller Galileo»: Una experiencia de didáctica de las Ciencias Naturales.

7 al 12 setiembre.—Programas renovados del Ciclo Inicial (V-VI).

7 al 12 setiembre.—Programación de objetivos didácticos (I-II).

21 al 29 setiembre.—Las prácticas de laboratorio en la EGB (IV).

21 al 25 setiembre.—Evaluación de rendimientos escolares (I-II).

5 al 10 octubre.—Producción de cine científico y didáctico en «Super-8».

# B.U.P.

Primero, Segundo y Tercer cursos completos  
GUIAS Y SOLUCIONARIOS

# C.O.U.

CURSO COMPLETO  
SOLUCIONARIOS

The logo consists of the letters 'S' and 'N' in a stylized, bold, sans-serif font. The 'S' is positioned above the 'N', and they are connected at the top.

Ediciones **la mejor ayuda**

CESMA, S.A. — C/ Aguacate, 25. — MADRID-25

Barcelona Bilbao Las Palmas Granada Oviedo Sevilla Valencia Vigo Zaragoza



---

# DOCUMENTACION BIBLIOGRAFICA

---

---

## SELECCION DE ASOCIACIONES Y CENTROS DEDICADOS A LA DOCUMENTACION E INVESTIGACION EDUCATIVAS (y II)

---

ROGELIO MEDINA RUBIO

Se concluye en este número la relación seleccionada de Asociaciones y Centros dedicados a la Documentación e Investigación educativas iniciada en el número 31 de AULA ABIERTA.

Como allí se expresaba, los datos han sido obtenidos y actualizados en el Directorio de Sistemas y Servicios de Información de las Naciones Unidas; en el Research Centers Directory, Educational Research of Information Science y en el Social Science Citation Index, de Nueva York. También se ha tenido en cuenta para elaborar la selección, las referencias incluidas en el «Bulletin Signaleptique. Serie education» de Unesco.

State University College at Oswego. *Vocational-Technical Teacher Education Program*. Oswego, New York 13126.

State University of New York. *Office of Institutional Research*. 8 Thurlow Terrace. Albany, New York 12203.

State University of New York. *Study Center for Learning Disabilities*. 225 Ontario Street. Albany, New York 12203.

State University of New York at Albany. *Center for Field Services and Research*. 1400 Washington Avenue. Albany, New York 12203.

State University of New York at Buffalo. *Center for Curriculum Planning*. 220A Foster Hall. Buffalo, New York 14214.

State University of New York at Buffalo. *Center for Study of Higher Education*. 243 Hayes Hall. Buffalo, New York 14214.

State University of New York at Buffalo. *Educational Research center*. Buffalo, New York 14214.

State University of New York at Buffalo. *Instructional Communication Center*. 3435 Main Street. Buffalo, New York 14214.

State University of New York at Buffalo. *Teacher Education Center Program*. 319 Foster Hall. Buffalo, New York 14214.

State University of New York at Buffalo. *Western New York School Study Council*. Foster Hall, 19 Library Circle. Buffalo, New York 14214.

State University of New York at Stony Brook. *Center for Curriculum Development*. Stony Brook, New York 11790.

*Staatsinstitut für Bildungsforschung und Bildungsplanung*. München. (Instituto para la investigación y planificación de la educación).

Stout State University. *American Industry Project*. Menomonie, Wisconsin 54751.

Syracuse University. *Clearinghouse on Adult Education*. 107 Roney Lane. Syracuse, New York 13210.

Syracuse University. *Library of Continuing Education*. 107 Roney Lane. Syracuse, New York 13210.

Syracuse University. *Reading and Language Arts Center*. 508 University Place. Syracuse, New York 13210.

Temple University. *Educational Service Bureau*. Broad Street and Montgomery Avenue. Philadelphia, Pennsylvania 19122.

Temple University. *Testing Bureau*. Berks and Watts Streets. Philadelphia, Pennsylvania 19122.

*Universidad Central de Venezuela*. Centro de investigaciones pedagógicas. Caracas.

*Universite Rene Descartes*. Laboratoire de Pédagogie. Paris.

*Unesco-Ibe*. Unidad de documentación e Información pedagógica. Los servicios regulares incluyen: revistas, bibliografías, listas de adquisiciones, lista de las revistas de educación existentes en la biblioteca, lista de fuentes bibliográficas actuales sobre educación, servicios «on-line», servicio de preguntas/respuestas, reprografía, etc. Además de los tesauros propios el material producido relacionado con la cobertura temática de nuestra disciplina es básicamente el siguiente:

*Ibedoc información*: Información pedagógica en español, francés e inglés. La edición española se obtiene a través del Centro de Documentación e Información pedagógica de La Plata. Argentina.

*Cooperative Education Abstracting Service (CEAS)*: Compendio en hojas sueltas de unas 1.200 palabras sobre política pedagógica realizado en español, francés e inglés.

*Directory of Educational Documentation and Information Services (IBEDATA, 77/3)*: Publicación obtenida por ordenador en la que se enumeran y describen los servicios nacionales, regionales e internacionales de educación.

*Unesco List of Documents and Publications (ULDP)*: Informes de misiones técnicas, informes de reuniones y documentos de trabajo.

*Monthly List Selected Articles*: Lista de revistas, en francés y en inglés, con índices acumulados.

También son de interés en el campo de la formación profesional el *Repertorio Internacional de Instituciones y Fuentes de Información* de la O.I.T., así como la colección de monografías, informes, legislación y normativa, documentos, estudios técnicos, listados de programas, etc. preparados por la División de Ciencias y Formación profesional (Departamento de Capacitación) de aquel organismo internacional.

Unión College and University. *Office of Institutional Research*. Schenectady, New York 12308.

University of Alberta. *Alberta Advisory Committee on Educational Studies*. Edmonton, Alberta, Canadá.

University of Alberta. *Division of Educational Research Services*. Edmonton, Alberta, Canadá.

University of Arizona. *Bureau of Educational Research and Service*. Tucson, Arizona 85721.

University of Arkansas. *Center for Early Development and Education*. 614 Sherman Street. Little Rock, Arkansas 72202.

University of Calgary. *Alberta Advisory Committee on Educational Studies*. Edmonton, Alberta, Canadá.

University of Calgary. *Faculty Committee on Educational Studies*. Calgary, Alberta, Canadá.

University of California. *Center for Research and Development in Higher Education*. 4606 Tolman Hall. Berkeley, California 94720.

University of California. *Field Service Center*. 5525 Tolman Hall. Berkeley, California 94720.

University of California. *Institute of Human Learning*. Berkeley, California 94720.

University of California. *Language Laboratory*. Berkeley, California 94720.

University of California. *Lawrence Hall of Science*. Berkeley, California 94720.

University of California at Los Angeles. *Center for the Study of Evaluation*. 145 Moore Hall. Los Angeles, California 90024.

University of California at Los Angeles. *Clearinghouse for Junior Colleges*. 96 Powel Library Building. Los Angeles, California 90024.

University of Chicago. *Comparative Education Center*. 5835 South Kimbart Avenue. Chicago, Illinois 60637.

University of Chicago. *Midwest Administration Center*. 5835 South Kimbark Avenue. Chicago, Illinois 60637.

University of Chicago. *Urban Child Center*. 5801 South Kenwood Avenue. Chicago, Illinois 60637.

University of Cincinnati. *Center for Research and Training in High Education*. 3020 Woodside Place. Cincinnati, Ohio 45221.

University of Colorado. *Biological Sciences Curriculum Study Center*. P. O. Box 930. Boulder, Colorado 80302.

University of Colorado. *Bureau of Educational Research and Service*. Boulder, Colorado 80304.

University of Colorado. *Bureau of Speech Services*. 1165 Broadway. Boulder, Colorado 80302.

University of Colorado. *Earth Science Curriculum Project*. P. O. Box 1559. Boulder, Colorado 80302.

University of Colorado. *Office of Institutional Research*. Boulder, Colorado 80302.

University of Connecticut. *Bureau of Educational Research*. Storrs, Connecticut 06268.

University of Denver. *Bureau of Educational Research*. Buchtel Chapel. Denver, Colorado 80210.

University of Denver. *Institute of General Semantics*. Lakeville, Connecticut 06039.

University of Florida. *Florida Educational Research and Development Council*. College of Education. Gainesville, Florida 32601.

University of Florida. *Institute for Development of Human Resources*. College of Education. Gainesville, Florida 32601.

University of Georgia. *Bureau of Educational Studies and Field Services*. Athens, Georgia 30601.

University of Georgia. *Georgia Center for Continuing Education*. Athens, Georgia 30601.

University of Georgia. *Institute of Higher Education*. Candler Hall. Athens, Georgia 30601.

University of Georgia. *Office of Educational Research*. 122 Baldwin Hall. Athens, Georgia 30601.

University of Georgia. *Research and Development Center in Educational Stimulation*. 122 Baldwin Hall. Athens, Georgia 30601.

University of Hawaii. *Education Research and Development Center*. 1776 University Avenue. Honolulu, Hawaii 96822.

University of Houston. *Bureau of Education Research and Services*. 3801 Cullen Boulevard. Houston, Texas 77004.

University of Houston. *Gulf School Research Development Association*. College of Education. Houston, Texas 77004.

University of Illinois. *Bureau of Educational Research*. 288 Education Building. Champaign, Illinois 61822.

University of Illinois. *Center for College of Medicine Educational Development*. 901 Walcott Avenue. Chicago, Illinois 60680.

University of Illinois. *Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation*. 270 Education Building. Urbana, Illinois 61801.

University of Illinois. *Committee on School Mathematics*. 1210 West Springfield Avenue. Urbana, Illinois 61801.

University of Illinois. *Computer-Based Education Research Laboratory*. 252 Engineering Research Laboratory. Urbana, Illinois 61801.

University of Illinois. *Industrial Arts Curriculum Project*. 344 Education Building. Urbana, Illinois 61801.

University of Illinois. *National Laboratory on Early Childhood Education*. 805 West Pennsylvania Avenue. Urbana, Illinois 61801.

University of Illinois. *Office of Instructional Resources*. 205 South Goodwin. Urbana, Illinois 61801.

University of Illinois. *Office of Research in Medical Education*. 1853 West Polk Street. Chicago, Illinois 60612.

University of Illinois. *University Bureau of Institutional Research*. 429 East Chalmers Street. Champaign, Illinois 61820.

University of Illinois. *Urban Education Research Program*. Box 4348 Chicago Circle Campus. Chicago, Illinois 60680.

University of Iowa. *Bureau of Educational Research and Service*. C6 East Hall. Iowa City, Iowa 52240.

University of Iowa. *Iowa Center for Research in School Administration*. Jefferson Building. Iowa City, Iowa 52240.

University of Iowa. *Iowa Educational Information Center*. East Hall Annex. Iowa City, Iowa 52240.

University of Kansas. *Bureau of Educational Research and Service*. 205 Bailey Hall. Lawrence, Kansas 66044.

University of Kansas. *Special Education Instructional Materials Center*. Hodder Hall. Lawrence, Kansas 66044.

University of Kentucky. *Bureau of School Service*. Lexington, Kentucky 40506.

University of Kentucky. *Regional Special Education Instructional Materials Center*. 730 South Limestone Street. Lexington, Kentucky 40506.

University of Lethbridge. *Alberta Advisory Committee on Educational Studies*. Eamonton, Alberta, Canada.

University of Maryland. *Bureau of Educational Research and Field Services*. College Park, Maryland 20742.

University of Massachusetts. *Office of Institutional Studies*. Amherst, Massachusetts 01002.

University of Miami. *Florida School Desegregation Consulting Center*. P. O. Box 8065. Coral Gables, Florida 33124.

University of Michigan. *Center for Programmed Learning for Business*. 506 East Liberty Street. Ann Arbor, Michigan 48108.

University of Michigan. *Center for Research on Language and Language Behavior*. 220 East Huron Street. Ann Arbor, Michigan 48108.

University of Michigan. *Center for Research on Learning and Teaching*. 1315 Hill Street. Ann Arbor, Michigan 48104.

University of Michigan. *Center for the Study of Higher Education*. 1100 South University Hall. Ann Arbor Michigan 48104.

University of Michigan. *Clearinghouse on Counseling and Personnel Service*. 611 Clurch Street. Ann Arbor, Michigan 48104.

University of Michigan. *Metropolitan Detroit Bureau of School Studies*. 469 College of Education Building. Wayne State University. Detroit, Michigan 48202.

University of Minnesota. *Bureau of Field Studies and Surveys*. 205 Burton Hall. Minneapolis, Minnesota 55455.

University of Minnesota. *Bureau of Institutional Research*. 9 Clarence Avenue, S. E. Minneapolis, Minnesota 55414.

University of Minnesota. *Center for the Study of Programmed Learning*. 400 Ford Hall. Minneapolis, Minnesota 55455.

University of Minnesota. *Educational Research and Development Council of the Twin Cities Metropolitan Area*. Minneapolis, Minnesota 55455.

University of Minnesota. *General College Research Center*. 106 Nicholson Hall. Minneapolis, Minnesota 55455.

University of Minnesota. *Minnesota English Curriculum Development Center*. 350 Peik Hall. Minneapolis, Minnesota 55455.

University of Minnesota. *Psycho-Educational Center*. 211 Pattee Hall. Minneapolis, Minnesota 55455.

University of Minnesota. *Research and development Center in Education of Handicapped Children*. Pattee Hal. Minneapolis, Minnesota 55455.

University of Mississippi. *Bureau of Educational Research*. 218 Hume Hall. University, Mississippi 38677.

University of Mississippi. *Bureau of Institutional Research*. 205 Lyceum Building. University, Mississippi 38677.

University of Missouri-Columbia. *University Testing and Counseling Service*. Parker Hall. Columbia, Missouri 65201.

University of Missouri-Kansas City. *Center for Study of Metropolitan Problems in Education*. 5100 Rockhill Road. Kansas City, Missouri 64110.

University of Missouri-Kansas City. *Reading Center*. 4825 Troost. Kansas City, Missouri 64110.

University of Nevada. *Foreign Language Laboratory*. Reno, Nevada 89507.

University of Nevada. *Nevada School Facility Planning Laboratory*. College of Education. Reno, Nevada 89507.

University of New Mexico. *Bureau of Educational Planning and Development*. Albuquerque, New Mexico 87106.

University of North Carolina. *Bureau of Educational Research and Services*. Chapel Hill, North Carolina 27514.

University of North Carolina. *Frank Porter Graham Center*. Chapel Hill, North Carolina 27514.

University of North Carolina. *Learning Institute of North Carolina*. 1006 Lamond Avenue. Durham, North Carolina 27701.

University of North Dakota. *Bureau of Educational Research*. University Station. Grand Forks, North Dakota 58201.

University of Northern Colorado. *Bureau of Research*. Greeley, Colorado 80631.

University of Northern Colorado. *Educational Planning Service*. Greeley, Colorado 80631.

University of Northern Colorado. *Rocky Mountain Special Education Instructional Materials Center*. Greeley, Colorado 80631.

University of Northern Iowa. *Bureau of Research and Examination Services*. Cedar Falls, Iowa 50613.

University of Notre Dame. *Center for Continuing Education*. Notre Dame, Indiana 48556.

University of Notre Dame. *Office for Educational Research*. Notre Dame, Indiana 46558.

University of Oklahoma. *Laboratory School*. 1734 Halley Avenue. Norman, Oklahoma 73069.

University of Oklahoma. *Materials Center and Media Institute*. Norman, Oklahoma 73069.

University of Oklahoma. *University Reading Clinic and Laboratory*. 820 Van Flee Oval. Norman, Oklahoma 73069.

University of Oregon. *Bureau of Educational Research*. Eugene, Oregon 97403.

University of Oregon. *Center for Advanced Study of Educational Administration*. Hendricks Hall. Eugene, Oregon 97403.

University of Oregon. *Clearinghouse on Educational Administration*. Hendricks Hall. Eugene Oregon 97403.

University of Oregon. *Institute for College Teaching*. Eugene, Oregon 97403.

University of Oregon 97403.

University of Oregon. *Regional Special Education Instruction Materials Center*. Schools of Education. Eugene, Oregon 97403.

University of Pennsylvania. *Educational Service Bureau*. 3700 Walnut Street. Philadelphia, Pennsylvania 19104.

University of Pennsylvania. *Pahlavi-Pennsylvania Contract Project*. 11 College Hall. Philadelphia, Pennsylvania 19104.

University of Pittsburgh. *Department of Special Education and Rehabilitation*. 160 Hartz Craig Street. Pittsburgh, Pennsylvania 15213.

University of Pittsburgh. *Learning Research and Development Center*. Mineral Industries Building. Pittsburgh, Pennsylvania 15213.

University of Pittsburgh. *Reading Laboratory*. Bigelow Boulevard and Fifth Avenue Pittsburgh, Pennsylvania 15213.

University of Pittsburgh. *Tri-State Area School Study Council*. 2817 Cathedral of learning. Pittsburgh, Pennsylvania 15213.

University of Puerto Rico. *Center for Educational Research*. San Juan, Puerto Rico 00931.

University of Puerto Rico. *Educational Research Office of Superior Educational Council*. Río Piedras, Puerto Rico 00931.

University of Puerto Rico. *Office of Planning and Institutional Research*. Río Piedras, Puerto Rico 00931.

University of South Carolina. *Bureau of Field Services*. Columbia, South Carolina 29208.

University of South Carolina. *Bureau of Research*. Columbia, South Carolina 2920.

University of South Carolina. *Committee on educational research*. School of Education. Columbia, South Carolina 29208.

University of South Florida. *Institute on Exceptional Children and Adults*. 4202 Fowler Avenue. Tampa, Florida 33620.

University of South Florida. *Southeastern Materials Center*. 4314 East Fletcher Avenue. Tampa, Florida 33620.

University of Southern California. *Special Education Instructional Materials Center*. 2120 West Eighth Street. Los Angeles, California 90006.

University of Southern Mississippi. *Institute of Latin American Studies*. Box 65, Southern Station. Hattiesburg, Mississippi 39401.

University of Southern Mississippi. *Latin American Institute*. Box, 65, Southern Station. Hattiesburg, Mississippi 39401.

University of Southern Mississippi. *Reading Center*. Box 26, Southern Station Hattiesburg, Mississippi 39401.

University of Tennessee. *Bureau of Educational Research and sService*. 213 Claxton Education Building. Knoxville, Tennessee 37916.

University of Tennessee. *Office of Vice President for Institutional Research*. Administration Building. Knoxville, Tennessee 37916.

University of Tennessee. *School Planning Laboratory*. Claxton Education Building. Knoxville, Tennessee 37916.

University of Texas. *Communication Center*. P. O./Box 7158. Austin, Texas 78712.

University of Texas. *Computer-Assisted Instruction Laboratory*. 312 Sutton Hall. Austin, Texas 78712.

University of Texas. *Educational Administration Research Project*. Austin, Texas 78712.

University of Texas. *Laboratory of Human Behavior*. Sutton Hall. Austin, Texas 78712.

University of Texas. *Learning Disabilities Center*. 604 West 24th Street. Austin, Texas 78705.

University of Texas. *Office of Institutional Studies*. P. O. Box 7518. Austin, Texas 78712.

University of Texas. *Personality Research Center*. UJH Building. Austin, Texas 78712.

University of Texas. *Research and Development Center for Teacher Education*. UJH Building. Austin, Texas 78712.

University of Texas. *Science Education Center*. Sutton Hall. Austin, Texas 78712.

University of Texas. *Special Education Instructional Materials Center*. 304 West 15th Street. Austin, Texas 78701.

University of Texas. *Special Education Research Office*. Sutton Hall. Austin, Texas 78712.

University of Texas at El Paso. *Office of Institutional Studies*. El Paso, Texas 79999.

University of Toronto. *Ontario Institute for Studies in Education*. 252 Bloor Street West. Toronto 181, Ontario, Canadá.

University of Utah. *Bureau of Educational Research*. 308 Milton Bennion Hall. Salt Lake City, Utah 84112.

University of Utah. *Center to Improve Learning and Instruction*. 308 Milton Bennion Hall. Salt Lake City, Utah 84112.

University of Utah. *Educational Media Center*. 210 Milton Bennion Hall. SL1t Lake City, Utah 84112.

University of Utah. *Office of Institutional Studies*. 103 Stewart Building. Salt Lake City, Utah 84112.

University of Virginia. *Bureau of Educational Research*. 106 Peabody Hall. Charlottesville, Virginia 22903.

University of Virginia. *Children's Rehabilitation Center*. Charlottesville, Virginia 22903.

University of Virginia. *McGuffey Reading Clinic*. Charlottesville, Virginia 22903.

University of Virginia. *Office of Institutional Analysis*. 1-B West Range. Charlottesville, Virginia 22903.

University of Washington. *Bureau of School Service and Research*. 403 Miller Hall. Seattle, Washington 98105.

University of Washington. *Office of Institutional Educational Research*. Seattle, Washington 98105.

University of Washington. *Office of Publications and Special Projects*. College of Education. Seattle, Washington 98105.

University of West Florida. *Florida Educational Research and Development Council*. College of Education. Pensacola, Florida 32504.

University of Wisconsin. *Articulated Instruction Media Program*. 602 State Street. Madison, Wisconsin 53706.

University of Wisconsin. *Bureau of Audio-Visual Instruction*. 1327 University Avenue. Madison, Wisconsin 53706.

University of Wisconsin. *Center for Studies in Vocational and Technical Education*. 1180 Observatory Drive. Madison, Wisconsin 53706.

University of Wisconsin. *Clearinghouse on Educational Facilities*. 606 State Street. Madison, Wisconsin 53703.

University of Wisconsin. *Committee for Interdisciplinary Studies on the Future of Man*. 1225 West Dayton Avenue. Madison, Wisconsin 53706.

University of Wisconsin. *Committee for Research in Basic Skills*. 1815 University Avenue. Madison, Wisconsin 53706.

University of Wisconsin. *Cooperative Educational Research and Services*. 502 State Street. Madison, Wisconsin 53706.

University of Wisconsin. *Engineering Education Research Program*. 1513 University Avenue. Madison, Wisconsin 53706.

University of Wisconsin. *Instructional Materials Center*. 154 Education Building. Madison, Wisconsin 53706.

University of Wisconsin. *Instructional Research Laboratory*. 308 Education Building. Madison, Wisconsin 53706.

University of Wisconsin. *Laboratory for International Research in Education*. 202 State Street. Madison, Wisconsin 53706.

University of Wisconsin. *Multimedia Instructional Laboratory*. 62 Education Building. Madison, Wisconsin 53706.

University of Wisconsin. *National Center for Education in Family Finance*. 606 State Street. Madison, Wisconsin 53706.

University of Wisconsin. *Research and Development Center for Cognitive Learning*. 1404 Regent Street. Madison, Wisconsin 53706.

University of Wisconsin. *Research and Guidance Laboratory for Superior Students*. 823 Irving Place. Madison, Wisconsin 53706.

University of Wisconsin. *Scientific Literacy Research Center*. 1815 University Avenue. Madison, Wisconsin 53706.

University of Wisconsin. *Special Education Instructional Materials Center*. 415 West Gilman Street. Madison, Wisconsin 53706.

University of Wisconsin. *Synnoetics Laboratory*. 305 Education Building. Madison, Wisconsin 53706.

University of Wisconsin. *University Facilities Research Center*. Room 307, 606 State Street. Madison, Wisconsin 53706.

University of Wisconsin. *Wisconsin Elementary Teacher Education Project*. 734 University Avenue. Madison, Wisconsin 53706.

University of Wisconsin-Milwaukee. *Institute of World Affairs*. 668 Bolton Hall. Milwaukee, Wisconsin 53201.

University of Wyoming. *Center for Research, Service and Publication*. College of Education. Laramie, Wyoming 82070.

*Upper Midwest Regional Educational Laboratory*. 1640 East 78th Street. Minneapolis, Minnesota 55423.

Utah State University. *Bureau of Educational Research*. Logan, Utah 84321.

Vanderbilt University. *John F. Kennedy Center for Research in Education and Human Development*. George Peabody College for Teachers. Nashville, Tennessee 37203.

Washington State University. *Office of Institutional Studies*. 303 Administration Annex. Pullman, Washington 99163.

Wayne State University. *Center for Study of Cognitive Processes*. 768 Mackenzie Hall. Detroit, Michigan 48202.

Wayne State University. *Center for the Study of Teaching About Peace and War*. College of Education. Detroit, Michigan 48202.

Wayne State University. *Department of Evaluation and Research*. 5425 Second Avenue. Detroit, Michigan 48202.

Wayne State University. *Institute for Educational Sciences*. Detroit, Michigan 48202.

Wayne State University. *Metropolitan Detroit Bureau of School Studies*. 469 College of Education Building. Detroit, Michigan 48202.

Wayne State University. *Office for Institutional Research*. Detroit, Michigan 48202.

West Chester State College. *Bureau of Research*. West Chester, Pennsylvania 19380.

West Virginia University. *Educational Research and Field Services*. Oglebay Hall Annex. Morgantown, West Virginia 26302.

Western Michigan University. *Center for Educational Studies*. 110 Ionia Avenue, N. W. Grand Rapids, Michigan 49502.

Western Michigan University. *Communication Research Center*. Kalamazoo, Michigan 49001.

*Western New York School Development Council*. Foster Hall, 19 Library Circle. Buffalo, New York 14214.

Yale University. *Institute of Far Eastern Languages*. 2505A Yale Station. New Haven, Connecticut 06520.

Yale University. *Office of Educational Research*. Box 2177, Yale Station. New Haven, Connecticut 06520.

Yeshiva University. *Center for Urban Education*. 105 Madison Avenue. New York, New York 10016.

Yeshiva University. *Cooperative Project for Educational Development*. 55 Fifth Avenue. New York, New York 10033.

Yeshiva University. *Curriculum Center for the Mentally Retarded*. 55 Fifth Avenue. New York, New York 10003.

Yeshiva University. *Project Beacon*. 55 Fifth Avenue. New York, New York 10003.

Yeshiva University. *Special Class Project for the Mentally Retarded*. 55 Fifth Avenue. New York, New York 10003.

ciclo inicial EGB.

**edelvives**  
**PREESCOLAR, EGB, BUP, COU, FP.**

editorial luis vives:

Un servicio permanente a la educación.

---

## RECENSIONES

---

FRANCO IBEAS, F.—**Diccionario Tecnológico Inglés-Español**, Alhambra, Madrid, 1980.

Nuevamente está en la calle, en edición muy corregida y aumentada, el Diccionario Inglés-Español del ingeniero técnico F. Franco Ibeas, publicado originalmente en 1974. El lexicón, tal y como reza en el subtítulo, está consagrado al vocabulario «de electricidad, electrónica, telecomunicación y materias afines con la física, la óptica y la química». Más concretamente, el autor toca los siguientes campos específicos: acústica, electroacústica y sonido; aeronáutica, astronomía, astronáutica y astrofísica; calculadoras electrónicas; corrosión; economía, finanzas y seguros; electrónica, electricidad, electrometalurgia y electromagnetismo; física y técnica del vacío; metalurgia, mineralogía, soldadura y metales; náutica, construcción naval, radionavegación y meteorología; nucleónica, energía nuclear y radiactividad; química, fisicoquímica y bioquímica; radiología, electrotermia, radioterapia y ultrasonoterapia; señalización de ferrocarriles, puertos y aeropuertos; terminología de la documentación y telecomunicaciones. La simple enumeración que antecede nos da idea de lo completo —y comprometido— del empeño de F. Franco Ibeas, empeño del que creemos sale muy airoso.

La obra, editada en un formato que hace cómodo su manejo (17 × 24), consta de XV + 707 páginas, extensión muy considerable si tenemos en cuenta que la parte Inglés-Español de un Diccionario tan completo como el Collins suma 640 páginas. La mayor parte del libro, como es lógico, está dedicada al Vocabulario Inglés-Español, 649 páginas en total. La obra se completa con un índice de abreviaturas, una bibliografía y, sobre todo, un extenso y valioso apéndice de 55 páginas en el que el autor recoge, en un total de 38 Tablas, todo tipo de datos de utilidad en el contexto de un diccionario técnico: abreviaturas y siglas empleadas en el lenguaje técnico de habla inglesa, diversas equivalencias de unidades, conversiones, elementos y símbolos de química, electrotecnia, etc., siempre con los correspondientes términos equivalentes en español.

El vocabulario es, en general, muy completo, y está dispuesto en forma que procura la comodidad del usuario: es bien sabido que el lenguaje tecnológico inglés se compone sustancialmente a base de yuxtaposiciones, a veces muy largas y complejas, de sintagmas nominales puros (por ejemplo, *time-average integral flux spectrum*) con el núcleo, que es normalmente el que hay que traducir al español en primer lugar del segmento, al final de éste (*spectrum*, en el caso propuesto). Pues bien, contrariamente a lo que es práctica normal en los diccionarios convencionales, en los que se reconstruye un campo léxico-semántico a partir del núcleo verbal o nominal (de modo que, por ejemplo, la voz *take* ocupa casi dos columnas y media —unas 2.250 palabras— en el Collins), la obra que consideramos desarrolla el léxico en base a la presentación directa de los grupos nominales pertinentes al completo. Tendemos, así, la secuencia léxica articulada *zero, absolute, zero-access memory, zero adjuster, zero alignment*, etc. Quizá se pierda en consistencia filológica, pero no cabe duda de que la comodidad para el usuario es enorme. A la mayoría de los términos ingleses corresponde simplemente su equivalente español (por ejemplo, *chemotaxis*. Bot. quimiotaxia, pág. 437), pero con bastante frecuencia nos encontramos —sobre todo en el caso de términos de reciente acuñación en inglés, o poco conocidos— con palabras inglesas que dan lugar a una descripción o una paráfrasis explicativa en español (véase, por ejemplo, *charger reader, checkpoint entry* y otros muchos términos, en gran parte procedentes del mundo de la microelectrónica) que suele ser muy útil. Tampoco es parco el autor a la hora de consignar términos sinónimos o equivalentes.

Dos puntos negativos, para finalizar: en primer lugar, la obra está editada en *paperback* o cubiertas blandas (ignoramos si existe la versión *hardcover* o de tapas duras). Sin duda la adopción de este modelo, corriente en novelas, etc., ha abaratado considerablemente el coste de producción y consecuentemente el precio de venta; pero la verdad es que todo diccionario de frecuente manejo está condenado irremisiblemente a desencuadernarse si sólo cuenta con tan débil protección externa. Más importancia tiene nuestra segunda objeción: los 36.000 artículos del Vocabulario están dispuestos en dos partes: un *Vocabulario General* de 388 páginas y un *Suplemento* ¡de 261 páginas!, que recoge la mayoría de las voces incorporadas al Diccionario con respecto a la edición anterior. Una vez más, creemos que la intención del editor —abaratar los precios— ha sido loable, pero aquí los inconvenientes derivados de tal medida son realmente notables: al constituir el llamado *Suplemento* prácticamente un diccionario en sí mismo (Recordemos que el Diccionario de la Real Academia de la Lengua consta, en su última edición, de 1.371 páginas más 53 de Suplemento: esto sí es un suplemento), la consulta de la obra resulta a veces realmente incómoda, ya que casi siempre se hace necesario acudir a las dos partes. Pongamos un ejemplo: una palabra hoy día tan corriente en microelectrónica como *port* figura en el Suplemento, mientras que en el Vocabulario figura en acepciones compuestas más antiguas (*port lights, port radar*, en el campo de la navegación). Como lo lógico es acudir en primer lugar al Vocabulario, nos encontramos con una consulta duplicada innecesariamente, y que además puede prestarse a confusión.

De cualquier modo, sostenemos firmemente que obras como ésta deben encontrarse, hoy en día, en todos los Seminarios de Inglés, no ya de Centros de Formación Profesional, donde tienen su

marco natural a nivel de Enseñanzas Medias, sino de Institutos de Bachillerato. Uno de los esfuerzos más necesarios en materia de reciclaje del profesorado de inglés pasa por el hecho de prestar una atención muy preferente al inglés técnico, que será, al fin y al cabo, uno de los aspectos de la lengua inglesa cuyo conocimiento tendrá mayor importancia para el futuro técnico, médico, biólogo, etc. Una introducción al inglés técnico, con la consiguiente práctica, será un indiscutible método de motivación y de interdisciplinaridad para el alumno de BUP que tiene asignaturas como Física y Química, Electrónica, Ciencias Naturales, etc., en su programa de estudios, y nada digamos del alumno de COU que haya decidido estudiar una carrera científica. En este caso, la propia legislación aconseja la vinculación de las estructuras lingüísticas a textos representativos del sistema cultural objeto de estudio, entre los cuales están —obviamente, y cada vez acreedores de mayor importancia específica— los de tipo técnico, para la interpretación y manejo de los cuales obras como la que nos ocupa adquirirán un indudable valor práctico.

A. COLETES BLANCO

### MARIN IBAÑEZ, R.: **La creatividad**, CEAC, Barcelona, 1980, 162 páginas.

Uno de los objetivos más actuales a conseguir en la educación es el del fomento de la capacidad creativa que subyace en el rico hontanar proteico de cada ser y que constituye la fuente más genuina de su autorrealización. Objetivo de educación actualmente válido, no sólo desde la perspectiva de una educación de la persona en la libertad y para la libertad, sino condición de existencia de la misma vida social y de renovación cultural. «Cada época presenta sus desafíos y tiene sus exigencias, dice el autor. La nuestra tiene un imperativo que no podemos soslayar: nuestra condición de creadores, de inventores de nuestra vida y nuestro futuro. Educar para la creatividad, prepararnos a configurar el porvenir, es la dimensión capital de la cultura contemporánea». Este es el motivo que lleva al Prof. Marín Ibañez a resumir en esta obra varias reflexiones y experiencias suyas, de muchos años, en torno a las mutuas implicaciones entre la creatividad y la educación. Reflexiones y experiencias que se articulan en seis apartados, alusivos a estos temas:

1. Sentido y necesidad de la creatividad como componente cultural y educativo de una cultura que precisa alumbrar nuevas soluciones a los problemas e inquietudes sociales;
2. Movimiento creativo en su proyección comparatista, con especial referencia al movimiento creativo en España;
3. Análisis y concepción de los indicadores más significativos de la creatividad (originalidad, fluidez, elaboración, sensibilidad para los problemas, inusualidad, capacidad de inventiva y comunicabilidad);
4. Tipología de las pruebas de creatividad (pruebas de tipo espacial y de tipo verbal) y validación experimental de las mismas;
5. Métodos y técnicas, aplicables a las clases, para el desarrollo del pensamiento creativo; especialmente son de interés las exposiciones y evaluación de experiencias que hace en relación con el «brainstorming», los métodos combinatorios (lista de atributos y el análisis morfológico); el método Delfos, la sinéctica y el «problem solving»;
6. La pedagogía normativa de la creatividad, centrada básicamente en el diseño de objetivos y medios más eficaces para la educación de la creatividad. Una extensa bibliografía de producciones sobre el tema, de habla hispana y de la publicada en otros países, completan este nuevo libro del Profesor Marín Ibañez, de indudable interés teórico y práctico para todos los educadores sensibles a los problemas pedagógicos actuales, escrito con la claridad y amenidad que al autor caracterizan.

R. M.

### A. J. COLOM y J. SUREDA: **Hacia una teoría del Medio Educativo. Bases para una pedagogía ambiental**. Mallorca. Instituto de Ciencias de la Educación, 1980.

A. Colom publicó, hace algunos años, una original Sociología de la Educación, interpretada desde la Teoría General de los Sistemas (1) y, más tarde, un esbozo de Planificación escolar concebido desde esa misma óptica (2). Recientemente nos ofrece, junto con J. Sureda, un libro pequeño, pero interesante, en el que trata de fundamentar lo que se llamaría una Pedagogía ambiental.

Colom y Sureda comienzan subrayando la legitimidad de contemplar la educación desde modelos amparados por la Teoría de la Comunicación. En ese marco, el acto educativo, como el lingüístico o cualquier otro acto comunicativo podría ser analizado en ciertos elementos o funciones: emisor, receptor, mensaje, código, medio, etc. De todos estos elementos va a ser *el medio* aquél en cuyo análisis va a centrarse el interés de los autores: su intento se orienta a precisar la significación que la idea de «medio» va cobrando en un conjunto muy heterogéneo de disciplinas y, de un modo particular, en la propia Pedagogía.

(1) *Sociología de la Educación y Teoría General de sistemas*. Barcelona, Oikos Tau, 1979.

(2) COLOM, A. y QUETGLES, B.: *Aspectos teóricos de la planificación educativa*. Palma de Mallorca, Instituto de Ciencias de la Educación, 1978.

El concepto de «medio» es, sin duda, polisémico, porque atraviesa diferentes ciencias y, en cada una de ellas, adquiere distintas determinaciones. Los autores analizan los diversos sentidos que dicho concepto ha ido cobrando en el seno de la Biología evolucionista o de la Ecología —tal y como fue definida por Haeckel—, pero también en disciplinas como la Geografía (Vidal de la Blanche, Ratzel, etc.), en la Psicología (cruzada toda ella por la discusión del problema herencia-medio) y más precisamente en la «teoría del campo» de Kurt Lewin que, como se sabe, ha fecundado la Psicología social y ha inspirado, en parte, la llamada Environmental Psychology. También la Sociología y la Antropología cultural han proporcionado sus acepciones al concepto de «medio». Pues bien, en sus cruces y confluencias con todas estas disciplinas, la Teoría de la Educación ha de precisar las connotaciones múltiples que conlleva, asimismo, el concepto de «medio educativo». Colom y Sureda observan que, a menudo, el tratamiento tradicional conceptuaba el «medio pedagógico» en relación con la llamada «educación informal o paralela». Este tratamiento sería hoy, sin embargo, insuficiente, habida cuenta, por una parte, de la importancia que las corrientes de Pedagogía activa (la Escuela Nueva, el pragmatismo de Dewey y su teoría de la experiencia, etc.) han concedido al «espacio educativo», concebido todavía como espacio especializado, aunque profundamente enraizado en su entorno y habida cuenta, asimismo, de la preocupación surgida en los últimos tiempos en torno al carácter ineludible de una Pedagogía o Educación ambiental.

La intención de los autores se cifra, sobre todo, en definir el estatuto de una Pedagogía ambiental, encardinada en el conjunto de las llamadas Ciencias ambientales, pero vinculada, de otro lado, a las Ciencias de la educación, muchas de las cuales comportarían una particular consideración del «medio». Utilizando la distinción de Sorokin entre *lo orgánico* y *lo superorgánico*, los autores proponen una triple distinción entre «medios ambientales de tipo físico u orgánico», «medios de índole socio-cultural» y «medios mixtos». A tenor de esta distinción elaboran una clasificación de todas aquellas disciplinas que, por su contenido, pasarían a integrar la Pedagogía ambiental, que se configuraría, a su vez, y *salva veritate*, como una ciencia interdisciplinar. Esta clasificación se prolonga con otras elaboradas desde criterios didácticos o pragmáticos.

Aunque estas clasificaciones finales de las disciplinas que configurarían una Pedagogía ambiental se nos aparecen, de momento, como el resultado de un ejercicio puramente escolástico habría que enjuiciarlas, también, en su cometido anticipador. En tiempos no muy remotos irá cobrando, sin duda, importancia —como ya viene sucediendo en otros países— la consideración del espacio escolar desde el punto de vista ecológico y etológico y se hará, también, sensible la necesidad de una educación ecológica. Colom y Sureda ofician de pioneros en estas materias.

P. PALOP

**VICTOR JOSE HERRERO LLORENTE. Diccionario de expresiones y frases latinas.** Editorial Gredos, S. A. Madrid, 1980.

Esta obra anunciada ha tiempo y esperada con interés por los amantes de la cultura ha venido a satisfacer plenamente el deseo de tener a la mano un repertorio de frases latinas, que o bien nos ofreciesen la correcta interpretación de una expresión conocida, o bien nos brindasen, más a menudo, la oportunidad de averiguar y disponer de una expresión o de una máxima o sentencia que recogiesen la experiencia acumulada de siglos anteriores.

De acuerdo con el título de «Diccionario» las frases se ordenan alfabéticamente, hasta alcanzar exactamente el número de 5112, distribuidas a lo largo de casi 250 páginas. Una amplia introducción justifica el sentido del contenido de la obra y un Índice, alfabéticamente ordenado, agrupa los conceptos fundamentales distribuidos por el texto. Algunos de ellos, y ésta es la primera de nuestras observaciones, representados ampliamente, como es el caso del derecho, de Dios, de la medicina, la vida, la muerte, los papas, etc. no tienen a veces más punto de coincidencia que el meramente externo de la identidad de la palabra o de su sinónimo.

A la hora de discernir el verdadero contenido de la obra el autor rechaza que éste se reduzca a una colección de «latinismos» ni tampoco a una «summa sententiarum», sino que «las expresiones, frases, sentencias y aforismos que aquí se recogen son los que aparecen citados con más profusión en las literaturas modernas y han pasado a ser de uso común en todas las lenguas cultas».

No ha pretendido el autor aducir la justificación de las frases citando la obra moderna en que han aparecido y de la que han sido extraídas para la confección del actual Diccionario. Ello hubiera agrandado innecesariamente la obra y no hubiera aportado nada práctico al valor y aplicación concreta de las frases latinas.

Nos permitimos hacer otra observación respecto al sistema gráfico introducido para la correcta acentuación de las palabras trisílabas o polisílabas que llevan el acento en la penúltima sílaba, sistema que también utiliza para el caso de acumulación de vocales.

A veces lo juzgamos innecesario por ser forzada la acentuación contraria y siempre consideramos el procedimiento poco claro, al tratarse de textos en mayúsculas en las que no es fácil distinguir los diferentes tipos de letra usados (redondas o cursivas).

Así: EXST/NGUUNT - INGENIUM - PATITUR (en cursiva la letra subrayada).

En una nueva edición, que la auguramos próxima, convendría corregir algunas erratas de carácter ortográfico, tales como: atragiste (Frase 3449); efigies por effigies (4939); ludeorum por ludaeorum (2159); previdentur por praevidentur (2695), etc.

La interpretación de la frase 2024 la habíamos aprendido en el sentido de *Indie* = las Indias, en vez de los Indios, que propone el autor. En las frases 363 y 2763 y seguramente en otras parecería conveniente aludir a los *Adynata* célebres de Virgilio, colecciones de «impossibilia» transmitidas ya desde la Antigüedad y de gran influencia particularmente en la Edad Media.

Las frases 2577 y 2767 son idénticas en el sentido y casi en la forma.

Todos estos pequeños reparos, y otros del mismo calibre que podrían añadirse, en nada empañan la calidad, el mérito, la oportunidad y el buen servicio que ha de reportar indudablemente la obra a cuantos nos servimos de la forma precisa y elegante y de la sapiencia encerrada en las bellas frases latinas legadas desde la Antigüedad.

T. RECIO

**ERICH FROMM: La misión de Sigmund Freud.** Fondo de Cultura Económica. México. Segunda reimpresión, 1980; 124 páginas.

Reviste el presente trabajo un alto interés, tanto por la figura excepcional del personaje analizado, S. Freud, cuanto por la condición y calidad humana del autor del mismo, Erich Fromm.

A lo largo del trabajo su autor, a la vez que analiza en profundidad la personalidad inigualable, en tantos aspectos, de Freud, va dando claves certeras del nacimiento, desarrollo, sentido y alcance del psicoanálisis; el psicoanálisis, a un tiempo teoría psicológica y terapia de la neurosis, se comprende mejor desde el análisis de la personalidad de Freud, por rebasar su obra el carácter propiamente científico en una misión salvadora del mundo. Así, Fromm, hace notar que si bien Freud en el plano de lo consciente niega la existencia de una filosofía particular, «su deseo de fundar una nueva religión filosófico-científica estaba reprimido y era, en consecuencia, inconsciente». Fijaciones, represiones, ambivalencias, actitudes autoritarias, de los primeros psicoanalistas y, sobre todo, de Freud, ayudan mejor a comprender el desarrollo y sentido del psicoanálisis. El proceso de racionalización, verdadero visado para la tierra prometida, fue más fácil de anunciar que de realizar.

A través de los X capítulos que componen la obra (I. Pasión de Freud por la verdad y su valentía. II. Relaciones con su madre: confianza en sí mismo e inseguridad. III. Relaciones de Freud con las mujeres; el amor. IV. Su dependencia con los hombres. V. Relaciones con su padre. VI. Autoritarismo de Freud. VII. Freud, reformador del mundo. VIII. Carácter semipolítico del movimiento psicoanalítico. IX. Convicciones religiosas y políticas de Freud. X. Resumen y conclusión), analiza el autor aspectos fundamentales de la personalidad de Freud en permanente interrelación con su fundamental descubrimiento, el *inconsciente*, y de la original terapia ligada a este descubrimiento: *el psicoanálisis*.

La pasión de Freud por la verdad, así como su valentía y fe inquebrantable en la razón (más allá de las emociones y sentimientos irracionales *per se*) están estrechamente vinculadas a las relaciones con su padre, en una actitud ambivalente traducida en uno de los conceptos centrales de todo su sistema: «el complejo de Edipo» si bien, a decir de Fromm, la interpretación sexual de esa rivalidad oscurece verdaderas y fundamentales razones, por lo que uno se siente tentado de llamar a ese complejo «complejo de José». La actitud rebelde de Freud hacia su padre (contrapuesta a la de fuerte vinculación sostenida con su madre que sirvió, a su vez, de clave para la estimación de los impulsos fundamentales del hombre) va a servir de sostén en sus valientes afirmaciones sobre el inconsciente en claro desafío respecto a las autoridades médicas y opinión pública de su tiempo. Al respecto, deja Fromm muy clara la distinción entre *rebelde*, que lo fue, sin duda, Freud, y *revolucionario*; capaz, éste, de obtener verdadera independencia y vencer el deseo de dominar a los demás, que no lo fue Freud.

La vinculación y dependencia con su madre la transfirió, más tarde Freud, a otros hombres, próximos a él, cuyas actitudes de ambivalencia: dependencia-independencia, esclarece E. Fromm en interpretaciones importantes en la gestación del psicoanálisis. Especialmente las relaciones referidas a Breuer, su mentor, de quien recibió la chispa que había de producir, en la mente creadora de Freud, grandes descubrimientos; con Fliess, su igual (descubridor de la bisexualidad); y, con Jung, su discípulo, en quien había previsto confiar la salvación del psicoanálisis. Tres relaciones fundamentales y tres rupturas, cuya causa encaja el autor «en el cuadro total de la ambivalencia oral-receptiva» sufrida por Freud.

Las convicciones religiosas de Freud («El porvenir de una ilusión») son más fáciles de interpretar que las políticas, para cuya interpretación debe analizarse la filosofía social dominante en su época dado que, según Fromm, nunca trascendió los criterios de su tiempo; así, en el concepto de *sublimación*, realiza el mito clásico del capitalismo de la clase media del S. XIX trasferida al plano psicológico «como la riqueza es producto del ahorro, la cultura es producto de la frustración de los instintos». Otro tanto ocurre en lo que se refiere a la aceptación de las formas competitivas y de la vigencia del principio de autoridad como patrimonio de una élite capaz de autorregulación y dominio. Por otra parte, el movimiento psicoanalítico, como reitera Fromm, alcanza un evidente carácter semipolítico y religioso inusual en una sociedad científica; posee un dogma, un ritual, carácter

autoritario y en el mismo se producen represiones y disidencias. Al espíritu autoritario y fanático de este «movimiento» atribuye Fromm el bloqueo en el desarrollo de la teoría del hombre desde el gran descubrimiento del *inconsciente*, aplicado sólo a un factor de la realidad humana (el de los impulsos de la libido); y sin tocar, por otro lado, los fenómenos de la vida social y política, más allá del inconsciente individual. Tal ceguera la considera el autor similar a la del marxismo ortodoxo, abierto al inconsciente social y cerrado al individual; sin tomar en cuenta una y otra concepción que el hombre es, a la vez, individuo y partícipe social. Si el análisis de E. Fromm delata una determinación de Freud por la filosofía social imperante en su tiempo da lugar a comprender, así mismo, que fue capaz, en base a sus descubrimientos, a mostrar nuevos cauces en la interpretación de la vida.

Es evidente que hacer una síntesis entre racionalismo y romanticismo, siglos XVIII y XIX, es una tarea ingente que pudo abordar Freud como descubridor de una nueva dimensión humana: *el inconsciente*; pudo mostrar una tierra prometida que, como expresa Fromm, él sólo pudo ver de lejos. Entre luces y sombras se dibuja la figura, siempre erguida de S. Freud, tanto cuando se muestra benevolente y jovial, como en actitudes de represión, ambivalencia o rechazo apuntando siempre como ideal al hombre que se reprime y domina. Por todo ello, por sus talentos y valor, así como por el carácter trágico de su vida, debe llenar a uno —como concluye E. Fromm— «no sólo de admiración y respeto, sino también de compasión por aquel hombre verdaderamente grande».

M.<sup>a</sup> A. PRIETO GARCIA TUÑÓN

**LA CALIDAD DE LA EDUCACION. EXIGENCIAS CIENTIFICAS Y CONDICIONAMIENTOS INDIVIDUALES Y SOCIALES.—Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos, Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid, 1981, 244 páginas.**

Se recogen en este volumen las ponencias que fueron expuestas por sus autores en el Seminario promovido por la Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos, sobre «La calidad de la educación», celebrado el pasado mes de agosto en La Granda, Avilés. El tema objeto del Seminario fue abordado desde perspectivas diferentes: filosófica, histórica, comparada, experimental, didáctica y normativo-constitucional, con la participación de una veintena de profesores y especialistas en el tema españoles y también de algunos extranjeros.

Fundamentalmente los trabajos analizados se articulan en torno a nueve grandes sectores referidos a: los componentes esenciales de la calidad de la educación; los conceptos de educación y de persona como límites de la investigación sobre la calidad de la educación; la «convergencia abierta» de la ciencia, de la técnica y de la ideología en una educación de calidad; las distintas acepciones de la libertad científica como condicionantes de una educación para la libertad; el problema de la mejora en la calidad de la formación de los profesores; un ensayo de indicadores cuantitativos y cualitativos válidos para apreciar la calidad de un sistema educativo; y la incidencia de los condicionamientos políticos y de la planificación, entendidos como instrumentos al servicio de un sistema escolar que ponga más eficazmente en práctica el modelo educativo a que aspiren la sociedad o los grupos sociales.

Se trata de una aportación interesante sobre un concepto permanentemente renovado, como es el logro de una educación de calidad en la sociedad de nuestros días, que permite un mayor acercamiento conceptual al sentido actual de la educación y al de sus implicaciones tanto ideológicas como científico-positivas, individuales y sociales.

Las conclusiones, que figuran al final de la obra, sintetizan de algún modo, los resultados de las deliberaciones de los distintos temas y enfoques contenidos en las ponencias.

R. M.

**BLAT GIMENO, JOSE: La educación en América Latina y el Caribe en el último tercio del siglo XX, Unesco, París, 1981, 210 páginas.**

José Blat Gimeno, conocido experto y tratadista español de temas de educación comparada, muestra en este libro, último de su vasta e importante aportación a estos temas, la situación actual y las perspectivas que ofrece la educación en América Latina y en los países del Caribe, a luz de los debates y de las recomendaciones de la Conferencia Regional de Ministros de Educación de aquellos países, celebrada en México en diciembre de 1979.

La selección de las ideas expresadas en esta Conferencia, así como las recomendaciones sugeridas sobre los grandes objetivos que han de orientar las políticas educativas de aquellos países ante su futuro, aparecen sistematizadas cuidadosamente por el autor en tres partes. En la primera, se analiza la evolución de la situación educación entre 1960 y 1980, siendo de especial interés la expansión de los sistemas educativos, indicadores de su rendimiento interno y los movimientos reformistas suscitados como resultado de las esperanzas y exigencias de aquellos sistemas.

En la segunda parte se estudia la situación y problemática educativa actual (crecimiento de efectivos, desigualdades sociales ante la educación, desajustes educación-empleo, analfabetismo),

condicionada por los factores demográficos y económico-sociales principalmente. En la tercera se contienen las grandes orientaciones sobre prospectiva educativa de los sistemas, entre los que el autor se fija singularmente en: el papel que corresponde a la educación y a la ciencia en la evolución social; las prioridades de las políticas educativas; los objetivos cuantitativos de la formación para el año 2.000; la educación de los grupos sociales menos favorecidos; la democratización de las instituciones escolares; el problema de la articulación de la educación escolar y extraescolar y la cooperación para el desarrollo de un nuevo orden internacional en la educación. Una obra, en suma, interesante, y bien documentada, para quienes deseen estar al día en el conocimiento de la realidad educativa en América Latina y Países del Caribe.

R. M.

**ELLIS, B. PAGE. Some Ethical Principles for the Educational Researcher. From the Educational Psychologist. June, 1976.**

Ellis Batten Page, Professor of Educational Psychology, de la Universidad de Connecticut, expone en este trabajo una serie de principios éticos, sencillos, para el que investiga en el campo de la educación que, por su interés, vamos a resumir:

Para el Profesor Page, el investigador de la educación contrae responsabilidades que afectan a: su cualidad de investigador profesional, a la ciencia que investiga, a los clientes o beneficiarios inmediatos, al alumnado que aprende las técnicas de investigación y a la humanidad entera. De esas responsabilidades depende la evaluación y reputación científica de la investigación educativa.

Como *profesional de la investigación*, el investigador ha de dar crédito propio a los descubrimientos hechos por otros, no debiendo consentir el recibo de honores por los trabajos que otros hacen.

Con respecto a *la ciencia*, el investigador ha de proponerse la realización de constantes esfuerzos para mejorarse a sí mismo en el conocimiento de los problemas, comprensión de soluciones y técnicas de investigación; no sacar conclusiones sin garantías de los hechos que utiliza, sino interpretándolos de una manera clara y rigurosa. Por ello cuando el investigador especule más allá de la firme evidencia, ha de tratar de identificar sus especulaciones de tal manera que distinga con claridad dónde termina la evidencia y dónde empieza la especulación. Por otro lado, al ser consciente de que el cambio en las técnicas es rápido, ha de revisarlas y estudiarlas constantemente, evitando el riesgo de caer en prácticas estereotipadas, fáciles y obsoletas.

En relación con los *clientes o beneficiarios inmediatos*, el investigador debe tener en cuenta que la lealtad a su ética profesional está por encima de lealtades personales, consideraciones financieras o presiones de tipo político o social. El investigador ha de servir a la verdad, sin distorsionarla con parcialismos a favor o en contra. En este campo el investigador ha de informar, ante cualquier demanda de trabajo, de las limitaciones en sus habilidades, en su preparación, y de cuantas circunstancias le hagan incompetente para satisfacer unas necesidades.

En cuanto a *los alumnos*, el investigador tiene el deber de enseñar los procedimientos y técnicas más avanzadas y útiles que emplee en la obtención y análisis de información, en la búsqueda de significados más allá de los datos, a fin de conseguir los más altos «standars» profesionales, intelectuales y éticos en los futuros investigadores.

Desde la *perspectiva de la humanidad*, el investigador ha de proponerse el mantenimiento de la más alta calidad de que sea capaz en sus trabajos, a fin de que el hombre en el futuro pueda aprender de una manera más sabia, más eficiente y más feliz que en el pasado.

R. M.

